

Programa Universitario de Investigación de Historia de Guatemala

Factores sociolingüísticos del desplazamiento del idioma Kaqchikel en la niñez de la escuela primaria pública en el municipio de Sololá

B7CU-2021

Centro Universitario de Sololá

M. Sc. José Celestino Guarcax González, coordinador  
Licda. Sonia Salomé Raymundo González, investigadora  
M. Sc. Mario Enrique Sosa Velásquez, investigador

Sololá, 10 de enero de 2022

## **Autoridades**

Dr. Hugo René Pérez Noriega

Director General de Investigación

Ing. Agr. MARN Julio Rufino Salazar Pérez

Coordinador General de Programas

Dra. Sandra E. Herrera Ruiz

Coordinadora del Programa Universitario de Investigación de Historia de Guatemala

## **Autores**

M. Sc. José Celestino Guarcax González, coordinador

Licda. Sonia Salomé Raymundo González, investigadora

M. Sc. Mario Enrique Sosa Velásquez, investigador

Universidad de San Carlos de Guatemala, Dirección General de Investigación (Digi), 2021. El contenido de este informe de investigación es responsabilidad exclusiva de sus autores.

Esta investigación fue cofinanciada con recursos del Fondo de Investigación de la Digi de la Universidad de San Carlos de Guatemala a través del código B7CU-2021 en el Programa Universitario de Investigación de Historia de Guatemala.

Los autores son responsables del contenido, de las condiciones éticas y legales de la investigación desarrollada.

## 1 Índice general

<i>1 Índice general</i> .....	3
<i>Índice de tablas</i> .....	6
<i>Índice de figuras</i> .....	7
<i>2 Resumen y palabras claves</i> .....	7
<i>3 Introducción</i> .....	9
<i>4 Planteamiento del problema</i> .....	11
<i>5 Delimitación en tiempo y espacio</i> .....	13
5.1 Delimitación en tiempo .....	13
5.2 Delimitación espacial .....	14
<i>6 Marco teórico</i> .....	14
<i>7 Estado del arte</i> .....	21
<i>8 Objetivos</i> .....	22
<i>9 Hipótesis</i> .....	23
<i>10 Materiales y métodos</i> .....	24
10.1 Enfoque de la investigación.....	24
10.2 Método.....	24
10.3 Recolección de información .....	26
10.4 Técnicas e instrumentos.....	26
10.5 Procesamiento y análisis de la información.....	30
<i>11. Resultados y discusión</i> .....	30
11.1 Resultados: .....	30
11.2 Discusión de resultados: .....	31
<i>Factores sociolingüísticos del desplazamiento del idioma Kaqchikel en la niñez de la escuela primaria pública en el municipio de Sololá</i> .....	31
11.2.1 Contexto educativo del municipio de Sololá .....	31

<b>11.2.2</b>	<b><i>Dominio del Kaqchikel y ámbitos de uso en la niñez</i></b>	<b>36</b>
<b>11.2.2.1</b>	<b><i>Habilidades lingüísticas de los niños</i></b>	<b>37</b>
<b>11.2.2.1.1</b>	<b><i>Lectoescritura</i></b>	<b>37</b>
<b>11.2.2.1.2</b>	<b><i>Dominio oral</i></b>	<b>38</b>
<b>11.2.2.1.3</b>	<b><i>Comprensión oral</i></b>	<b>42</b>
<b>11.2.2.2</b>	<b><i>Enseñanza del Kaqchikel</i></b>	<b>48</b>
<b>11.2.2.2.1</b>	<b><i>Asignatura (o área) de Kaqchikel</i></b>	<b>48</b>
<b>11.2.2.2.2</b>	<b><i>Metodología</i></b>	<b>49</b>
<b>11.2.2.2.3</b>	<b><i>Principales técnicas</i></b>	<b>51</b>
<b>11.2.2.2.4</b>	<b><i>Uso del Kaqchikel en el aula</i></b>	<b>52</b>
<b>11.2.2.2.5</b>	<b><i>Evaluación del aprendizaje</i></b>	<b>53</b>
<b>11.2.2.2.6</b>	<b><i>Materiales para la enseñanza</i></b>	<b>54</b>
<b>11.2.2.3</b>	<b><i>Actualización docente</i></b>	<b>54</b>
<b>11.2.2.4</b>	<b><i>Enseñanza ideal del Kaqchikel</i></b>	<b>55</b>
<b>11.2.2.5</b>	<b><i>Lectoescritura en los docentes</i></b>	<b>56</b>
<b>11.2.3</b>	<b><i>Factores sociales que intervienen en el desplazamiento del Kaqchikel</i></b>	<b>57</b>
<b>11.2.3.1</b>	<b><i>Referencias sobre el uso del idioma en los estudiantes</i></b>	<b>57</b>
<b>11.2.3.2</b>	<b><i>Uso del idioma en el aula</i></b>	<b>60</b>
<b>11.2.3.3</b>	<b><i>Desplazamiento del Kaqchikel en el municipio</i></b>	<b>61</b>
<b>11.2.3.4</b>	<b><i>Del racismo, su percepción e incidencia en el uso del Kaqchikel en el municipio</i></b>	<b>66</b>
<b>11.2.3.5</b>	<b><i>Del racismo como configurador de sentido con relación al Kaqchikel</i></b>	<b>69</b>
<b>11.2.4</b>	<b><i>Dinámicas institucionales que condiciona y determinan el aprendizaje del Kaqchikel en la escuela</i></b>	<b>72</b>
<b>11.2.4.1</b>	<b><i>La EBI, entre avances y retrocesos</i></b>	<b>72</b>
<b>11.2.4.2</b>	<b><i>Desplazamiento del Kaqchikel en la escuela pública de Sololá</i></b>	<b>84</b>
<b>11.2.5</b>	<b><i>Situación de la escuela pública en el contexto de la pandemia</i></b>	<b>90</b>
<b>11.2.6</b>	<b><i>Sobre las iniciativas en el ámbito de la sociedad civil</i></b>	<b>94</b>

<i>11.2.7 Conclusiones y reflexiones</i> .....	96
<i>11.2.8 Propuesta de lineamientos para el fortalecimiento del Kaqchikel en la educación primaria</i>	<b>102</b>
<i>11.2.8.1 Transferencia lingüística de la L1 a la L2</i> .....	<b>103</b>
<i>11.2.8.2 Metodología para la enseñanza de una L2 y el fortalecimiento de la L1 en el aula</i> ...	<b>105</b>
<i>11.2.8.3 Enseñanza y fortalecimiento de la fluidez y comprensión lectora</i> .....	<b>107</b>
<i>11.2.8.4 Uso de la estandarización en la lecto-escritura</i> .....	<b>108</b>
<i>11.2.8.5 La tecnología para la enseñanza del idioma Maya</i> .....	<b>108</b>
<i>11.2.8.6 Superar la castellanización y asimilación cultural como carácter de la educación primaria</i>	<b>109</b>
<i>11.2.8.7 Recuperación y replanteamiento de la EBI</i> .....	<b>110</b>
<i>11.2.8.8 Consolidación de un cuerpo docente con formación y capacidades para el desarrollo de la EBI</i>	<b>111</b>
<i>11.2.8.9 Garantizar la adecuación y pertinencia específica al Pueblo Kaqchikel de Sololá</i> ....	<b>111</b>
<i>11.2.8.10 Ampliación del uso y enseñanza del idioma Kaqchikel</i> .....	<b>112</b>
<i>11.2.8.11 Sistematización e incorporación creadora de experiencias en materia de EBI acumuladas en el contexto inmediato</i> .....	<b>112</b>
<i>11.2.8.12 Impulso de iniciativas de coordinación entre actores institucionales y sociales</i> .....	<b>113</b>
<i>11.2.8.13 Necesidad de dotación de material didáctico adecuado, suficiente y oportuno</i> .....	<b>113</b>
<i>11.2.8.14 Los padres como renovados actores en la enseñanza del Kaqchikel</i> .....	<b>114</b>
<i>11.2.8.15 La Municipalidad Indígena de Sololá como autoridad exigente del desarrollo de la EBI</i>	<b>114</b>
<i>11.2.8.16 El Gobierno Municipal como instancia estatal descentralizada con funciones de promover el desarrollo con pertinencia cultural</i> .....	<b>115</b>
<i>12. Referencias</i> .....	<b>115</b>
<i>13. Apéndice</i> .....	<b>123</b>
<i>13.1 Prueba de lectoescritura</i> .....	<b>123</b>
<i>13.2 Instrumentos para indagar el dominio oral</i> .....	<b>127</b>
<i>13.3 Instrumento para indagar la comprensión oral</i> .....	<b>128</b>

<i>13.4 Guía de entrevista sobre la metodología de enseñanza del Kaqchikel</i> .....	<b>131</b>
<i>13.5 Guía de entrevista a estudiantes de sexto grado de primaria</i> .....	<b>133</b>
<i>13.6 Guía de entrevista a padres de estudiantes de sexto grado de primaria</i> .....	<b>136</b>
<i>13.7 Guía de entrevista a docentes y directores de escuela primaria</i> .....	<b>138</b>
<i>13.8 Guía de entrevista a supervisores y otras autoridades educativas de Sololá (municipio y departamento)</i> .....	<b>142</b>
<i>11.1 Guía de entrevista a especialistas en sociolingüística, educación y comunicación</i> .....	<b>145</b>
<i>11.2 Agenda para la realización de grupos focales</i> .....	<b>148</b>
<i>11.3 Base de datos sobre habilidades lingüísticas</i> .....	<b>148</b>
<i>11.4 Base de datos: comprensión oral en los estudiantes</i> .....	<b>167</b>
<i>11.5 Tabulación de entrevistas a docentes</i> .....	<b>194</b>
<i>11.1 Base de datos de entrevistas a docentes, autoridades, especialistas, padres/madres y niñez de sexto primaria</i> .....	<b>198</b>
<i>11.6 Síntesis de entrevistas telefónicas a tres niños y dos niñas de sexto grado primaria, con intervención de los padres/madres/encargados</i> .....	<b>200</b>
<i>12. Aspectos éticos y legales</i> .....	<b>204</b>
<i>13. Vinculación</i> .....	<b>204</b>
<i>14. Estrategia de difusión, divulgación y protección intelectual</i> .....	<b>204</b>
<i>15. Aporte de la propuesta de investigación a los ODS:</i> .....	<b>205</b>
<i>16. Orden de pago final</i> .....	<b>205</b>
<i>17. Declaración del coordinador(a) del proyecto de investigación</i> .....	<b>205</b>
<i>18. Aval del director(a) del instituto, centro o departamento de investigación o Coordinador de investigación del centro regional universitario</i> .....	<b>206</b>
<i>19. Visado de la Dirección General de Investigación</i> .....	<b>206</b>

## Índice de tablas

Tabla 1. El desplazamiento lingüístico del Kaqchikel en Sololá (municipio).....	12
Tabla 2. Unidades de análisis y cualificación, objetivo específico 1 .....	27
Tabla 3. Unidades de análisis y cualificación, objetivo específico 2 .....	27
Tabla 4. Unidades de análisis y cualificación, objetivo específico 3 .....	28

Tabla 5. Unidades de análisis y cualificación, objetivo específico 4 .....	29
Tabla 6. Población de Sololá (municipio), según autodeterminación étnica .....	31
Tabla 7. Población estudiantil de Sololá (departamento) por nivel educativo .....	32
Tabla 8. Población estudiantil del nivel primario por municipio .....	33
Tabla 9. Sector de la población estudiantil de Sololá (municipio) del nivel primario .....	34
Tabla 10. Etnicidad de la población estudiantil de Sololá (municipio), nivel primario, según área .....	34
Tabla 11. Docentes del municipio de Sololá, nivel primario, según tipo de plaza .....	36
Tabla 12. Dominio oral del Kaqchikel .....	39
Tabla 13. Comprensión oral, contenido de los instrumentos .....	42
Tabla 14. Instrumento 1: comprensión oral .....	44
Tabla 15. Instrumento 2: comprensión oral .....	46
Tabla 16. Comprensión oral, según instrumentos 1 y 2 .....	47
Tabla 17. Principales técnicas, según entrevistados .....	52
Tabla 18. Uso del Kaqchikel en el aula .....	53
Tabla 19. Redacción en Kaqchikel por docentes, extracto .....	57
Tabla 20. Presupuesto asignado a la DIGEBI, años 2017-2021 .....	74
Tabla 21. Cuadro alfabético del Kaqchikel y español .....	104
Tabla 22. Distribución del tiempo para la clase de lectoescritura para el primer ciclo del nivel Primario .....	106

## Índice de figuras

Figura 1. Dominio oral del Kaqchikel .....	41
Figura 2. <i>Instrumento 1, dominio oral: uso del Kaqchikel y español</i> .....	45
Figura 3. Cantidad de períodos de Kaqchikel durante la semana .....	49
Figura 4. Kaqchikel como medio de comunicación, dentro y fuera del aula .....	50
Figura 5. Talleres desarrollados por el Mineduc, según docentes .....	55
Figura 6. Modelos para clases de lectoescritura en la primaria .....	105
Figura 7. Actividades para los tres momentos de la lectura .....	108

## 2 Resumen y palabras claves

A nivel mundial, las lenguas indígenas están en peligro de extinción, en Guatemala, por ejemplo, en el año 2003, el idioma Itzá ya solo tenía 123 hablantes. El Kaqchikel<sup>1</sup> es uno de los idiomas mayas mayoritarios de Guatemala, pero también está sujeto al desplazamiento lingüístico: en el

---

<sup>1</sup> En este informe, se otorga igual valor a todo idioma, incluyendo en este caso al español y el Kaqchikel. No obstante, se ha optado por escribir el nombre del idioma Kaqchikel con letra inicial mayúscula, en correspondencia con la reivindicación del Pueblo Kaqchikel para que el mismo sea utilizado a plenitud en el sistema educativo circunscrito al territorio que ocupa el mismo.

año 2018, en el municipio de Sololá se reportaron 71,977 habitantes que se autodeterminaban como *kaqchikela*<sup>2</sup>, pero solo 66,680 tenían el Kaqchikel como idioma materno; es decir, 5,297 individuos ya no hablaban esta lengua maya. En ese sentido, es necesario investigar los factores sociolingüísticos que inciden en el desplazamiento de los idiomas de los Pueblos Originarios frente al español y, desde ahí, formular propuestas para su fortalecimiento. Es por ello que este estudio se propuso identificar los factores sociolingüísticos del desplazamiento del idioma Kaqchikel por el español en la niñez incorporada a la educación primaria pública del municipio de Sololá. El enfoque de estudio fue mixto, principalmente cualitativo y, en menor grado, cuantitativo, que implicó la aplicación de técnicas como la de grupos focales, entrevistas semiestructuradas y pruebas de lectoescritura. El equipo de investigación formuló 16 propuestas de lineamientos pedagógicos y socioculturales para el fortalecimiento del uso y enseñanza del idioma Kaqchikel en las escuelas del nivel educativo y municipio de estudio, las cuales fueron entregadas a la comunidad educativa de Sololá, cumpliendo de esta manera uno de los fines de la Universidad de San Carlos de Guatemala, el de investigar para proponer soluciones a la problemática nacional.

Palabras clave:

Discriminación, racismo estructural, maya, sociolingüística, educación, fortalecimiento lingüístico

## Abstract and keyword

All over the world indigenous tongues are in danger of extinction, in Guatemala for example in 2003 the “Itzá” language just had 123 speakers. “Kaqchikel” is one of the main maya language spoken in Guatemala, but also a subject of linguistic displacement; In 2018 in the municipality of Sololá was reported that 71,977 inhabitants self-determined as *Kaqchikela*, but only 66,680 had “Kaqchikel” as their first language: having 5,297 individuals not speaking it at all. In that sense, it is necessary to investigate the sociolinguistic factors that influence the displacement of native people’s languages against “Spanish”, and from that on formulate proposals that enhance its strengthening. That is why this study proposed identify the factors of the sociolinguistic displacement of Kaqchikel against Spanish with the children of primary public education in the municipality of

---

<sup>2</sup> Entiéndase, kaqchikeles.



Sololá. The focus of this study was mixed, primarily qualitative and in a lower scale quantitative, this took the application of technics such as focal groups, semi structured interviews and tests of reading and writing. At the end the search team formulated 16 proposals of pedagogical and sociocultural guidelines to enhance the usage and teaching of Kaqchikel in primary schools and around the town, these tools were given to the educational community in Sololá, achieving in this way one of the goals of Universidad de San Carlos de Guatemala, which is investigate to propose solutions to national issues.

Keywords:

Discrimination, structural racism, Maya, sociolinguistic, education, linguistic strengthening.

### 3 Introducción

El desplazamiento lingüístico del idioma Kaqchikel se percibe en la niñez del municipio de Sololá a partir de la observación empírica en distintos ámbitos sociales como la escuela; en esta es posible verificar que ya no existe un dominio completo de las cuatro habilidades lingüísticas y, en otros casos, el niño posee el español como lengua materna en reemplazo del Kaqchikel. Con la información del Instituto Nacional de Estadística de Guatemala -INE- (2018a; 2018b; 2018c), se comprueba este desplazamiento lingüístico al confrontar la cantidad de sololatecos con auto-identificación étnica Kaqchikel frente a una cantidad menor que indicó tener como lengua materna el Kaqchikel (tal como se detalla en el siguiente apartado).

En este contexto, el presente estudio se enfoca en una problemática que existe a nivel mundial, la desaparición de las lenguas, un fenómeno que padecen principalmente los pueblos indígenas u originarios. En esta investigación, se considera que la problemática no sólo implica un cambio cultural o debilitamiento de la cultura ancestral del Pueblo Kaqchikel sololateco sino también la desigualdad por la falta de goce pleno de algunos derechos de los *kaqchikela'* en su calidad de ciudadanos, tales como la cultura, la identidad cultural y el acceso al sistema educativo y enseñanza bilingüe. El goce de dichos derechos repercutirá positivamente en el fortalecimiento de la ciudadanía, la identidad cultural de los habitantes, la interculturalidad y la igualdad en el país. En ese

marco de ideas, es una necesidad la formulación de una propuesta de lineamientos que contribuyan a la solución del problema, tal como se describe más adelante.

El Kaqchikel, Mam, Q'eqchi' y K'iche' son los idiomas mayas mayormente estudiados en cuanto al entendimiento de su fonología y morfosintaxis, con el objetivo de promocionarlos, socializarlos y fortalecerlos. Sin embargo, son pocos los estudios existentes que contribuyen al entendimiento del uso, aprendizaje y del porqué del desplazamiento de los idiomas mayas. Uno de los primeros estudios amplios sobre los idiomas Mayas, cuenta con un esbozo gramatical, social y lingüístico de estos idiomas a nivel general (England & Elliott, 1990). Asimismo, otros análisis sobre los idiomas Mayas, buscan darle el reconocimiento de su autonomía y promoción. Desde este marco, se exploran distintos aspectos sociales que influyen en el uso de la lengua (England, 1993; England, 1994). En esto radica también el aporte de esta investigación: contribuir a ampliar el conocimiento sobre el idioma Kaqchikel en este ámbito.

En particular, existen algunos estudios relacionados al desplazamiento de los idiomas mayas en Guatemala (Zapeta, 2019; Martín, 2015; Jiménez, 1997) y del Kaqchikel específicamente (Apén, 2016; Canel, 2018). Éstos muestran cómo se da el desuso del Kaqchikel en jóvenes del nivel básico en dos establecimientos educativos de Chimaltenango y Sacatepéquez, desde una perspectiva cultural (pérdida de identidad) y educativa (necesidad de fortalecer la Educación Bilingüe Intercultural). Por otro lado, Garzon, Makkena, Becker e Ixmata (2000) presentan un estudio basado en la etnografía y etnolingüística para identificar elementos que posibilitaron fortalecer el Kaqchikel frente a los cambios lingüísticos que ocurren a diario.

A diferencia de los estudios referidos, esta investigación fue ejecutada por un equipo multidisciplinario conformado por un lingüista con especialidad en idiomas mayas, una lingüista con especialización en educación bilingüe y un antropólogo social, con la intención de analizar social y lingüísticamente el fenómeno en el marco de las prácticas cotidianas y las dinámicas institucionales de carácter estatal y social que obstaculizan, impiden o no facilitan el aprendizaje y uso del idioma Kaqchikel, y los límites que enfrentan las políticas lingüísticas en la niñez, enfocándose en siete escuelas públicas de educación primaria en el municipio de Sololá.

El objetivo principal de esta indagación fue identificar los factores sociolingüísticos del desplazamiento del idioma Kaqchikel por el español en la niñez incorporada a la educación primaria pública

del municipio de Sololá. Para ello se plantearon cuatro objetivos específicos (Véase sección 8) cuyo alcance partió de un enfoque mixto de investigación, en el que se aplicaron técnicas cualitativas como entrevistas, grupos focales y una prueba de lectoescritura que permitió la realización de análisis cuantitativos. El proceso de investigación tuvo una duración de diez meses (febrero-noviembre), tiempo en el cual se avanzó en siete fases de investigación: I. Indagación contextual y bibliográfica; II. Formulación de instrumentos y creación de condiciones logísticas para la implementación metodológica; III. Recopilación de información; IV. Organización y sistematización; V. Formulación de propuesta; VI. Difusión y divulgación y VII. Formulación de informe final.

Las entrevistas realizadas fueron en total 43 entrevistas, las cuales permitieron recuperar experiencias, conocimientos y criterios de la niñez, padres, maestros, directores, supervisores y otros funcionarios educativos, así como de expertos en pedagogía, investigación educativa, sociolingüística y educación bilingüe e intercultural, a través de guías de entrevista diferenciadas para focalizar la indagación. Se aplicaron también instrumentos para determinar el nivel de competencias lingüísticas en el Kaqchikel por parte de los alumnos, abarcando 158 niños de sexto primaria de 7 establecimientos públicos del área urbana y rural. Además, se llevaron a cabo tres grupos focales para obtener insumos y validar las 16 propuestas de lineamientos para la revitalización del idioma, cultura e identidad Kaqchikel.

#### 4 Planteamiento del problema

El problema de esta investigación partió de entender que el desplazamiento lingüístico es la sustitución de una lengua por otra en el papel comunicativo de la socialización primaria dentro de una población de hablantes (Roth, 1989). En el municipio de Sololá, se tenía conocimiento empírico sobre este fenómeno; es decir, sobre evidencias del desplazamiento del idioma Kaqchikel por el español en las nuevas generaciones, principalmente en la niñez. En específico, en los establecimientos educativos de Sololá se observaba: a) niñez cuyos padres son *kaqchikela'*, pero con el español como lengua materna. b) niñez que, a pesar de tener el Kaqchikel como lengua materna, rechaza el uso del mismo en la escuela y otros ámbitos sociales. c) niñez que al ingresar a la escuela sólo poseen una habilidad lingüística en el Kaqchikel (entienden el idioma, pero no lo

hablan). d) niñez que usa muchos préstamos lingüísticos del español en sus conversaciones de Kaqchikel. Este desplazamiento también se suponía al confrontar la etnicidad de los sololatecos frente a su lengua materna, tal como se muestra en la Tabla 1, siendo que existe mayor número de kaqchikela', pero menor número con el Kaqchikel como lengua materna, y menor número de ladinos (mestizos) en contraste al mayor número de sololatecos con el español como idioma materno.

*Tabla 1. El desplazamiento lingüístico del Kaqchikel en Sololá (municipio)*

	Kaqchikel	Ladina	Otras	
Población, según etnia	71,977 <sup>3</sup>	4,336	4,923	
	↓	↓	↓	
Población, según idioma materno	66,680	10,893	3,663	7,376
	Kaqchikel	Español	Otros	Indeterminado (población menor a 4 años)
Diferencia: población etnia e idioma materno	-5,297	+6557	---	

Fuente: elaboración propia con base en (Instituto Nacional de Estadística Guatemala, 2018a; 2018b; 2018c)

<sup>3</sup> Debido a que no se cuentan con datos de población según etnia y edad. Se utilizarán los propios datos del INE (2018a; 2018b) para obtener datos aproximados.

El municipio de Sololá tiene una población total de 88,612 habitantes, de los cuales: el 89% es Kaqchikel; el 6% lo constituyen individuos de otras etnias mayas, garífuna, xinka y de extranjeros, y el 5% restante, es población mestiza o ladina. De acuerdo a la información anterior, los 7,376 individuos de 0 a 3 años se podrían distribuir étnicamente de la siguiente manera: 6,565 *kaqchikela'*; 369 mestizos o ladinos, y 442 de otras etnias.

En la última columna de la siguiente Tabla se muestra la cantidad de población según la etnia, excluyendo los individuos menores a 4 años.

Etnia/pueblo	Población total	Población menor de 4 años	Población total – Población menor de 4 años =
Kaqchikel	78,542	6,565	71,977
Ladinos o mestizos	4,705	369	4,336
Otras etnias/pueblos	5,365	442	4,923
Total	88,612	7,376	81,236

A partir del conocimiento sobre este contexto de estudio, se sabía de familias *kaqchikela* en las cuales no está ocurriendo la transmisión generacional del idioma materno. Esto podría provocar que, en algunas décadas posteriores si no es que sea antes, el Kaqchikel pudiera estar en peligro de desaparecer. Esto no sería algo extraordinario, siendo que en Latinoamérica casi una quinta parte de la población (112 de los 522 pueblos indígenas) ha dejado de hablar su lengua indígena (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia –UNICEF–, 2009). De la misma manera, según el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de la Organización de Naciones Unidas –ONU– (2019), a nivel mundial muy probablemente 4 mil de los 5 mil 700 idiomas indígenas, que actualmente se hablan, podrían extinguirse para el año 2100. Se estima que una lengua indígena muere cada dos semanas. En este sentido, el presente estudio se planteó conocer ¿Cuáles son los factores culturales, sociales y lingüísticos que generan desplazamiento del idioma Kaqchikel en la niñez de sexto primaria del municipio de Sololá, departamento de Sololá, en la actualidad? Para ello, se enfocó en la niñez de sexto grado en cuatro escuelas públicas de educación primaria en el área rural y tres en el área urbana. Al respecto y como punto de partida se preguntó ¿Cuál es el dominio de las cuatro habilidades lingüísticas del Kaqchikel en tales estudiantes? y ¿En qué ámbitos sociales utiliza la niñez el idioma Kaqchikel en el municipio de Sololá? A partir de ahí, se indagó: ¿Cuál es la incidencia que tienen las prácticas y discursos cotidianos en el desplazamiento lingüístico, principalmente de carácter racista y discriminatorio? ¿Cuáles son las dinámicas institucionales de carácter estatal (en la escuela, por ejemplo) y social (en la familia, la comunidad y las iglesias, entre otras) que obstaculizan, impiden o no facilitan el aprendizaje y uso del idioma materno? y ¿Cuáles son los límites que enfrentan las políticas lingüísticas que se orientan al impulso del aprendizaje del idioma Kaqchikel y las instituciones creadas, específicamente la Dirección Departamental de Educación de Sololá? Los hallazgos a partir de tales preguntas permitieron establecer cuáles podrían ser las pautas o lineamientos para el fortalecimiento del uso del idioma Kaqchikel en las escuelas de educación primaria pública en el municipio de Sololá.

## 5 Delimitación en tiempo y espacio

### 5.1 Delimitación en tiempo

01 de febrero a 30 de noviembre de 2021

## 5.2 Delimitación espacial

El estudio se realizó en el municipio de Sololá del departamento de Sololá, considerando el área urbana y rural.

## 6 Marco teórico

El desplazamiento idiomático obedece a distintos factores sociales, económicos, políticos e institucionales. En este caso, en esta investigación, consideramos importantes tanto los factores lingüísticos, en el entendido que también son y se entrelazan con factores de carácter social, económico y político-institucionales.

En ese sentido y considerando el punto de vista lingüístico, los cambios continuos de un idioma obedecen a dinámicas de contacto, difusión y transferencia que puede darse en el aprendizaje y adquisición. En este marco, también intervienen factores como los afectivos, valorativos y actitudinales, devenidos de múltiples prácticas, discursos y políticas que orillan a segmentos de una población hablante un idioma determinado a su paulatino desplazamiento y abandono. Relacionado con lo anterior se encuentran las ideologías lingüísticas, que median el uso del lenguaje y que refieren a las identidades, creencias, valoraciones y autovaloraciones referidas a las lenguas o idiomas propios (Mesía, 2017). Conforme tales dinámicas se dan de manera intensa e intervienen tales ideologías lingüísticas, pueden cambiar algunas características en aquellos idiomas minoritarios o en condiciones de subordinación y marginación, y en muchos casos, puede ocurrir un desplazamiento, como ocurre con idiomas indígenas principalmente por el español (England, 1994).

Dicho desplazamiento ocurre principalmente en aquellos contextos y relaciones en donde un idioma se impone, por diversos factores, a otro u otros idiomas. Siendo el contexto guatemalteco donde se sitúa esta investigación, resulta importante considerar el racismo como un sistema que configura las condiciones para el desplazamiento de los idiomas indígenas y cuyas dinámicas es importante considerar. En este sentido y en perspectiva de problematizar el desplazamiento del idioma Kaqchikel, se partió del planteamiento de John Stanfield (en Cumes, 2007), para quien:

La formación de las razas es una forma de estratificación basada en la premisa de atribuir características morales, sociales, simbólicas e intelectuales a patrones fenotípicos reales o fabricados para justificar y normalizar un dominio institucional y social de una población sobre otras poblaciones que se materializa en monopolización de recursos, control de poder, autoridad, prestigio y posesión de los medios de producción y del Estado. (p. 139).

Por su parte, para Van Dijk (2002) el racismo es un sistema societal complejo de dominación fundamentado étnica o racialmente, y su consecuente inequidad, compuesto de un subsistema social constituido por prácticas sociales discriminatorias y por relaciones de abuso de poder por parte de grupos, organizaciones e instituciones dominantes; así mismo, por un subsistema cognitivo que consiste en una base consistente de modelos parciales de eventos e interacciones étnicas, las cuales se encuentran enraizadas en prejuicios e ideologías racistas. Para el mismo autor, los prejuicios e ideologías, entre estas las racistas, se adquieren y aprenden a través de la comunicación, del texto y la charla, por ejemplo.

Complementariamente, para Marta Casaús (1998; 2008) el racismo es la valoración generalizada y definitiva de unas diferencias biológicas o culturales, reales o imaginarias, en provecho de unos grupos y en detrimento de otros, con el propósito de justificar una agresión y un sistema de dominación. El racismo puede expresarse como imaginarios, ideologías y prácticas y puede proceder de una clase social, de un grupo étnico y del Estado, caso en el cual se tratará de racismo de Estado.

El racismo de Estado, sin duda, se enraíza y reproduce en las estructuras de las instituciones, entre estas aquellas que pertenecen al aparato estatal en estricto sentido. En una de sus dimensiones, el racismo institucional es entendido por Maya Restrepo (2009, p. 222) como:

Una forma de violencia metapolítica de Estado dinámicamente simbólica, la cual ha estructurado en la larga duración un sistema de valores que discrimina, diferencia y excluye mediante las estrategias ideológicas de la invisibilidad, el ocultamiento, la negación, la omisión y la estereotipia.

Más allá de sus expresiones más crudas, como el genocidio, el racismo puede adquirir expresiones sutiles. Las ideologías y discursos racistas se extienden en toda la sociedad y se concretan en opiniones, actitudes y actos, los cuales, inclusive, pueden ser reproducidos por el sujeto sobre el cual se ejerce el racismo. En esta perspectiva, resulta necesario establecer cómo las políticas, discursos y prácticas racistas, explícitas y sutiles, en distintos ámbitos y momentos de relación, influyen en quienes son objeto de racismo, al punto de hacerlos aceptar y reproducir su condición de opresión, discriminación y marginación, y verse compelidos a abandonar su cultura y su identidad, incluido su idioma. Y esto ocurre en distintos ámbitos de relación social, entre ellas, la que se concreta en la escuela siendo una de las bases del problema, como afirma Velasco (2015, p. 398):

El currículum entero, y en el ambiente que engloba la vida escolar en su conjunto... [a lo cual se agrega] todo aquello que proviene de otras fuentes externas a la institución educativa, pero que la influyen de manera inobjetable. De esta suerte, todo lo instituido como estructura y cuerpo institucional de la sociedad estaría involucrado en este asunto; por tanto, para entender y explicar el racismo en su producción y reproducción en la escuela importaría ver cómo se complementa y refuerza lo hecho en el ámbito educativo escolarizado con lo que sucede fuera de él, como efecto de la estructura y de las instituciones sociales que actúan abarcando a la escuela misma.

En esta perspectiva y siguiendo a Jiménez (1997) uno de los principales factores que han influido en el desplazamiento de los idiomas indígenas y mayas en particular, es la actitud del Estado, en especial en la política explícita o implícita de desplazamiento de los esfuerzos de estandarización, normalización y planificación lingüística, en particular en la implementación de una educación bilingüe para dar respuesta a la realidad lingüística del país. Así mismo, en el hecho de no avanzar en el fortalecimiento de los idiomas mayas y su uso progresivo en todas las áreas curriculares en la escuela, en especial en los primeros tres grados en los cuales es fundamental el uso del idioma materno, y su posterior afianzamiento en los grados subsiguientes, teniendo la enseñanza continua en la comprensión lectora como eje transversal, tal y como lo reconoce el mismo Ministerio de



Educación de Guatemala (Mineduc, 2017a). A lo anterior se suma el hecho que el uso del idioma Maya como Lengua Materna (L1) ha sido también desplazado principalmente por la metodología monolingüe de enseñanza-aprendizaje, muy en contra de los esfuerzos establecidos para una transferencia lingüística acorde a la realidad de cada estudiante maya hablante. Los esfuerzos del Mineduc no son aún suficientes para que el uso del idioma Maya como L1 sea un ejercicio transversal dentro del aula (Camposeco y Raymundo, 2016).

En dirección contraria al desplazamiento, la revitalización de una lengua implica no perder una cultura (Zimmermann, 1999). Además, un idioma se constituye como “un vehículo de pensamiento y de representación del mundo” (Rodríguez, 2013, p. 182).

En Guatemala, los idiomas Mayas, pueden desplazarse fácilmente cuando se da alguna de las causas siguientes, según Ruiz Lagie (2018):

- a. **Bilingüismo:** cuando un hablante puede hablar fluidamente en más de una lengua y cuando el nivel de literacidad no es completo en cada idioma, se puede dar la mezcla de lenguas diferentes, esto puede ir conformando una variante diferente o la distorsión de la lengua madre.
- b. **Menor esfuerzo:** cuando los hablantes se apartan de la construcción formal de una lengua y entre el contacto pueden ir acortando o disfuncionando uno de los idiomas con el acortamiento o el mal pronunciamiento.
- c. **Aprendizaje:** describe cómo las generaciones jóvenes crean palabras o formas acortadas de palabras, Por ejemplo, en el español, la palabra *vámonos* tiene sus variaciones acortadas *amos/nos/vonos*.

En los idiomas Mayas se dan tantas situaciones similares y recurrentes que han provocado una erosión lingüística y palabras incompletas. El completivo *max* en su uso oral se ha reducido a *x-*. Estos sucesos no tienen una regla gramatical o normativa que indique su ocurrencia oral. Sin embargo, su uso consistente va distorsionando el idioma en toda su literacidad.

- d.** Variabilidad inherente: es cuando los hablantes de diferentes áreas hablan diferentes dialectos de los idiomas. Por ejemplos en Santa María Visitación, San Pedro la Laguna, la ciudad capital, por mencionar algunos lugares se habla el Kaqchikel, K'iche', Tz'utujil, quizá en un menor porcentaje el Q'eqchi' y algún otro de otra rama lingüística. Todo va generando una variabilidad entre idiomas y entre las variantes mismas.

Los hablantes con el paso del tiempo y del contacto empiezan a pronunciar las cosas de manera diferente, o van desarrollando la variante de una palabra a su manera y con el tiempo ésta se va expandiendo con nuevo significado o pronunciación. Este fenómeno es tan inherente debido a la geografía espacial y la acumulación de cada variante va generando y ampliando un cambio de significado, de pérdida o de mantenimiento idiomático.

De acuerdo con Bustos (2006), los cambios lingüísticos generalmente se analizan dentro del marco de una teoría del aprendizaje, pero sin referencia al contexto histórico. Siguiendo este concepto, Labov mencionado por Caravedo (2003) insiste que las mutaciones idiomáticas no son premeditadas ni intencionadas por los hablantes. La deforestación lingüística no es intencionada menos de la transformación de las leyes que rigen el orden de su código lingüístico de un hablante. Estos cambios obedecen principalmente a principios fundamentales, tales como:

- a. Heterogeneidad: hay variantes inherentes de una lengua que no refieren a una variación dialectal y que tampoco hay un hablante “ideal”. Por lo general las variantes ofrecen la oportunidad de ser manipuladas y alteradas por los hablantes. Por ejemplo, la palabra *tierra* en Kaqchikel, sus tres variaciones fonéticas *ulew-ulep-ulef* no podrían ser estandarizadas si no existiera una norma básica (*ulew*). Aun así, los hablantes podrían ir descubriendo otras variaciones del mismo término, pero, el cambio finaliza con la norma establecida para su escritura.
- b. Marca social: en algunos idiomas, hay variantes lingüísticas que tienen un significado social, porque los hablantes las usan para identificarse de un grupo social, una comunidad, un estatus, ideales y creencias de otras. En el Kaqchikel, la palabra *tura* (para alguien de mucha confianza usada mucho entre jóvenes para distinguirse como joven) suele ser usado más por los jóvenes del departamento de Chimaltenango.

- c. Propagación: el cambio lingüístico ocurre gradualmente, pueden durar años o décadas para que se vaya ampliando, dependiendo del grupo social que lo esté protagonizando. En el Q'anjob'al, por ejemplo, el clasificador *ix* (para trato en 3ª persona a una mujer) está expandiendo su uso para nombrar cualquier objeto, cuando en realidad cada uno tiene un clasificador nominal específico que no es exactamente *ix*. Esta propagación inició entre jóvenes de una edad similar desde una variante. Ahora, al parecer han normalizado su uso en hombres adultos y jóvenes ya en dos variantes dándole un sentido poco formal al discurso oral del idioma.

El cambio lingüístico en cualquier idioma cubre los niveles: fonético, fonológico, morfológico, sintáctico y léxico. Los cambios en cada categoría son únicos, sin embargo, algunos de los principios a los que responden pueden estar vinculados entre sí y, por tanto, causan cambios en otras categorías. En los idiomas Mayas, algunos de los principales cambios son:

- a. Cambio fonético: la despalatización de algunos sonidos del idioma Maya y se evidencian muy bien en su posible pronunciación cuando se usan.
- b. Cambio fonémico: confluye principalmente en la pérdida de los sonidos uvulares y velares glotalizados (*q'*, *k'*) pasando a /j/ en la mayoría de los idiomas mayas.
- c. Cambio sintáctico: el orden básico principalmente se evidencia en una conversación o escrito en el idioma Maya, porque sobresale el SVO en vez del VOS/VSO o en todo caso la conjugación de los tiempos verbales da más en activo que en otros aspectos según sea el contexto.
- d. Cambio léxico: se maneja y conoce más los términos comunes y coloquiales. El nivel de literacidad se reduce muy fuertemente.

El mantenimiento o el cambio de una lengua son el resultado de la interacción entre dos o más lenguas, manifestado a través del paso del tiempo ya sea para afianzarse o para quedar tal cual. Esta interacción intencionada o no, hace que una comunidad de hablantes elija inconscientemente una lengua en deterioro de otra. Los hablantes por lo general eligen colectivamente utilizar la lengua más nueva o reciente en lugar de la que habían venido usando anteriormente, porque puede ser una lengua de moda o más llamativa en su momento. Entre los principales cambios está el contraste urbano-rural, históricamente, los grupos rurales mantienen por más tiempo su lengua.

Es que las agrupaciones que tienen conformados internamente permiten la aglomeración y la fluidez en cuanto al uso del idioma local. Una de estas agrupaciones es la iglesia, les da pertinencia cultural, social y sentido a sus actividades religiosas mediante el uso del idioma.

Las organizaciones internas, han permitido de alguna manera la expansión de hablantes de un determinado idioma tanto lingüística como territorialmente. Uno de los idiomas Mayas que ha manifestado visible y aceleradamente este aumento es el Q'eqchi', no así en otros como el Itza', que está en vías de desaparición por el poco uso que se le da y la cantidad de sus hablantes ha disminuido. Los contrastes, así como pueden fortalecer un idioma, pueden contribuir igual al desaparecimiento de este, los hablantes permutan su uso a otra lengua.

Los idiomas Mayas, el Xinka, Garífuna son idiomas con mayor número de hablantes, pero socialmente no tienen el mismo estatus que el castellano. Aun cuando se reconocen los idiomas indígenas como idiomas nacionales, el español continua siendo impuesto no solo como idioma franco sino como práctica idiomática que convierte en subalternos a los idiomas Mayas, Xinka y Garífuna, condición desde la cual existen evidencias sobre diversas expresiones de su desplazamiento en las poblaciones a los cuales corresponden como idioma materno.<sup>4</sup> Esto ha generado, desde los inicios del siglo XX, procesos de revitalización de los idiomas Mayas a través de distintas acciones como diagnósticos lingüísticos, informes de variación dialectal, propuestas de estandarización, planificación lingüística y elaboración de materiales pedagógicos desde estos idiomas. Cada una de las iniciativas han permitido que actualmente se tenga una gama de recursos por y para los idiomas, dirigidos principalmente a la comunidad educativa.

Para la revitalización del idioma (Garabide, 2007), menciona tres elementos básicos para un verdadero fortalecimiento lingüístico: a) el idioma mismo, b) el hablante y, c) la comunidad lingüística. La interacción de dichos elementos ayuda a mantener la vitalidad del idioma. La ausencia de uno dejaría de cierta manera un vacío que no podría ser reemplazado por otro.

---

<sup>4</sup> Ospina plantea que “Desde hace ya varias décadas existe una creciente preocupación en el mundo por los procesos de pérdida de diversidad lingüística, dada la decadencia del uso de las lenguas minoritarias (o minorizadas), que progresivamente son desplazadas por las lenguas mayoritarias” (2015, p. 13)

La revitalización lingüística vincula estrechamente el aprendizaje de la lengua<sup>5</sup> desde sus distintos contextos ligados a tres factores fundamentales: motivación, percepción y el uso de este. Si un hablante no está motivado a hablar su idioma, el proceso de revitalización se dificulta o impide. En ese sentido, para que ocurre tal revitalización, tiene que haber lealtad lingüística como elemento que consolida el fortalecimiento la identidad de las comunidades de habla. Éstas por lo general suelen usar la variante propia y erróneamente rechazan las variantes foráneas (Ospina, 2015).

## 7 Estado del arte

El desplazamiento lingüístico ha sido estudiado en diferentes idiomas indígenas de América, específicamente en lenguas de México (Terborg, 2016; Pérez, L., Ramos, V. y Terborg, R., 2018; Instituto Nacional de Lenguas Indígenas –INALI–, 2012; Quintero, J. R., 2011; Paredes, M.A., 2010); Nicaragua (Gomez, E.F., 2010); Chile (Gundermann, H., Canihuan, J., Clavería, A. y Faúndez, C., 2009); Costa Rica (Sánchez, C., 2013); Bolivia (Cerrón, R., 2010), Argentina (Hecht, A.C., 2009), entre otros países.

Con relación a los idiomas de la familia lingüística maya, existen los siguientes estudios: desplazamiento del Chuj (Ruiz, 2018) y maya yucateco (Lozano, Escudero y Morales, 2016) en comunidades de México; dos estudios sobre el desuso del idioma Kaqchikel en los institutos de Chimaltenango y Sacatepéquez (Apén, 2016; Canel, 2018); el rol del Estado con la Educación Bilingüe Intercultural en una escuela del departamento de Guatemala (Zapeta, 2019), y los factores del desuso de los idiomas mayas en jóvenes migrantes a la ciudad capital (Martín, 2015).

En el primer estudio, se evidencia la discriminación por parte del Estado hacia comunidades chujes refugiadas en Chiapas; en el segundo, se hace un análisis sociolingüístico del desplazamiento del yucateco en una comunidad de Yucatán; en el tercer y cuarto estudio, se muestra

---

<sup>5</sup> En todo el documento se mencionará idioma y lengua de manera indistinta, teniendo ambas palabras la misma definición.

cómo se da el desuso del Kaqchikel en jóvenes del nivel básico en sendos establecimientos educativos de Chimaltenango y Sacatepéquez, desde una perspectiva cultural (pérdida de identidad) y educativa (necesidad de fortalecer la Educación Bilingüe Intercultural); el quinto estudio trata sobre los mecanismos políticos e ideológicos del Estado en el campo de la educación bilingüe e intercultural que facilitan o limitan la enseñanza del idioma, los saberes y conocimientos mayas en una escuela rural de San Raymundo (Guatemala); en el último estudio, se identifican los factores sociales, políticos y económicos que inciden en el desuso de un idioma maya en la vida económica, laboral y social de jóvenes migrantes en la Ciudad Capital de Guatemala.

Además, Garzon, Makkena, Becker e Ixmata (2000) presentan un estudio basado en la etnografía y etnolingüística para identificar las posibilidades que puedan permitir el fortalecimiento del Kaqchikel frente a los cambios lingüísticos que ocurren a diario; England & Elliott (1990) y England (1994), exploran distintos aspectos sociales que influyen en el uso de la lengua; Jiménez (1997) analiza la situación de los idiomas mayas y el español en Guatemala; Lux (2018) analiza los factores familiares que influyen en la conservación del idioma K'iche' en la niñez de una escuela en Uspantán, Quiché, y Baten (2015) estudia el uso y desuso de los enclíticos de persona en el idioma Mam.

En este marco, la presente investigación se planteó la necesidad de realizar un análisis sociolingüístico del fenómeno del desplazamiento del Kaqchikel en el marco de las prácticas cotidianas, las dinámicas institucionales de carácter estatal y social que obstaculizan, impiden o no facilitan su aprendizaje y uso, así como los límites que enfrentan las políticas lingüísticas en la niñez de seis escuelas públicas de educación primaria en el municipio de Sololá. En su carácter aplicado, se planteó la formulación de una propuesta de los lineamientos para el fortalecimiento del uso del idioma Kaqchikel en las escuelas de educación primaria pública en el municipio de Sololá.

## 8 Objetivos

La presente investigación pretendió lograr los objetivos siguientes:

## **General:**

Identificar los factores sociolingüísticos del desplazamiento del idioma Kaqchikel por el español en la niñez incorporada a la educación primaria pública del municipio de Sololá.

## **Específicos:**

Determinar el nivel de dominio de las cuatro habilidades lingüísticas del Kaqchikel y su ámbito social de uso en la niñez del municipio de Sololá.

Analizar la incidencia del racismo y las dinámicas institucionales (específicamente del Ministerio de Educación) en el aprendizaje y uso del Kaqchikel por la niñez del municipio de Sololá.

Identificar los límites de las políticas e instituciones públicas que se orientan al impulso del aprendizaje del idioma Kaqchikel.

Formular una propuesta de lineamientos para el fortalecimiento del uso del idioma Kaqchikel en las escuelas de educación primaria pública en el municipio de Sololá.

## **9 Hipótesis**

Al respecto se planteó: En el municipio de Sololá existe un desplazamiento lingüístico del idioma Kaqchikel en la niñez, constatado en los estudiantes que cursan el sexto grado de primaria de escuelas públicas urbanas y rurales. Este desplazamiento ocurre especialmente en ámbitos cotidianos de relacionamiento social, en donde predomina el uso del español tanto en el uso, la comprensión, y aún más en la lectura y escritura. Esto es debido a múltiples factores: la mayoría de padres desdeñan su uso por considerar su poca utilidad para el desempeño social, económico y laboral. Los niños optan no usarlo por la predominancia del español en el ámbito comunitario, religioso y escolar: aunado a las prácticas de discriminación y racismo que experimentan al hacerlo, entre otros factores; la escuela pública carece de la implementación de las políticas en materia de aprendizaje y consolidación del idioma propio, fortalecimiento de la identidad cultural de los niños y, en buena medida, las debilidades y deficiencias en la implementación de la Educación Bilingüe Intercultural. Complementariamente, existen factores institucionales en el Estado que impiden que la escuela evite el desplazamiento de dicho idioma. Por otro lado, la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala tiene insuficiente recurso y cobertura para el

impulso de programas que fortalezcan el conjunto de condiciones para fortalecer el uso del Kaqchikel. Esta problemática requiere propuestas innovadoras que promuevan en distintos ámbitos, pero principalmente el educativo, las políticas y prácticas que promuevan con sentido estratégico la revitalización en el uso del Kaqchikel en la niñez, en perspectiva de continuar con su uso intergeneracional en los espacios y tiempos fundamentales de la reproducción cultural, social, económica y política del pueblo Kaqchikel de Sololá.

## 10 Materiales y métodos

### 10.1 Enfoque de la investigación

El estudio tuvo un enfoque mixto: la investigación fue principalmente cualitativa por la obtención y procesamiento de datos sobre prácticas, experiencias y análisis lingüísticos, situaciones sociales y procesos institucionales. Fue en menor medida cuantitativo, consistente en la aplicación de una prueba para medir las habilidades lingüísticas.

### 10.2 Método

Esta investigación partió de la selección de seis escuelas en las que se aplicaron pruebas de lecto-escritura, para determinar el nivel de dominio del idioma Kaqchikel por parte de la niñez de sexto grado. Para ello, un criterio de referencia fue la existencia de 91 escuelas públicas de educación primaria, distribuidas en cuatro distritos, las cuales atienden a una población estudiantil de 39,097. De esta totalidad, hay 14,560 niños (as) cursando sexto grado primaria, según datos del Ministerio de Educación para el ciclo escolar 2019.

Siendo que la población Kaqchikel en el municipio de Sololá constituye el 88%, se puede indicar que hay aproximadamente 12,812 niños *kaqchikela'* cursando el grado ya mencionado (INE, 2018a; 2018b; 2018c). En este contexto, se consideró que una muestra aceptable se conformaría por 150 niños de sexto grado primaria de seis escuelas públicas; es decir, 25 niños por cada establecimiento. Al respecto, se seleccionarán tres escuelas en el área urbana correspondiente al Distrito Escolar 07-01-01 y tres del área rural correspondientes al resto de los distritos que existen en el municipio (07-01-02, 07-01-03 y 07-01-04).



Debido a atrasos para aplicar los instrumentos en algunas escuelas, esto por el contexto de la pandemia COVID-19, se solicitó a la supervisión educativa poder hacerlo en otra escuela, asignándose para el efecto a la Escuela Oficial Urbana Mixta “San Jorge”, con la cual finalmente se cubrieron siete escuelas. En esta última se entrevistó a 5 estudiantes y un docente a quienes se aplicó los mismos instrumentos que se usaron en las otras escuelas ya mencionadas.

Es importante indicar que se trabajó con los alumnos de sexto primaria quienes oscilan entre los 12 y 13 años de edad, rango que corresponde a aquellos ubicados en la escuela pública y que tienen cierto dominio de su idioma materno, adquirido en su hogar y recreado en su uso en diferentes ámbitos sociales.

Inicialmente, para esta investigación, se planteó la observación participante que sería útil para conocer la aplicación de la metodología de enseñanza-aprendizaje del idioma materno y para determinar el dominio oral en la niñez indagada; esto implicaba su aplicación con la intervención de uno o dos investigadores del proyecto en actividades educativas y de socialización en la escuela. Sin embargo, la extensión temporal de la pandemia no lo permitió, por lo que se procedió a explorar estos aspectos en las entrevistas a miembros de la comunidad escolar.

Complementariamente se realizaron entrevistas cerradas a once docentes con quienes se recabó información referida al curso de Kaqchikel, el manejo de sus habilidades lingüísticas en el Kaqchikel, sus implementaciones o aplicaciones metodológicas y sobre la capacitación recibida por el Mineduc en los últimos años. Adicionalmente también se realizaron treinta y dos entrevistas semiestructuradas con actores clave en el ámbito de la escuela: maestros, padres y madres y niñez. Así mismo con supervisores y otras autoridades educativas. Por último, con expertos, conocedores de la problemática local o nacional en cuestión.

También se realizaron tres grupos focales para obtener información sobre los factores sociales que motivan el desplazamiento del Kaqchikel y sobre los límites institucionales en el ámbito público y privado en cuanto al impulso del uso y enseñanza del idioma materno. Así mismo, en estos grupos focales se socializaron propuestas de lineamientos para el fortalecimiento del uso del

idioma Kaqchikel en las escuelas de educación primaria pública en el municipio de Sololá, marco en el cual fueron en buena medida bien valorados y validados. En el primer grupo, fueron convocadas autoridades educativas, lográndose la participación del Director Departamental de Educación del Departamento de Sololá y cuatro supervisores educativos. El segundo grupo focal, fueron convocados maestros y padres de familia de sexto primaria de las escuelas indagadas. Y el tercer grupo focal se integró con profesionales y expertos en educación, sociolingüística, comunicación y antropología, procedentes de diversas pertenencias y experiencias institucionales, investigativas y de gestión educativa.

Por último, a lo largo de la investigación se realizó un ejercicio de revisión bibliográfica con el objetivo de orientar el análisis e interpretación correspondiente.

### **10.3 Recolección de información**

La recolección de información procedió de fuentes primarias a partir de la aplicación de pruebas de lecto-escritura a estudiantes de sexto grado de primaria. Así mismo, de entrevistas a estudiantes, padres, maestros y directores de las escuelas seleccionadas. Complementariamente, también se indagó en autoridades educativas: supervisores y director departamental de educación.

Con el propósito de recuperar experiencias relacionadas con el contexto inmediato o más general del país, se procedió también a recuperar información y análisis de expertos en educación en general y educación bilingüe e intercultural en particular.

Por último, se procedió a indagar en fuentes oficiales y requerir información a partir de la Ley de Acceso a la Información Pública (Decreto No 57-2008).

### **10.4 Técnicas e instrumentos**

El punto de partida para el diseño y la planificación concreta en la aplicación de la técnicas, instrumentos y procedimientos aplicados consistió en problematizar las variables y unidades de análisis de interés de la investigación.

Para el efecto y según los objetivos de la investigación, se definieron las siguientes unidades de análisis y cualificación correspondientes, tal como se presentan a continuación:

Objetivo específico 1: Determinar el nivel de dominio de las cuatro habilidades lingüísticas del Kaqchikel y su ámbito social de uso en la niñez del municipio de Sololá.

*Tabla 2. Unidades de análisis y cualificación, objetivo específico 1*

	Unidad de análisis	Cualificación
	Habilidades lingüísticas del idioma Kaqchikel	a. Porcentaje de niños que producen y reproducen su idioma (uso de las cuatro habilidades). b. Preferencia de la niñez por el uso del Kaqchikel o Español.
	Ámbitos sociales de uso del idioma Kaqchikel	a. Ámbitos sociales (familia, escuela, iglesia y comunidad) que opta la niñez para el uso del Kaqchikel o español. b. Razones de la niñez para el uso del Kaqchikel o español en diferentes ámbitos sociales. c. Preferencia de los padres y docentes para la enseñanza y uso del idioma Kaqchikel en la niñez. d. Sujetos (niños, adultos, tercera edad; familiares, primos, amigos, maestros y compañeros de clase.) con los cuales la niñez utiliza preferiblemente el Kaqchikel o español.

Objetivo específico 2: Analizar la incidencia del racismo y las dinámicas institucionales (específicamente, del Ministerio de Educación) en el aprendizaje y uso del Kaqchikel por la niñez del municipio de Sololá.

*Tabla 3. Unidades de análisis y cualificación, objetivo específico 2*

	Unidad de análisis	Cualificación
	Las prácticas y discursos racistas	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Prácticas y discursos racistas, y discriminatorias experimentadas por la niñez al hablar su idioma en la comunidad, la escuela, la iglesia.</li> <li>b. Tratos de desigualdad e inferioridad experimentados por la niñez al hablar su idioma en la comunidad, la escuela y la iglesia.</li> <li>c. Experiencias de exclusión experimentados por la niñez al hablar su idioma en la comunidad, la escuela y la iglesia.</li> <li>d. Imposición del uso del idioma español experimentados por la niñez al hablar su idioma en la comunidad, la escuela y la iglesia.</li> <li>e. Discursos y actitudes de la niñez, sus padres, maestros con relación al uso del idioma Kaqchikel.</li> </ul>
	Dinámicas institucionales en el aprendizaje y uso del Kaqchikel	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Predominio de docentes monolingües del español en aulas bilingües.</li> <li>b. Recursos metodológicos y didácticos disponibles para la enseñanza del Kaqchikel.</li> <li>c. Formación de docentes para la enseñanza-aprendizaje del Kaqchikel.</li> <li>d. Uso del idioma Kaqchikel en el aula por los docentes, en el desarrollo de los distintos cursos.</li> </ul>

Objetivo específico 3: Identificar los límites de las políticas e instituciones públicas que se orientan al impulso del aprendizaje del idioma Kaqchikel.

*Tabla 4. Unidades de análisis y cualificación, objetivo específico 3*

	Unidad de análisis	Cualificación
	Limitaciones que enfrentan las políticas e instituciones públicas que se	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Objetivos</li> <li>a. Cobertura</li> <li>b. Presupuestos</li> <li>c. Resultados</li> <li>d. Prácticas de exclusión, marginación y discriminación experi-</li> </ul>

	orientan al impulso del aprendizaje del idioma Kaqchikel.	mentados por funcionarios e instituciones orientadas a promover el uso del idioma Kaqchikel en el contexto del Estado. e. Limitaciones y problemas institucionales y políticos enfrentados
--	---	---

Objetivo específico 4: Formular una propuesta de lineamientos para el fortalecimiento del uso del idioma Kaqchikel en las escuelas de educación primaria pública en el municipio de Sololá.

*Tabla 5. Unidades de análisis y cualificación, objetivo específico 4*

	Variable	Cualificación
	Propuesta de Lineamientos para el fortalecimiento del uso del idioma Kaqchikel en las escuelas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Lineamientos de vinculación institucional: Comunidad Lingüística Kaqchikel y escuela</li> <li>b. Lineamientos para la capacitación docente</li> <li>c. Lineamientos metodológicos para la enseñanza del idioma Kaqchikel</li> <li>d. Lineamientos didácticos</li> <li>e. Lineamientos sobre los contenidos del área de Comunicación y Lenguaje 1 (idioma materno).</li> </ul>

A partir de ahí, se definió la aplicación de una prueba de lectoescritura que inicialmente se pensó en aplicar la Evaluación Basada en el Currículum -EBC-. Sin embargo, debido a que aún no se encuentran construidos los criterios para la elaboración de lecturas en el Kaqchikel, no se realizaron lecturas bajo esos estándares inexistentes.

Considerando que la investigación se enfocó en: a) el manejo oral del Kaqchikel a través de la lectura y, b) comprensión lectora, se tomó la decisión de usar lecturas libres en Kaqchikel, usadas por los estudiantes a través de libros proporcionados por el Ministerio de Educación (Mineduc, 2017b) para sexto grado de primaria. Su aplicación duró 3 meses, incluyendo su socialización y validación. Tal duración se debió a la situación del semáforo de COVID en el municipio de Sololá que obligó a una aplicación más extensa.

Para medir la lectoescritura se realizó una adaptación según el modelo existente en el Ministerio de Educación de Guatemala (Mineduc). La misma consistió en una evaluación individual referida a las habilidades lingüísticas de escritura y lectura del estudiante, determinando la fluidez lectora, la comprensión y uso de las reglas ortográficas.

En el caso de las entrevistas cualitativas, se procedió a formular un instrumento adecuado a cada actor según su implicación y relación con la problemática situada en la escuela, en el municipio o en el ámbito nacional, considerando los perfiles de cada uno: niñez, padres, maestros, directores, supervisores y otras autoridades educativas y, por último, expertos en la temática.

Para el desarrollo de los grupos focales se procedió a realizar un diseño de la guía del instrumento a utilizar, en buena medida regida por un conjunto de preguntas generadoras para el análisis y discusión de aspectos relacionados con la problemática del desplazamiento idiomático, la educación bilingüe e intercultural y las propuestas de lineamientos para el fortalecimiento del uso del idioma Kaqchikel en las escuelas de educación primaria pública en el municipio de Sololá.

## **10.5 Procesamiento y análisis de la información**

En general, la sistematización de información tuvo como lineamiento los objetivos de la investigación, los cuales permitieron organizar, describir y analizar la información obtenida. Esto permitió la articulación de los apartados que aparecen en los resultados y su discusión. Para el efecto, se realizaron varias reuniones de equipo en las cuales se fue decidiendo el procedimiento para la redacción correspondiente y para su discusión, revisión, corrección y acuerdo final de informe.

## **11. Resultados y discusión**

### **11.1 Resultados:**

La presente investigación tiene como resultados:

- a. Un estudio sobre los factores sociolingüísticos del desplazamiento del idioma Kaqchikel en la niñez de la escuela primaria pública en el municipio de Sololá.

- b. Una propuesta de lineamientos pedagógicos y socio-culturales para el fortalecimiento del uso del idioma Kaqchikel en las escuelas de educación primaria pública en el municipio de Sololá, y consecuentemente para el fortalecimiento de la identidad y cultura Maya Kaqchikel.
- c. Un manuscrito científico para la revista de la DIGI
- d. Participación presencial del equipo de investigación en el Sexto Congreso FAMILI VI, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México, 12 y 13 de noviembre de 2021, con la ponencia: Factores sociolingüísticos del desplazamiento del idioma Kaqchikel en la niñez de la escuela primaria pública en el municipio de Sololá.

## 11.2 Discusión de resultados:

### **Factores sociolingüísticos del desplazamiento del idioma Kaqchikel en la niñez de la escuela primaria pública en el municipio de Sololá**

#### **11.2.1 Contexto educativo del municipio de Sololá**

Sololá pertenece al departamento del mismo nombre, siendo este último uno de los 22 departamentos de Guatemala. Su población asciende a 88,602 habitantes, de los cuales 78,542 se auto-determinan como maya *kaqchikela*; es decir, el 88.64% de la población. Además de población que se auto-identifican como Kaqchikel, también se encuentran otros orígenes como mestizo o ladino, K'iche', Tz'utujil, entre otros, tal como se muestra en la Tabla 6.

*Tabla 6. Población de Sololá (municipio), según autodeterminación étnica*

---

Autodeterminación étnica

---

	Kaqchikel	Ladino / mestizo	K'iche'	Tz'utujil	Otras etnias mayas	Garífuna / Afro- descendiente y xinka	Extranjero
Cantidad	78,542	4,705	4,551	129	545	112	28
Porcentaje	88.64 %	5.31 %	5.14%	0.15%	0.62 %	0.13 %	0.03 %

Fuente: (Instituto Nacional de Estadística Guatemala, 2018b)

La Tabla 6 muestra que el 94.53% de la población de Sololá es maya, y de esa totalidad el 84.64% es Kaqchikel. Además, otro dato importante es la presencia de otras comunidades mayas, aunque en menor porcentaje, considerando que históricamente este ha sido un territorio predominantemente Kaqchikel y K'iche'.

Con relación al ámbito educativo, a nivel departamental existe una población estudiantil de 111,634. De esa totalidad, el 56.99% corresponde al nivel primario tal como se muestra en la Tabla 7.

*Tabla 7. Población estudiantil de Sololá (departamento) por nivel educativo*

Nivel educativo	Cantidad			Porcentaje
	Inscritos Hombres	Inscritos Mujeres	Subtotal inscritos	
Preprimaria	11,083	10,436	21,519	19.28
Primaria	33,013	30,612	63,625	56.99
Primaria adultos	113	91	204	0.18
Nivel Medio: Ciclo Básico	9,377	8,948	18,325	16.42
Nivel Medio: Ciclo Diversificado	3,457	4,504	7,961	7.13



# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

Total	111,634	100.00
-------	---------	--------

Fuente: (Ministerio de Educación Guatemala, 2021a)

La Tabla 8 muestra que en el municipio de Sololá se concentra el 22.24% de la población estudiantil de educación primaria, seguido de Nahualá con el 19.92% de alumnos.

*Tabla 8. Población estudiantil del nivel primario por municipio*

Municipio	Cantidad	Porcentaje
Concepción	1,274	2.00
Nahualá	12,674	19.92
Panajachel	2,451	3.85
San Andrés Semetabaj	2,015	3.17
San Antonio Palopó	2,006	3.15
San José Chacayá	735	1.16
San Juan La Laguna	1,793	2.82
San Lucas Tolimán	4,462	7.01
San Marcos La Laguna	327	0.51
San Pablo La Laguna	986	1.55
San Pedro La Laguna	1,205	1.89
Santa Catarina Ixtahuacán	7,723	12.14
Santa Catarina Palopó	737	1.16
Santa Clara La Laguna	1,258	1.98
Santa Cruz La Laguna	1,102	1.73
Santa Lucía Utatlán	2,994	4.71
Santa María Visitación	269	0.42

Santiago Atitlán	5,461	8.58
Sololá	14,153	22.24
Total	63,625	100.00

Fuente: (Ministerio de Educación Guatemala, 2021a)

De la totalidad de la población estudiantil del nivel primario del municipio (14,153), el 97% está en establecimientos del sector público y el porcentaje restante en el sector privado como se muestra en la Tabla 9.

*Tabla 9. Sector de la población estudiantil de Sololá (municipio) del nivel primario*

Sector	Alumnos	
	Cantidad	Porcentaje
Público	13,686	97
Privado	467	3
Total	14,153	100

Fuente: (Ministerio de Educación Guatemala, 2021a)

Complementariamente, el 87.38 % de la población estudiantil del municipio de Sololá es Kaqchikel, de cuya totalidad, el 72.32% se encuentra en el área rural, tal como se muestra en la Tabla 10.

*Tabla 10. Etnicidad de la población estudiantil de Sololá (municipio), nivel primario, según área*

Etnicidad	Área Rural		Área Urbana	
	Cantidad	%	Cantidad	%
Achi	1	0.01	2	0.01

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

Castellano/Español	194	1.37	929	6.56
Chalchiteco	1	0.01		
Garífuna	1	0.01	1	0.01
Ixil	1	0.01		
K'iche'	601	4.25	26	0.18
Kaqchikel	10236	72.32	2131	15.06
Mam	3	0.32	1	0.01
Maya Yukateko	2	0.01		
Poqomchi'	4	0.01		
Q'anjob'al	2	0.03		
Q'eqchi'	3	0.01	2	0.01
Sakapulteko	1	0.02	2	
Tz'utujil	5	0.01	4	0.03
Otro	1	0.04	1	0.01
Subtotal	11,056	78.12	3097	21.88
Total		14,153 alumnos		

Fuente: (Ministerio de Educación Guatemala, 2021a)

En el municipio de Sololá, laboran 621 docentes de primaria de los cuales el 51.53% tiene plaza bilingüe y el 48.47% plaza monolingüe. De esa totalidad, sólo el 27.21% posee un bono llamado “Por bilingüismo” como incentivo que otorga el Ministerio de Educación a aquellos docentes que demuestran el dominio de las cuatro habilidades lingüísticas del idioma maya de la comunidad<sup>6</sup>, como se muestra en la Tabla 11.

<sup>6</sup> Al momento de la investigación, 11 maestros bilingües y 05 monolingües tenían en trámite el cobro del bono por bilingüismo.

*Tabla 11. Docentes del municipio de Sololá, nivel primario, según tipo de plaza*

Bono	Tipo de plaza				Total	
	Bilingüe		Monolingüe		Cantidad	%
	Cantidad	%	Cantidad	%		
Con bono por bilingüismo	146	23.51	23	3.70	169	27.21
Sin bono por bilingüismo	174	28.02	278	44.77	452	72.79
Subtotal	320	51.53	301	48.47	621	100

Fuente: (Ministerio de Educación Guatemala, 2021b)

De lo anterior se puede indicar lo siguiente: a) A nivel de municipio, hay un 72.79% de docentes que no han demostrado dominio de las cuatro habilidades lingüísticas del Kaqchikel o *K'iche'* (considerando que hay una aldea *K'iche'* en el municipio de estudio), o en el peor de los casos, no hay dominio de estas. b) De la totalidad de maestros bilingües (320), sólo el 46% (146) domina el idioma maya, y el 54% (174), no lo hace. c) Es importante indicar que existe un 8% de maestros monolingües (étnicamente mayas, en su mayoría) que poseen el bono por bilingüismo, como muestra del interés de cierto porcentaje del magisterio en impulsar el idioma materno de la niñez Maya Kaqchikel o *K'iche'*. d) En conclusión, solo el 27% de la totalidad de docentes de este municipio dominan el idioma maya, situación preocupante considerando que desde el 2004, en Guatemala se ha formalizado la política de Generalización de la Educación Bilingüe Intercultural.

### 11.2.2 Dominio del Kaqchikel y ámbitos de uso en la niñez

El idioma es el ADN de la cultura y el sostén de este se da conforme a su uso en la cotidianidad. Según Ruiz Lagie (2018), el desplazamiento lingüístico de los idiomas se está dando de manera acelerada, quizá obedeciendo a distintos factores como el contacto lingüístico, el desplazamiento económico, la globalización comercial y la migración por mencionar algunos. Dicho autor también menciona que el

proceso de naturalización<sup>7</sup> del idioma puede afectar al desarrollo comunicativo de los hablantes de una comunidad. La ausencia de uno de los tres elementos que fortalecen la revitalización lingüística (idioma, hablante y comunidad) puede influir en gran medida en la vulnerabilidad idiomática. El fenómeno ocurre en cualquier idioma, principalmente cuando está en desventaja con otros que tienen mayor atención en el lugar donde se desarrollan y hablan.

## **11.2.2.1** Habilidades lingüísticas de los niños

En esta investigación, se determinó el dominio de las cuatro habilidades lingüísticas en la niñez. A continuación, se presenta el resultado del dominio de las competencias lingüísticas del Kaqchikel y ámbitos de uso en la niñez, realizado con 158 estudiantes de sexto grado de educación primaria, en siete establecimientos públicos del municipio de Sololá. Los datos que se describen corresponden al dominio oral, la comprensión oral y lectoescritura identificada a través de distintos instrumentos que se describen en cada competencia lingüística.

### **11.2.2.1.1** Lectoescritura

En relación a la prueba de lectoescritura, inicialmente se proyectó realizarla tomando como base las lecturas de la herramienta Evaluación Basada en el Currículum (EBC). Sin embargo, en la actualidad no se cuentan con los criterios para la elaboración de lecturas en el Kaqchikel y, por lo tanto, no se podían realizar lecturas bajo estándares inexistentes. En ese sentido, se decidió usar lecturas libres en Kaqchikel, utilizando libros proporcionados por el Ministerio de Educación (Mineduc, 2017b), utilizadas por estudiantes de sexto grado de primaria con este propósito.

Debido al problema de la pandemia COVID-19 no fue posible aplicar el ejercicio de lectoescritura de manera presencial a todos los estudiantes. Del total de 158 estudiantes, a 98 de ellos se les efectuó la lectura por video llamada: 83 de tres escuelas urbanas y 15 de dos escuelas rurales. Al resto de las estudiantes, solo se les aplicaron los tres instrumentos que midieron la comprensión y el dominio orales.

---

<sup>7</sup> Es el proceso de normalizar el uso del idioma en todos los ámbitos.

En cada lectura se midió: a) número de palabras leídas; b) duración de la lectura; c) número de errores en la lectura; d) palabras del español más utilizadas, y; e) minutos usados para la lectura. Las cinco lecturas elegidas oscilan entre 90 a 110 palabras por minuto. La mayor parte de los estudiantes leyó entre 71 a 110 palabras, en un rango de tres a siete minutos. Este resultado muestra el bajo nivel en la velocidad de la lectura en Kaqchikel.

En cuanto a la duración de las lecturas, estas fueron calculadas para ser leídas en 60 segundos o menos. Del total de estudiantes solo 19 hicieron un minuto o menos, seis estudiantes de uno a dos minutos, mientras que 59 estudiantes usaron dos a tres minutos y 12 estudiantes se llevaron entre cuatro a siete minutos para una lectura. En sexto grado se espera que los estudiantes lleven al menos hasta 2 minutos para estas lecturas, pero el 74% de los estudiantes sobrepasó ese tiempo.

El máximo de errores registrados en las lecturas osciló entre 41 a 82 palabras y el mínimo fue de 20 palabras. Las palabras correctas leídas estuvieron tan solo entre 28 a 40 palabras correctas. Las razones pueden ser varias, entre ellas, es que no se han adquirido todas las competencias lingüísticas, principalmente la adquisición fonológica de sonidos propios del idioma.

De los 98 estudiantes, ninguno de ellos respondió a ninguna de las tres preguntas de comprensión proporcionadas en cada una de las lecturas. Esto no dio la posibilidad de analizar la formación de palabras ni la estructura sintáctica de las oraciones que habrían utilizado los estudiantes en su escritura, mucho menos analizar la escritura creativa de cada uno.

El resultado mencionado anteriormente, se debe seguramente a que la mayoría de las personas tiene la costumbre de leer en la lengua franca u oficial y la lectura en un idioma minorizado es poco recurrente. Este mismo fenómeno, por lo general, se da en las escuelas con los estudiantes hablantes de un idioma Maya, como una causa del desplazamiento que tiene el español sobre los mismos.

### **11.2.2.1.2** Dominio oral

La determinación del nivel de dominio oral del Kaqchikel por el estudiante se hizo a través de una secuencia de imágenes presentadas a cada uno, haciendo una narración a partir de dichas ilustraciones.

Esto permitió observar en qué medida el discurso, construido por el niño o niña, poseía coherencia, organización, buena pronunciación. Además, permitió identificar préstamos del español. En tal sentido, se buscó identificar: a) la pronunciación de las palabras de manera fluida y precisa cuando el niño describe lo que observa en la imagen presentada; b) la comprensión de los eventos que describe en cada imagen; c) la organización y secuencia de ideas de cada uno de los eventos que va mencionando; d) el uso del vocabulario Kaqchikel y si es intercalado con el español, y en qué medida, tal como se muestra en la Tabla 12.

*Tabla 12. Dominio oral del Kaqchikel*

No.	Aspectos considerados	Respuesta Ja' (Sí)
1	<i>Yeruch'ab'ej pa rub'eyal rutzij yerub'ij.</i> Pronuncia correctamente las palabras que utiliza.	86%
2	<i>Man nel ta el pa ruk'u'x ri tzijonem nb'an.</i> Se mantiene en el tema de conversación.	91%
3	<i>Ütz yerunük' runa'oj pa rutzij ri yerub'ij.</i> Organiza secuencialmente sus ideas al expresarse.	89%
4	<i>Nuxöl kaxlän tzij chi rupam ru tzijonem.</i> Usa palabras del Kaqchikel con palabras del español (préstamos lingüísticos).	88%

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 12, se observa que, de los 158 estudiantes entrevistados, el 86% pronuncia correctamente las palabras de manera fluida, el 91% mantiene el tema de conversación aun cuando se le hacen preguntas intencionadas sobre los eventos de las imágenes. Asimismo, el 89% organiza la secuencia de las acciones en su discurso aun cuando dentro del mismo utilice palabras en español, lo cual demuestra el nivel de desplazamiento del Kaqchikel.

Sin embargo, a pesar que se registró una buena organización y precisión en el uso del vocabulario utilizado en su discurso, un 88% de estudiantes se auxiliaron del español para completar sus ideas. Dentro de las principales palabras que se utilizaron están: pelota, árbol, trabar, amigos, nubes, mariposa, jugaron, balón, rescatar, cinco, segundo y la conjunción /y/ y también. De las palabras mencionadas, sobresalen: amigos, pelota y árbol, cuyo uso fue por parte del 98% del estudiantado, independientemente si eran de escuelas urbanas o rurales.

Por lo general, el hecho de que la niñez acuda al uso del español responde al desplazamiento del Kaqchikel a temprana edad. Esto se debe, probablemente, a la interacción más recurrente en español dentro del hogar, es por ello que los estudiantes poseen un vocabulario más fluido en tal idioma; es decir, recurrir, en mayor medida, a préstamos del español, tal como se observa en las palabras: árbol, amigos, nube, cinco, segundo, y, también.

De las diferencias porcentuales en el dominio oral, en cuanto a la pronunciación y organización de ideas, el resultado fue similar en las escuelas urbanas y rurales, mientras que en el uso de palabras en español fue mucho más recurrente en este caso por los 85 estudiantes de las tres escuelas urbanas (Justo Rufino Barrios, Santa Teresita y Tipo Federal), aunque la diferencia fue en menor escala.

Con base en lo mencionado anteriormente, se observa que los 158 estudiantes están en un mismo nivel de dominio del Kaqchikel. Cuando las respuestas eran palabras o frases cortas y aisladas, del 86% al 91% respondió adecuadamente, mientras que cuando debían expresar palabras implícitas u oraciones, el 88% coincidió en usar el español, como se remarca en la Figura 1:



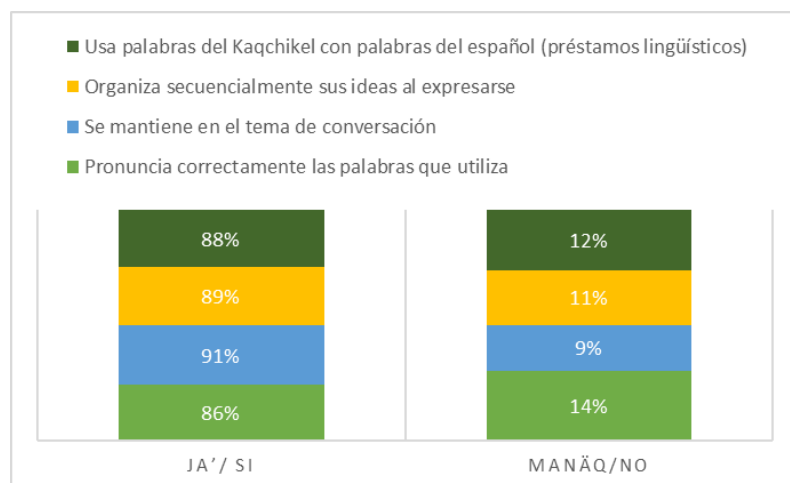


Figura 1. Dominio oral del Kaqchikel

Fuente: Elaboración propia.

En este apartado no se analizó detalladamente el manejo profundo del manejo fonológico del Kaqchikel principalmente de los sonidos propios ni la estructura gramatical, debido a que los instrumentos empleados no tuvieron ese objetivo. Por la frecuencia en que se usa cotidianamente el Kaqchikel comparado con el español, se observa que los estudiantes emiten con facilidad ideas aisladas o frases cortas bastante entendibles, aunque para construir oraciones completas y complejas siguen el patrón sintáctico del español por ser el idioma predominante.

Argumentando estos resultados, se coincide con lo que algunos teóricos manifiestan, que la adquisición de la lengua materna es un proceso cognitivo por el cual los seres humanos adquieren la capacidad de comunicarse verbalmente usando una lengua natural. Este proceso de adquisición se da sin intervención formal ni conciencia lingüística consciente. Por lo general es aquella en la que se tiene mayor grado de competencia lingüística cuando se conocen o dominan otros idiomas. En el caso de los 158 estudiantes, su idioma predominante en la escuela, y posiblemente en su hogar, es el español por lo que su literacidad no da alcance a todas las competencias lingüísticas del Kaqchikel como L1 (en el mayor porcentaje de niños) o L2 (en algunos niños y niñas).

La adquisición abarca de los cinco a seis años de vida, aproximadamente, lo cual indica que, a los siete años, se habrían completado todas las competencias lingüísticas, donde la emisión fonológica no causaría ninguna dificultad en cualquiera de sus pronunciaciones, así como todos los niveles lingüísticos (la sintaxis y la semántica)

El proceso de adquisición de la primera lengua se da de manera espontánea y nata, no así la segunda lengua que por lo general se aprende de manera sistemática y dependiendo de los factores sociales y lingüísticos del estudiante, los niveles fonológico y sintáctico por lo general van a presentar dificultad dependiendo del nivel de aprendizaje adquirido; esto responde el porqué del resultado de las lecturas leídas y de la comprensión oral.

### 11.2.2.1.3 Comprensión oral

Para identificar en qué medida el estudiante comprende lo que se le pregunta en Kaqchikel, si sigue la línea de conversación y si responde en Kaqchikel o en español, se recurrió a dos instrumentos. El primero incluyó preguntas cotidianas y el segundo pretendió establecer el seguimiento de instrucciones por el estudiante. Ambos instrumentos abordan aspectos relacionados al quehacer cotidiano del estudiante, tal como se muestra en la Tabla 13:

*Tabla 13. Comprensión oral, contenido de los instrumentos*

No.	Instrumento 1: preguntas (temas abordados)	Instrumento 2: imperativos o seguimiento de instrucciones
1	Su nombre	Tocarse la nariz
2	Su dirección	Levantar la mano
3	El nombre de su madre	Bajar la mano
4	Su comida favorita	Pararse

---

5	Su juego favorito	Dar una vuelta
---	-------------------	----------------

---

Fuente: Elaboración propia.

De la aplicación de este instrumento, las respuestas proveídas de forma inmediata a la pregunta sobre cuál es el nombre del estudiante, el 84% (135) respondió apropiadamente y lo hizo en Kaqchikel, mientras que el 16% (25) de estudiantes lo hizo en español. En relación al estudiantado del último porcentaje, ellos comprenden, pero no hablan el Kaqchikel y recurren al español para hacerlo de manera acertada porque comprenden el tema de conversación.

Para responder la dirección de su residencia, el 63% lo hizo en Kaqchikel, mientras que el 36% lo hizo en español. Este aumento del uso del español, respecto a la pregunta anterior se debió, seguramente, a que se requería una respuesta amplia; es decir, ante preguntas abiertas, aumenta el porcentaje de estudiantes que recurren al español. El 1% se limitó a no responder porque no comprendió lo que se le preguntaba.

A la pregunta sobre el nombre de su madre, el 81% (130) de los estudiantes lo hizo en Kaqchikel, un 2% no lo respondió (3) y el 17% (27) lo hizo en español.

De forma similar ocurrió cuando se les solicitó que respondieran sobre su juego favorito. Sólo el 21% (33) lo mencionó en Kaqchikel, mientras que el 77% (123) respondió en español y el 2% (4) no respondió.

Los principales juegos que los estudiantes mencionaron fueron: pelota, yax y muñeca. Las respuestas en Kaqchikel requirieron un alto grado de dificultad porque se necesitaba de un vocabulario más amplio (con el uso de neologismos, por ejemplo) por cada entrevistado.

Para definir cuál era su comida favorita, solo el 35% (56) respondió en Kaqchikel, el 3% (5) no respondió y el 62% (99) lo hizo en español. Este drástico porcentaje bajo, respecto a la mayor parte de las preguntas del instrumento 1, se debe a que la respuesta requiere de un vocabulario amplio, a pesar

de que sí se comprobó la comprensión de la pregunta. Es decir, los porcentajes anteriores correspondientes al uso del español expresan que el estudiante tiene un nivel de comprensión, más no la habilidad para hablarlo (posiblemente, por vergüenza no desea utilizar el idioma por el hecho de ser una lengua minorizada o por el temor a equivocarse).

Los resultados de la aplicación del instrumento 1 reflejó que el 98.4% de los estudiantes comprenden el idioma Kaqchikel, mientras que el 1.6, no lo hace, tal como se detalla en la Tabla 14.

*Tabla 14. Instrumento 1: comprensión oral*

No.	Contenido de la pregunta	Ja' Sí respondió en Kaqchikel	Manäq No respondió	Sí respondió, pero en español
1	Su nombre	84%	0%	16%
2	Su dirección	63%	1%	36%
3	El nombre de su madre	81%	2%	17%
4	Su comida favorita	35%	3%	62%
5	Su juego favorito	21%	2%	77%
	Porcentaje (promedio)	56.8%	1.6%	41.6%

Fuente: Elaboración propia.

Con base en la Tabla 14, también es posible determinar el dominio oral por parte de los estudiantes: cuando se hicieron preguntas abiertas donde se requería de una respuesta con necesidad de un vocabulario amplio, 123 de los 158 estudiantes respondieron en español, específicamente cuando contestaron sobre su comida y juego favoritos. A nivel general, el 56.8% respondió en Kaqchikel, y el 41.6%,

lo hizo en español. Estos resultados no marcaron diferencia entre las escuelas urbanas y rurales. En la Figura 2, se muestra el uso del español, según las preguntas respondidas:

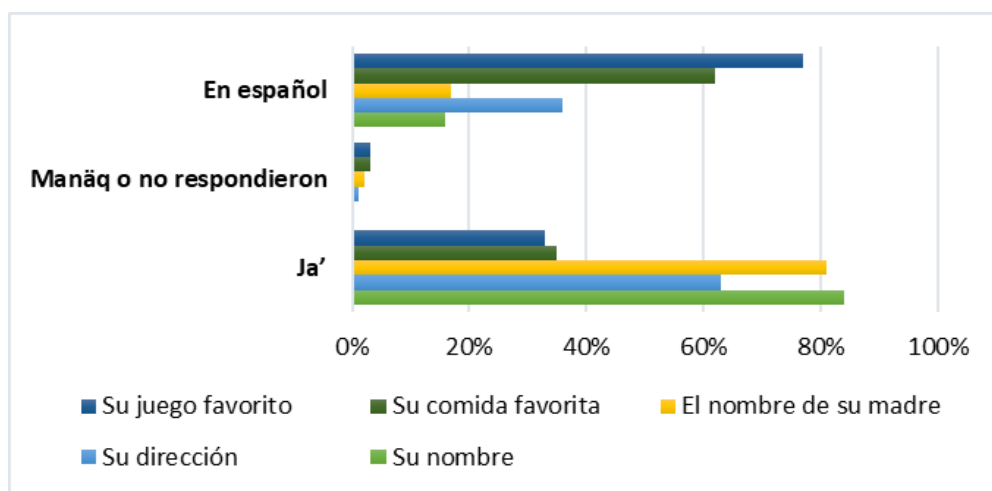


Figura 2. Instrumento 1, dominio oral: uso del Kaqchikel y español

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al seguimiento de instrucciones, de acuerdo a la aplicación del instrumento 2, la mayoría de los estudiantes lo hizo acertadamente porque no tenía que contestar verbalmente. Sin embargo, causa curiosidad que de los 158 entrevistados, 48 estudiantes no lograron hacer la quinta indicación (dar una vuelta). Es posible que por el espacio no lo haya podido hacer o porque no se usó la variante dialectal de Sololá (*Tasitij awi'*). A continuación, se presentan los resultados en la Tabla 15.

*Tabla 15. Instrumento 2: comprensión oral*

No.	Acción (a realizar)	Ja' Sí (realizó la acción)	Manäq No (realizó la acción)
1	Tak'utu' atza'm. Señale su nariz.	96%	4%
2	Tajotob'a' aq'a'.	96%	4%
	Levante su mano.		
3	Taqasaj aq'a'.	96%	4%
	Baje su mano.		
4	Kapa'e'.	96%	4%
	Párese		
5	Taya' jun surinem.	69%	31%
	Dé una vuelta.		
	Porcentaje (promedio)	90.6%	9.4%

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 15 muestra que el 90.6% de los niños tienen una comprensión oral del Kaqchikel, aunque el porcentaje pudo haber sido mayor si todos dominaran o conocieran las variaciones dialectales tal como se contempla en el Currículum Nacional Base (CNB).

Con los resultados presentados, evidentemente el nivel de comprensión o capacidad receptora en el estudiante es bastante bueno, tal como se muestra en la Tabla 16, mientras que su capacidad de reproducción en Kaqchikel está desplazada en un nivel avanzado por el español. Esto hace suponer entonces que los estudiantes han adquirido el Kaqchikel en el seno familiar, pero no lo han desarrollado en la escuela, o, en todo caso, tampoco se ha fortalecido su desarrollo en la familia y comunidad, menos en el centro educativo.

*Tabla 16. Comprensión oral, según instrumentos 1 y 2*

	Resultados (porcentajes)	
	Sí contestó (independientemente del idioma usado) / Sí acató la or- den.	No contestó / No acató la orden.
Instrumento 1	98.4%	1.6%
Instrumento 2	90.6%	9.4%
Promedio	94.5%	5.5%

Fuente: Elaboración propia.

En resumen y con base en los datos expuestos anteriormente: en contextos de narración y conversación, un 88% de estudiantes se auxilia del español para completar sus ideas un 88%, y en contexto de respuesta a preguntas, el 56.8% de entrevistados utilizó el Kaqchikel; el 41.6%, el español, y un 1.6%, se limitó a no responder.

Para hablar de comprensión oral en un idioma, es impredecible mencionar el desarrollo de la literacidad. Éste es un término asociado a múltiples dimensiones de la lecto-escritura tales como el asunto lingüístico, ortográfico, los géneros discursivos, los procesos de alfabetización y habilidades cognitivas (Cabrera García, 2019). Comprender un idioma significa manejarlo desde todos sus contextos, que implica tener una literacidad completa.

El CNB estipula el curso de Comunicación y Lenguaje correspondiente al idioma maya/indígena de la comunidad (L1 o L2, según sea el caso), cuyos contenidos declarativos, actitudinales y procedimentales, se enfocan en fortalecer las capacidades lingüísticas del idioma. En el CNB por Pueblos, se enfatizan las mismas competencias; sin embargo, no se profundiza cómo trabajar cada una de estas competencias en cada uno de los grados.

En esta investigación, se esperaba el manejo de las cuatro competencias lingüísticas del Kaqchikel en los estudiantes de sexto grado primaria y una literacidad alta. Sin embargo, solo en la comprensión oral hubo un porcentaje alto de literacidad, que podría favorecer al mantenimiento del idioma, constituyéndose en un ámbito desde el cual se podría contrarrestar el desplazamiento, siempre y cuando exista un fortalecimiento de la lecto-escritura en el aula.

Por lo general el uso oral del idioma se desarrolla en el seno familiar y comunitario, pero en el aula tiende a disminuir o (en el peor de los casos) desaparecer. Esto lleva a cuestionar entonces si el niño no habla en Kaqchikel por vergüenza o porque no domina el idioma. El poco dominio del Kaqchikel, en otros casos, se evidencia con la incipiente o mala pronunciación de los sonidos propios del idioma, el uso excesivo de préstamos del español (o valerse totalmente de ese idioma) para expresarse.

## **11.2.2.2 Enseñanza del Kaqchikel**

En el marco del análisis de las habilidades lingüísticas del Kaqchikel como L1 en la enseñanza dentro del aula y su ámbito social de uso en la niñez del municipio de Sololá, se entrevistó a once docentes (seis hombre y cinco mujeres) de siete escuelas.

Con el fin de obtener un panorama amplio sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma Kaqchikel en el aula, determinar diferencias y semejanzas e identificar elementos para su fortalecimiento, las entrevistas se organizaron en cinco secciones: información general, curso de Kaqchikel, manejo de las habilidades lingüísticas del docente en el Kaqchikel, información metodológica e información curricular.

Del total de docentes entrevistados, cinco tienen plaza bilingüe, cuyo idioma materno es el Kaqchikel, mientras que el resto posee plaza monolingüe, cuatro de los cuales tienen el español idioma materno y dos, el Kaqchikel.

### **11.2.2.2.1 Asignatura (o área) de Kaqchikel**

De los once docentes entrevistados, el 55% (equivalente a seis docentes) asigna dos períodos a la semana para dar Kaqchikel; el 27% (tres docentes), un período, y el 18% (dos docentes), cuatro períodos, véase la Figura 3. Es decir, en promedio, se asignan dos períodos a la semana para el área o asignatura de idioma maya (Comunicación y Lenguaje).



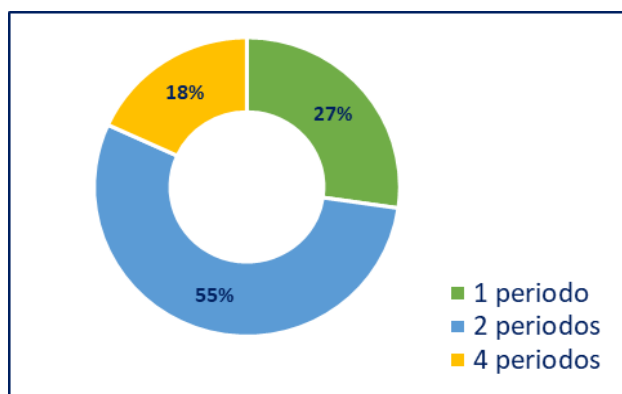


Figura 3. Cantidad de períodos de Kaqchikel durante la semana

Fuente: Elaboración propia

En los establecimientos educativos, se utilizan treinta minutos para el desarrollo de la lectura según el Programa Nacional de Lectura establecido por el Ministerio de Educación; sin embargo, esta actividad no se realiza en Kaqchikel, solo en español.

Entre las principales actividades que se desarrollan en el aula durante el curso de Kaqchikel, sobresalen: a) lectura mensual de obras literarias para identificar temas gramaticales; b) aprendizaje del abecedario y vocabulario; c) escritura creativa; d) comprensión lectora, enfocada principalmente en la oral, identificando hechos, opiniones, personaje principal, etc., y e) actividades lúdicas a través de crucigramas, lectura en coro, lectura personalizada, traducción, cuenta-cuento, práctica de escritura y pronunciación de palabras nuevas.

#### 11.2.2.2.2 Metodología

En relación a la metodología implementada en el aula, se buscó identificar el papel que juega el Kaqchikel en la enseñanza, su porcentaje de uso en el salón de clases, las habilidades lingüísticas que más se desarrollan en el estudiante dentro y fuera del aula, y el nivel de interacción entre docentes y estudiantes.

Según las entrevistas, la interacción dentro y fuera del aula, usando el Kaqchikel como medio de comunicación, generalmente, se da en algunas ocasiones tal como lo indicaron 7 de 11 docentes entrevistados, véase la Figura 4. Esto obedece a distintos factores, por un lado, porque el Kaqchikel no es una prioridad dentro del aula. Por otro lado, la mayor parte de los padres de familia prefieren y solicitan a los docentes que la lengua de enseñanza sea el español. En el caso de los docentes, la falta de materiales y formación permanente les impide el desarrollo curricular del área (o asignatura) de idioma Kaqchikel.

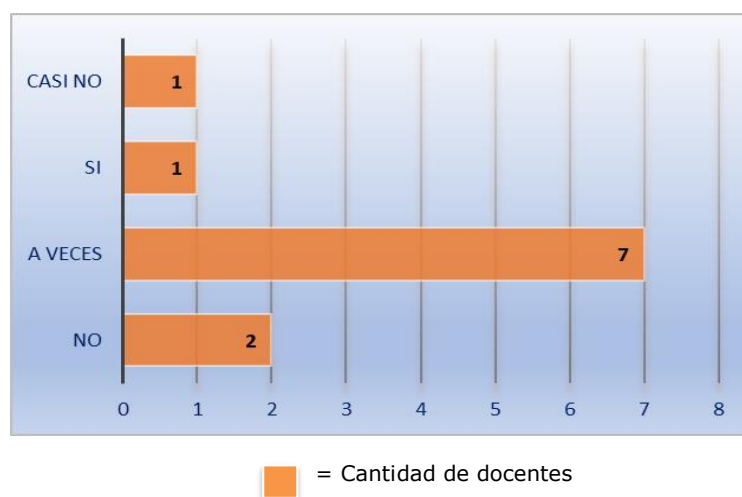


Figura 4. Kaqchikel como medio de comunicación, dentro y fuera del aula

Fuente: Elaboración propia.

Según las entrevistas realizadas, los docentes no diferencian entre metodología y actividades, como tampoco se nota una clara diferenciación entre método, metodología y técnica, porque estos tampoco están detallados y/o explicados en el CNB. Sin embargo, resalta en sus respuestas la ejecución de un aprendizaje demostrativo en el cual realizan actividades de acuerdo con el contenido del curso según el CNB. En este sentido, la aplicación metodológica que realizan es totalmente participativa y de interacción total, porque involucran a los estudiantes en actividades colectivas o individuales donde la creatividad es uno de los factores que se promueven. Por ejemplo, a los estudiantes se les solicita que

realicen creaciones literarias en el idioma, jueguen con palabras onomatopéyicas, realicen discriminación fonológica, y formulen preguntas y respuestas para ir midiendo su pronunciación. Así mismo, se auxilian también del método fonético, inductivo-deductivo y del método ecléctico porque conjugan a partir de lo conocido a lo desconocido y se ejercita la imaginación a través de un análisis inducido. Resaltan algunas de las actividades como lectura y escritura: sopa de letras, complementación de ideas, redacción, análisis grupal e individual. En las clases magistrales, los docentes indicaron usar ilustraciones para identificar y relacionar contenidos.

La investigación por parte de los estudiantes es una de las actividades de aprendizaje que se realiza con más frecuencia, ya que tiene un efecto inmediato en su aprendizaje. Además, los estudiantes tienen los recursos a su disposición, por ejemplo, investigar vocabulario con miembros de la familia y personas de la comunidad para luego, realizar actividades de lecto-escritura participativa y comunicación oral en el aula.

Las actividades individuales buscan despertar en el estudiante el juicio crítico que de manera implícita ejercita el pensamiento y comprensión desde el Kaqchikel. Redactan textos, creando historietas o resuelven ejercicios de lectura en hojas individuales. Los docentes hablan de inculcar los valores del respeto, la interrelación de la persona con la naturaleza, los nawales, numeración maya, posiblemente como temas a partir de los cuales generan discusión o diálogo.

### **11.2.2.2.3 Principales técnicas**

Los docentes no identifican claramente las técnicas y la metodología que realizan con los estudiantes en el aula cuando se enseña el Kaqchikel. Sin embargo, entre las técnicas en las que se auxilian los docentes, mencionaron las siguientes que se muestran en la Tabla 17, resaltando la comprensión lectora y las relacionadas a la escritura. Aunque al momento de la entrevista no describieron cómo las desarrollaban, tampoco indicaron el alcance de cada una ni las habilidades que desarrollan en los estudiantes:

*Tabla 17. Principales técnicas, según entrevistados*

Lectura	Poemas	Elaboración de álbum	Técnicas de desempeño	de Narrativa
Ejercicios de comprensión lectora	Adivinanzas	Periódico mural	Mapa mental	Dibujo
Canto	Dictado	Lluvia de ideas	Localización de palabras en la lectura	Exposición
Traducción		Interpretación de imágenes	Diálogos	Anécdotas
Identificación de imágenes y de palabras con sus nombres.		Conversaciones		

Fuente: Elaboración propia.

#### 11.2.2.2.4 Uso del Kaqchikel en el aula

Esta indagación logró determinar que el rango porcentual de uso del Kaqchikel que realizan los docentes con sus estudiantes en el aula se encuentra entre el 0% al 20% en el caso de los docentes monolingües, mientras que los bilingües se ubican entre el 40% a 80%. Y a nivel general (considerando los 11 docentes), el promedio porcentual de uso del Kaqchikel es del 26.3%, equivalente a una hora y media de una jornada de cinco horas, tal como se muestra en la Tabla 18.

*Tabla 18. Uso del Kaqchikel en el aula*

Uso del Kaqchikel en el aula (%)	Cantidad de docentes
10%	3 docentes
0%	2 docentes
40%	2 docentes
80%	1 docente
75%	1 docente
5%	1 docente
20%	1 docente
Promedio: 26.36%	Total:11 docentes

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de las habilidades lingüísticas del Kaqchikel que los docentes bilingües manejan en el aula, es más recurrente la que corresponde al dominio oral. Seguido a la expresión oral se trabajan las habilidades de lectura, escritura y comprensión, pero en baja escala. Puede haber varias razones para entender este fenómeno: a) la oralidad es la habilidad que desarrollan con mayor facilidad y con frecuencia los estudiantes; b) el tiempo estipulado para este curso es bastante corto que no permite hacer más actividades para el resto de habilidades lingüísticas, y, c) los docentes no cuentan con un prospecto metodológico que les permita guiarse para la enseñanza del idioma Maya.

#### **11.2.2.2.5** Evaluación del aprendizaje

Los docentes resaltaron algunas de las principales actividades que trabajan con los estudiantes dentro del aula para la enseñanza del Kaqchikel:

- Por lo general realizan actividades básicas como dictado, evaluaciones objetivas (complementación de palabras, preguntas, etc.), creaciones literarias (que corresponden a técnicas de eva-

luación de desempeño). Los docentes desarrollan en un alto grado la expresión oral y lo alcanzan más en los trabajos grupales que organizan con los estudiantes (técnica de evaluación de observación).

- En las actividades mencionadas anteriormente, priorizan más la evaluación sumativa para ir ponderando los avances. Además, utilizan la evaluación formativa para fortalecer los conocimientos de los estudiantes, siendo una evaluación constante y sin vinculación a ninguna ponderación. El registro se hace de manera escrita porque así se va evaluando el avance en la escritura del Kaqchikel. Ninguno de los entrevistados mencionó el uso de la evaluación diagnóstica.

#### **11.2.2.2.6** Materiales para la enseñanza

Los once docentes entrevistados manifestaron que el Mineduc ha proporcionado, en su mayoría, materiales de lectura para los estudiantes de los primeros grados, pero no así para los grados de cuarto, quinto y sexto grados. Por otro lado, estos no están organizados para un aprendizaje sistemático para avanzar gradualmente en el conocimiento del Kaqchikel ni de acuerdo al CNB del grado correspondiente. Se indica también que los materiales que se han dado son más guías de lectura, tampoco se proporciona una unidad por cada estudiante y no es para todos los grados.

#### **11.2.2.3** Actualización docente

En los últimos tres años, no se han desarrollado talleres de capacitación dirigidos a los docentes para el fortalecimiento de la enseñanza del Kaqchikel dentro de las aulas. Al menos, así lo manifestó el 55% de entrevistados, mientras que el resto de los docentes mencionó uno o dos talleres, pero no enfocados directamente para potenciar un aprendizaje significativo en el aula tomando en cuenta la lengua materna de los estudiantes, tal como se muestra en la Figura 5.

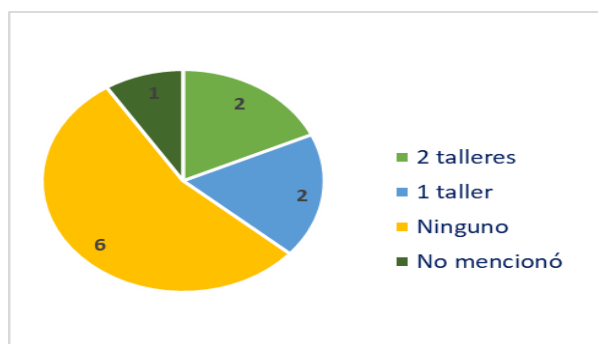


Figura 5. Talleres desarrollados por el Mineduc, según docentes

Fuente: Elaboración propia.

#### 11.2.2.4 Enseñanza ideal del Kaqchikel

Los docentes coinciden en que, para una enseñanza óptima de la lengua materna de los estudiantes, en este caso el Kaqchikel, la metodología y los materiales son aspectos básicos que contribuyen a orientar sus clases. A continuación, se resumen algunas opiniones de los docentes entrevistados con relación a este aspecto:

- Es imprescindible contemplar un proceso de formación constante y, definitivamente, poder manejar en un alto porcentaje las cuatro competencias lingüísticas del Kaqchikel.
- Hasta ahora, los docentes que no hablan el Kaqchikel contratan a otra persona o le piden apoyo a otro maestro para que imparta las clases de y en Kaqchikel con una metodología proporcionada por los mismos docentes.
- Para desarrollar clases, usando el Kaqchikel y que este sea comprensible desde sus cuatro competencias, es importante un aprendizaje con enfoque constructivista y que coincida con lo que demanda el CNB. El propósito es que el estudiante sea el protagonista y el docente, el orientador del aprendizaje significativo.
- Metodológicamente, se trabaja más el proceso de traducción léxica guiados de los materiales que se les ha proporcionado. Por los tiempos asignados a las asignaturas y la malla curricular, no se trabaja la literacidad del Kaqchikel (en un principio) por: (a) el poco tiempo que dura

cada período, (b) porque no hay un proceso de inmersión total y (c) porque no hay una metodología que indique cómo podría desarrollarse el proceso a lo largo de la primaria. Por eso es importante que en los grados anteriores se dé la transferencia lingüística del español al Kaqchikel de manera adecuada para garantizar que los estudiantes vayan fortaleciendo el idioma.

Con relación a lo anterior, algunos autores indican que el aprendizaje significativo debe partir desde la lengua materna (L1) del estudiante, desarrollando las cuatro habilidades lingüísticas, o al menos desde la parte oral en una inmersión total. Se pretende que las clases sean equilibradas porcentualmente en el uso de ambos idiomas en el aula.

Por otro lado, el aprendizaje del idioma requiere de herramientas básicas para poder enseñar, esto implica calidad en materiales, formación docente y metodología, principalmente para los docentes monolingües para que cuenten con las herramientas básicas para enseñar el Kaqchikel.

### **11.2.2.5** Lectoescritura en los docentes

A cada uno de los docentes, se les facilitó un formulario de Google en el cual se les solicitó escribir en Kaqchikel algunas preguntas básicas. De los once docentes entrevistados, únicamente cinco contestaron, aunque inicialmente seis docentes indicaron saber manejar las cuatro competencias lingüísticas.

Es observable que en los docentes indagados hay un buen manejo del alfabeto en el Kaqchikel, hay un manejo aceptable del orden básico Verbo-Objeto-Sujeto, aunque es prematuro decir que la literacidad sea completa porque la extensión de lo escrito es poco. Por otro lado, en la escritura hace falta fortalecer las reglas básicas de redacción, por ejemplo, el uso de los marcadores ergativos como posesión de sustantivo, el uso de las glotalizadas y de las mayúsculas, identificación total de los sonidos propios del Kaqchikel, tal como se recopila en la Tabla 19.



Tabla 19. Redacción en Kaqchikel por docentes, extracto

No.	Preguntas	Respuestas
1	<i>Tatz'ib'aj pa kaqchikel, çachike ruma rajowaxik yek'ut ka'i' ch'ab'äl (Kaqchikel-kaxlän) pa taq tijob'äl?</i>	<p>k'ó tzij manu chop'ta pa kaxlän, ri nu kowin nu chop' pa q'a kaqchikel</p> <p>Rumak'a k'ochi' ri tijoxela', nikitamaj ri ye tzijon ruk'a ri jalajoj ta motzaj chupa ri k'aslem</p> <p>Ru mak'a nuka'tzin chike', pa ki k'aslem</p> <p>Rujwaxik nikut ri chab'äl tzij, che jun q'ij man xach tä ri nojel chab'al chuwech ri ruwachülew ixim ülew ri q'atnamä.</p> <p>Rajowaxik ruma kanyari' ri ruk'ux qak'aslemal.</p>
2	<i>Tatz'ib'aj pa kaqchikel, çachike nkiqu' ri kite' kitata' ri tijoxela' chirij ri k'utunik ri kaqchikel pa taq tijob'äl?</i>	<p>majun nkiq'ut ri teej, ri ki tata xu pa kaxlän ri ni ki an</p> <p>Kaj waxik kitamaj ri ka'i chabäl, xarumak'a nuka'tzin chupa ri k'aslem</p> <p>Ru juwaxich, ni kitamaj ri ka'i chabäl, ni katzin chike' para k'aslem, chupa ri jalajoj täq motzaj.</p> <p>Ri ti ëj titaäj ma ütztä nikitze' ri kaqchikel, nkajo jun k'ut nik pa kaxlän tzij, ru me ri manki' ya ta ru q'ij ri q'achab'äl.</p> <p>Nkib'ij makanta rajowaxik, ruma xaxu' wawe' nk'atzinwe.</p>

Fuente: Elaboración propia.

## 11.2.3 Factores sociales que intervienen en el desplazamiento del Kaqchikel

### 11.2.3.1 Referencias sobre el uso del idioma en los estudiantes

En el marco de la indagación cualitativa se procedió a intentar la entrevista a estudiantes auto identificados como *kaqchikela'* del sexto grado primaria, pudiendo realizar el diálogo con cinco. Más allá de lo poco representativo, interesa recuperar algunos indicios de la problemática indagada. Así, en general se encontró que la mayoría hablan su idioma materno (cuatro de cinco entrevistados). Solo uno de los casos no fue así, siendo la circunstancia la falta de aprendizaje por parte de sus padres, quienes prefirieron enseñarles solo el idioma español. En los cinco casos los padres tienen como idioma materno el Kaqchikel. También se encontró que en dos casos se manifiesta que tienen alguna dificultad para hablarlo, pero que lo entienden muy bien. En el caso del niño que no lo aprendió de sus padres, afirma que entiende bastante y que habla algunas frases eventualmente.

En el caso de las y los niños que hablan el Kaqchikel como su idioma materno, refieren a su casa como el lugar donde lo aprendieron. En concreto se afirma que era y es el idioma con que hablan sus madres, hermanos, abuelos y/u otros familiares.

Con relación a la preferencia de momentos y espacios para hablar el Kaqchikel, se plantea que es la casa y con amigos con quienes se prefiere hablar en dicho idioma. Se afirma que los padres, hermanos y abuelos hablan dicho idioma en casa, aunque esto cambia con algunos de ellos –con hermanos y padres– cuando tratan algunos temas como, por ejemplo, relacionados con canciones, programas de televisión, teléfonos celulares, con respecto a los cuales refieren el uso del español.

La televisión, las redes sociales, la música; lo primero que les va entrando [a la niñez] es el español. Por eso le digo que es difícil... La aculturación es muy influyente. Queremos adaptar otras culturas, otros idiomas, términos mexicanos, gringos... M. Urízar (entrevista personal, 22 de junio 2021)

Sin embargo, aunque también es planteado el uso de este idioma materno en la iglesia (en actividades de iglesia) y en la escuela, se aduce que en este segundo espacio se suele combinar con el español, lo cual también depende de las personas con quienes se estén relacionando en un momento dado. Esto también se relaciona con la facilidad que encuentran, siendo que los niños que hablan el Kaqchikel mencionan que encuentra mayor facilidad en hablar en su propio idioma, pero también surgió la referencia a que el español también, aunque se afirma que hay más palabras que a veces no entienden. Un niño en específico refiere que en la escuela habla "...casi solo Kaqchikel. A veces también español, pero más en Kaqchikel", mientras un maestro de escuela rural también afirma que "Algunos traen desde su casa el hablar solo en español, pero en general hablan en su idioma materno. Esto es lo dominante." M. Chiyal (entrevista personal, 13 de octubre 2021)

Es relevante el hecho que los estudiantes cuyo idioma materno es el Kaqchikel y que estudian en escuelas urbanas, refieren que, en la mayoría de las ocasiones o relaciones, se utiliza el español, no solo porque ellos/ellas y otros estudiantes prefieren hablar el mismo, sino también porque hay estudiantes cuyo idioma materno es el español. De esto, en buena medida, depende el idioma que se utilice en uno u otro momento del relacionamiento en la escuela, más allá del aula.

Con relación a actitudes y prácticas de burla por el uso del Kaqchikel en la escuela, tres de cinco estudiantes entrevistados refirieron que no. Dos entrevistados hicieron referencia a algún caso donde hubo burla por no hablar bien el español, actitud que proviene tanto de estudiantes que hablan el Kaqchikel como de estudiantes que hablan el español.

El racismo como factor que contribuye al proceso de desplazamiento del Kaqchikel en la niñez de primaria, opera principalmente de dos maneras. Por un lado, a través de prácticas que desvalorizan el uso de este. En este sentido, se encuentran las prácticas de burla o de exclusión referidas como comunes por maestros, padres y niños. No obstante, tales prácticas ocurren de manera diferenciada en niñez que vive en comunidades y estudian en escuelas mayoritariamente indígenas y aquellos que lo hacen en contextos –como la cabecera municipal– con mayor población o estudiantado mestizo o ladino, en cuyo caso se incrementan. En concreto se habla de burla hacia la niñez Kaqchikel por no hablar bien el español, protagonizada por niñez de ambos orígenes o identidades culturales; así mismo, de burla por el uso del Kaqchikel, caso en el cual interviene niñez mestiza. Aun cuando docentes no fueron referidos como personas protagonistas de tales prácticas de burla o similares, algunos docentes *kaqchikela'* refirieron prácticas de discriminación veladas por parte de docentes mestizos hacia la niñez indígena.

En general, en la consulta sobre prácticas de discriminación hacia la niñez Kaqchikel en el aula, fueron referidas como posibilidad de que ocurra, pero que: “No es que unos niños se burlen de los otros por hablar el idioma Kaqchikel. E. Cojtín (entrevista personal, 8 de junio 2021). Este fenómeno, que podría ser más común en el área urbana, en los maestros consultados se encontró una perspectiva sobre algo que pudiera ocurrir pero que es objeto de tratamiento por ellos:

Al menos en mi grado no veo discriminación. Yo pongo mis reglas basadas al respecto, a la convivencia social, a la tolerancia, porque vamos a convivir en la clase durante varias horas. Trato la manera de que eso no suceda. A veces puede suceder de diversa forma, puede ser recíproco, de ambas partes puede ocurrir la discriminación. Porque si yo permito que el respeto se pierda, mi clase se viene completamente al suelo. C. Mogollón, (entrevista personal, 4 de junio 2021).

## 11.2.3.2 Uso del idioma en el aula

Es indudable que el docente, como parte de la orientación dominante y practicante en la escuela pública, constituye un factor fundamental con relación al uso del idioma en el aula y en la dinámica de enseñanza-aprendizaje. En este sentido son dos factores principales los que operan con relación al papel del maestro en el uso del idioma con los estudiantes de sexto primaria en particular. El primero se relaciona con los contenidos y con la orientación a desarrollar el proceso fundamentalmente en el idioma español. Así lo refieren algunos estudiantes que afirman que, en general, el profesor pregunta y se debe responder en español.

El segundo aspecto refiere a la actitud del docente con relación al idioma y el uso que haga, más o menos, en su comunicación con estudiantes. Así, por ejemplo, en pocos casos y ocasiones, afirman estudiantes entrevistados, los docentes también realizan actividades y tratan temas en Kaqchikel, por ejemplo, cuando se habla de algún tema referido, costumbres del lugar o cuando se trata algún tema o problema relacionado social, como la delincuencia, tal y como fue referido por una niña.

En ese sentido, los estudiantes entrevistados coincidieron en el uso del español en su relación educativa con el docente, siendo que con ellos utilizan dicho idioma principalmente, aunque se matizó que a veces se habla en Kaqchikel, lo cual depende de la explicación de algún tema de clase. A lo anterior se agrega la preferencia del estudiante, con respecto a lo cual indican el uso del español principalmente. Por un lado, porque las clases son en español, con excepción del curso de idioma Kaqchikel, cuando la escuela lo facilita.

Lo anterior, como resulta lógico, también interviene en el aprendizaje de Kaqchikel en la escuela. Así, cuatro de los estudiantes entrevistados afirmaron que han aprendido algo de Kaqchikel en dicho espacio. Uno de los estudiantes, que estudia en el área urbana, afirmó que no ha aprendido. También se afirma que en estos dos años ha sido menos, porque no han tenido clases presenciales y les resulta difícil aprender con las hojas de trabajo (guías de aprendizaje).

Relacionado con lo anterior, los estudiantes tienen una actitud positiva al aprendizaje del Kaqchikel. Afirman que han aprendido a escribir y leer dicho idioma “algo” o “poco”. Sin embargo, en dos de los

casos, al preguntárseles si creían que les iba servir aprender a leer y escribir en su idioma, tuvieron una respuesta de duda o de afirmación “no va servir”.

### 11.2.3.3 Desplazamiento del Kaqchikel en el municipio

Trascendiendo la experiencia de desplazamiento del Kaqchikel que afecta e implica a la niñez, padres y docentes de la escuela primera, es necesario considerar el contexto, el cual constituye un aspecto de fundamental importancia en el entendimiento de los factores que pudieran estar incidiendo en el desplazamiento del idioma Kaqchikel en la niñez de primaria del municipio de Sololá. En este sentido, existe la opinión, basada en la experiencia de las y los entrevistados, que la mayoría de las personas cuyo idioma materno es el Kaqchikel, lo continúan enseñando y utilizando en la comunicación en distintos ámbitos del relacionamiento social: hogar, comunidad, iglesia, comercio.

En Sololá hacen la misa en español. Antes había un sacerdote que hablaba el Kaqchikel, entonces se llenaba. Pero acá en la cabecera es en español. En las iglesias evangélicas se escucha que sus servicios los hacen en Kaqchikel. E. Cojtín (entrevista personal, 8 de junio 2021)

En este sentido, en la perspectiva de varios entrevistados, en el municipio de Sololá, el Kaqchikel no está siendo objeto de abandono, en el sentido de que exista una tendencia hacia la desaparición del idioma. Al respecto son referidos casos y circunstancias que “siempre han existido”, entre estos el hecho que existen padres *kaqchikela'* que no están enseñando el idioma a sus hijos o que los hijos, siendo adolescentes y jóvenes, optan por hablar solo el español. En este caso: “Si sucede esto es más en el área urbana y no tanto en el área rural.” A. Estrada (entrevista personal, 24 de junio 2021). Pero en general se plantea que dicho idioma continúa siendo el medio de comunicación entre las personas para quienes, el mismo, constituye el idioma materno. Así lo plantea uno de los entrevistados:

No hay abandono. Nuestra gente sigue manteniendo su idioma. El área urbana es pequeña. Si vamos al mercado, a la iglesia, la gente habla en su idioma. Yo que soy maya hablante, hablo en Kaqchikel con quienes lo hablan, en todos los ámbitos, en todas las instancias... Muchos valoramos los dos idiomas, queremos que aprendan los dos idiomas. C. Pos (entrevista personal, 24 de mayo 2021)

No obstante, también es mayoritaria la opinión sobre la existencia de una tendencia al desplazamiento del Kaqchikel, lo cual se expresa principalmente en la niñez y juventud. Esto corresponde a la situación y dinámica compleja relacionada con el uso del idioma Kaqchikel, la cual se relaciona con un conjunto de factores que contribuyen a su desplazamiento y otros que, en dirección contraria, abonarían en esfuerzos y prácticas por su valoración y utilización que aún, pareciera, son insuficientes para revertir esa tendencia.

Una de las entrevistadas plantea que no solo en el área urbana se observa ese fenómeno. Manifiesta que en el área rural se está observando un paulatino desuso del Kaqchikel en la niñez, lo cual es referido en los estudiantes que van ingresando a los primeros años de la escuela primaria, pero también en el sexto grado de primaria, como lo refiere una maestra:

En el sexto grado donde doy clase, la mayoría habla el Kaqchikel. Sin embargo, nos hemos topado con la variante de que hay varios estudiantes con apellidos indígenas que ya no hablan su idioma indígena. Como que les da vergüenza, ya no quiere o ya no les gusta hablar el Kaqchikel. Nos hemos topado con el problema de cómo clasificarlos. Uno les pregunta: “¿Mijo, usted habla su idioma materno, el Kaqchikel?”. Y ellos responden, “Casi no, muy poco”. R. Ibaté (entrevista personal, 25 de agosto 2021)

Una diferencia importante ocurre entre las áreas rurales y la cabecera del municipio. En las comunidades rurales es normal que el idioma de uso predominante sea el Kaqchikel, lo cual se explica, en parte, por la dinámica social de carácter comunitario que, en buena medida, circunscribe muchas de las actividades y relaciones económicas, sociales y religiosas, ámbito donde la mayoría comparte el mismo idioma. Especialmente en la comunidad, el idioma franco es el Kaqchikel o, como en el caso de la aldea Argueta, el *K'iche'*. Esto tiene implicaciones para quienes, no siendo *kaqchikela'*, viven en comunidades donde la mayoría de sus habitantes son de tal origen cultural. El ámbito comunitario, entonces, el Kaqchikel mantiene una utilidad de carácter local, la cual va perdiendo fuerza en el ámbito de la cabecera municipal/departamental.

Con relación al ámbito educativo, lo que plantean los entrevistados, es el hecho que el analfabetismo o un menor nivel de educación formal en las personas contribuye a que el desplazamiento del

Kaqchikel sea menor. En este caso, se aduce que ocurre un menor impacto de la educación formal en la niñez y, especialmente, en personas adultas. Esto se relaciona, así mismo, con la lejanía de los centros poblados, tal y como afirma una maestra rural: “Los que viven un poco más lejos del caserío o la aldea, casi no hablan el español. Los que viven más cerca o tienen televisión, entienden un poco más.” (E5). Es decir, el analfabetismo y lejanía del ámbito urbano, sumado a la educación formal pública y privada, son vistos como factores para el desplazamiento del Kaqchikel. Esto se relaciona, entonces, con el uso y la capacidad de hablar en español, la cual resulta menor en contextos especialmente rurales, lo que implica que la niñez, en el relacionamiento escolar, utiliza en mayor medida el Kaqchikel en su comunicación.

El fenómeno es contradictorio. Existen casos de docentes que afirman que suelen utilizar el Kaqchikel en reuniones con padres de familia y, en el mismo sentido, padres del ámbito rural piden a los docentes que a sus hijos les “hable en Kaqchikel, para que los niños le entiendan”, en especial en el primer año de primaria. No obstante, también aparecen casos en las cuales, en especial con la niñez, los docentes utilizan el español en mayor medida en los primeros años de primaria, siendo que la característica dominante de la escuela, como se verá, sigue siendo la castellanización. En este sentido, con relación a esta segunda tendencia, también se encuentran experiencias referidas como dominantes por docentes y funcionarios educativos:

Ha habido un fenómeno que muchos padres de familia que son del área rural, vienen a inscribir a sus hijos en el área urbana. Los padres de familia prefieren poner a sus niños en las áreas urbanas, porque previeren que sus hijos se formen en español. Uno les pregunta por qué no los inscribe en su escuela. Ellos responden: “Es que allá sólo en Kaqchikel les hablan, y yo quiero que mi hijo aprenda el español”. A esto se suma que los padres en casa, ya no les hablan a sus hijos en Kaqchikel, sino en español. Jóvenes que son de etnia Kaqchikel, ya no pueden comunicarse en Kaqchikel, porque les han enseñado solo en español. A. Estrada (entrevista personal, 24 de junio 2021)

Ha sucedido en establecimiento en el casco urbano, que vienen alumnos del área rural; vienen con la dificultad para hablar el español. Entonces, yo digo, por qué no lo dejan estudiar en su

comunidad. Pero como le digo, los padres quieren que aprendan el español acá. E. Cojtín (entrevista personal, 8 de junio 2021)

Dicho fenómeno no solo ocurre en los padres, sino también en los estudiantes. Aun cuando algunos estudiantes manifestaron una preferencia por el español en cierto tipo de relaciones y su opinión sobre el uso del español en el estudio, es en los padres donde se razona o en quienes cae el peso sobre la preferencia por el español desde la perspectiva de los docentes. Los padres, en general, razonan sobre la utilidad del Kaqchikel en un conjunto de dinámicas y búsquedas. En especial cuando se piensa en otros ámbitos de relacionamiento, de empleo y de búsquedas de superación personal, en contextos donde el español es predominante, emerge la preferencia por el aprendizaje y uso del español.

En particular, en la indagación emerge la reflexión sobre la búsqueda de trabajo en la ciudad capital o en otros países:

La migración afecta, en el sentido que muchos se van a Estados Unidos, a la capital, a otro departamento, donde no se habla el Kaqchikel. Entonces, no le dan importancia al idioma. Otro factor es algo que he escuchado de los estudiantes. Un estudiante me decía: “profe, para que me va servir... no me va a servir más adelante, si yo voy a la Universidad, no me va a servir, porque ahí se da todo en español... y yo quiero superarme... Tengo mi visión de seguir estudiando o de ir a vivir a otro lado. V. Chumil (entrevista personal, 24 de mayo de 2021).

No obstante, también hay reflexiones que cuestionan esa racionalidad, aunque en perspectiva de utilidad del Kaqchikel en algunos ámbitos, tal cuestionamiento resulta parcial. Así se plantea:

“Pero también [los padres] se están dando cuenta que eso es un error, porque muchos trabajos, en bancos, en cooperativas, se exige el idioma Kaqchikel. Entonces ahí ven los padres reflejado el problema de no haberles enseñado.” A. Estrada (entrevista personal, 16 de junio 2021)

Es en el área urbana donde aumenta el uso del español y disminuye el uso del Kaqchikel, aunque al respecto son referidas experiencias también distintas. Esto es interpretado como producto de una mayor presencia de personas cuyo idioma materno es el español, así como un mayor número de *kaqchikela'* a quienes ya no les fue enseñado o que conviven en familias en las cuales ha habido



desplazamiento o abandono de dicho idioma. Es en el ámbito urbano, en especial, en la cabecera del municipio de Sololá (también cabecera departamental) donde el español tendencialmente se va imponiendo como idioma franco en el establecimiento de relaciones sociales, económicas y políticas. No obstante, también se hace referencia a empresas (cooperativas, bancos, comercios) e instituciones (educativas, oenegés) que valoran el uso del Kaqchikel como el medio para el desarrollo de sus actividades económicas, financieras, de servicios e institucionales, lo cual convierte al bilingüismo en un requisito para la contratación laboral. Así lo expresa un docente hablante del español: “Quien domina el español y el Kaqchikel se maneja mejor en el entorno laboral, mucho mejor que quienes somos monolingües. M. Urizar (entrevista personal, 22 de junio 2021)

Uno de los factores que emergió en la indagación del desplazamiento del idioma Kaqchikel fue el de los matrimonios mixtos. El conocimiento y percepción de los entrevistados al respecto refiere a la existencia de pocos casos, especialmente con referencia a hablantes del Kaqchikel y hablantes de otros idiomas: *K'iche'*, *Tz'utujil* y del español (ladinos). Al respecto se aduce que existe preferencia en casarse con personas de la misma cultura, por la similitud de idioma, costumbres, etc. En los casos que se conoce, se aduce que ocurren de manera indistinta: entre hombres *kaqchikela'* y mujeres ladinas o entre hombres ladinos y mujeres *kaqchikela'*. Así lo afirma una de las entrevistadas que vive en una comunidad colindante con la cabecera municipal: “Donde yo vivo llegan a darse casamientos entre personas de diferente cultura. Yo conozco a varias parejas mixtas. Hombres no indígenas con mujeres indígenas y hombres indígenas con mujeres no indígenas.” A. Estrada (entrevista personal, 16 de junio 2021)

En cualquiera de los casos, se afirma que el aprendizaje del idioma Kaqchikel en los hijos de matrimonios mixtos dependerá de la voluntad y acuerdos a los que lleguen los padres, aunque también se plantea que lo más probable es que el idioma de uso cotidiano al interior de estas familias sea el español. Si así fuera –siendo que esto requeriría investigación enfocada en este tipo de relaciones de parentesco–, antes que operar el factor de la mayoría Kaqchikel en el entorno local, estarían pesando otros factores en el predominio del idioma español en familias procedentes de matrimonios mestizos. En síntesis, desde la perspectiva de los entrevistados, este constituye un factor que favorece el desplazamiento del idioma Kaqchikel, principalmente por el español.

En este marco resultan importantes un conjunto de avances que contribuyen a que dicho desplazamiento no sea más incisivo en la vida y cotidianidad de la población Kaqchikel. En específico se plantea el uso del idioma en medios de comunicación como la radio local y radios comunitarias de orientación social o religiosas; Así mismo es mencionado el trabajo que distintas instituciones y organizaciones realizan en la búsqueda de fortalecer la identidad cultural y, como parte de esta, el uso del idioma materno. También, la valoración de quienes, siendo docentes y Kaqchikel, promueven el uso del idioma: “En mi caso, yo soy docente, mi esposa es maestra, enseñamos a nuestros hijos los dos idiomas, el Kaqchikel y el español.” E. Cojtín (entrevista personal, 8 de junio 2021)

No obstante, la mayoría de entrevistados que refieren la escasa posibilidad de desaparición del Kaqchikel, están de acuerdo en que el desplazamiento del Kaqchikel no llega a ser revertida.

#### **11.2.3.4** Del racismo, su percepción e incidencia en el uso del Kaqchikel en el municipio

En general, se distinguen tres ámbitos de relación con implicaciones diferenciadas de la discriminación y racismo como factor que pudiera estar contribuyendo al desplazamiento del idioma Kaqchikel.

En el ámbito comunitario rural, el racismo que afecta al maya hablante es escasamente percibido o sentido, es poco incidente en las relaciones sociales. En este sentido, el racismo como un factor que desde las experiencias pudiera estar incidiendo en el desplazamiento del Kaqchikel en la niñez es poco incidente o no es percibido como tal. Aun cuando dicho desplazamiento es perceptible, también lo es el hecho que buena parte de las relaciones en la comunidad se desarrollan a partir del uso del idioma propio. “Hay personas que hablan en español, pero la mayoría habla en Kaqchikel... las reuniones hablamos en Kaqchikel... Yo hablo con mis vecinos así.” C. Tzoc (entrevista personal, 29 de septiembre 2021)

Esto es observado, inclusive, por personas que viven en comunidades rurales o semiurbanas, cuya auto adscripción no es indígena y no hablan el Kaqchikel, quienes refieren actividades, como rituales religiosos y reuniones comunitarias, donde el idioma en el que se habla es el propio del lugar, lo que les representa dificultad para entender los asuntos que suelen ser tratados.

Yo vivo en una comunidad, saliendo de Sololá, cuando se hacen reuniones de la comunidad se nos dificulta porque no hablamos el idioma. Entonces tiene uno que estar preguntando qué dijo, en qué quedaron. Esto, aunque se mezcla el Kaqchikel con el español, entonces va uno cachando un poquito. A. Estrada (entrevista personal, 16 de junio 2021)

Más allá de la comunidad, las relaciones que se establecen en el ámbito municipal y, especialmente, en la cabecera de Sololá, juega un peso muy importante la existencia de mayoría de población Kaqchikel como un factor para que se refiera la existencia de escasas manifestaciones de racismo de personas no indígenas hacia personas indígenas. Esto es percibido así, no obstante referencias como la siguiente:

La actitud del grupo ladino ha sido dominante. Hoy vemos rasgos de racismo, incluso en nuestras propias escuelas. Incluso los mismos docentes en el aula, hacen de menos al niño y niña indígenas. Esa actitud se ha tenido sobre nuestros idiomas y cultura. B. Ixcamparic (entrevista personal, 26 de mayo 2021)

Más allá de las preferencias que explican ámbitos de separación social al momento de establecer relaciones sociales entre grupos y personas con cultura, idioma e identidad diferenciada, en los entrevistados fue común encontrar la idea que prácticas de racismo y discriminación del mestizo o ladino hacia el Kaqchikel tienen poca incidencia en el desplazamiento del idioma en cuestión, en comparación con otros aspectos.

Lo anterior también es observado en las relaciones de poder. Por ejemplo, además del poder que concentra y es ejercido desde la Municipalidad Indígena de Sololá, el gobierno municipal y, en buena medida, la gobernación departamental, son espacios institucionales donde predomina el uso del Kaqchikel. Lo mismo ocurre en ámbitos como el de la institucionalidad educativa pública, donde buena parte de los altos funcionarios del Ministerio de Educación (Mineduc) en el departamento de Sololá, como en el municipio en específico, mayoritariamente son indígenas, entre *kaqchikela'*, *kiche'a'* y *tz'utujila'*.

Similar a lo anterior, pareciera ser la tendencia en otro tipo de relaciones que ocurren en el ámbito del comercio y los servicios públicos y privados, en donde, como se ha referido, ha resultado una tendencia

a requerir el manejo del español y el Kaqchikel para realización y prestación. Esto porque se busca una atención en el propio idioma del requirente, tal y como es referido en las siguientes citas de una persona hablante del Kaqchikel y del español respectivamente:

Ahora hay trabajos que son fáciles de conseguir para quienes hablan Kaqchikel. Por ejemplo, cooperativas. Les cuesta a quienes no hablan bien el Kaqchikel. Entre la misma gente indígena que ya no lo practica, les cuesta para conseguir un trabajo. Ya no digamos para quienes no lo hablan. V. Chumil (entrevista personal, 24 de mayo de 2021).

La mayoría hablan el español también, entonces yo no tengo dificultad en comunicarme. Pero cuando hay reuniones sí. Pero ir a una tienda, una conversación con un vecino, eso es diferente, porque la gente habla el español. A. Estrada (entrevista personal, 16 de junio 2021)

Es interesante, en este sentido, cómo dos personas entrevistadas que se autodefinen como *kaqchikela'*, refieren tanto la discriminación procedente de ladinos y mestizos, pero también entre personas del mismo origen. Refiriéndose a prácticas procedentes de mestizos o ladinos que presionan sobre el uso del Kaqchikel en docentes se afirma:

Entonces lo que hacen ellos [ladinos] es no tomar en cuenta, hacen de menos. Entonces a uno ya le da pena expresar [en Kaqchikel], por la forma cómo ellos, los ladinos, lo miran a uno, lo discriminan a uno. Lo que hacen ellos es no tomar en cuenta en instituciones, reuniones, opiniones. E. Cojtín (entrevista personal, 8 de junio 2021)

En perspectiva de cómo opera el racismo como sistema introyectado por el sujeto que experimenta el impacto del mismo, una profesora expresa:

A veces de nuestra propia gente hay discriminación. Por eso a veces se prefiere el español. En lo personal he visto casos, a veces entre compañeros, por el mismo idioma que hablamos; a veces no hay una expresión como debe ser. R. Ibaté (entrevista personal, 25 de agosto 2021)

## 11.2.3.5 Del racismo como configurador de sentido con relación al Kaqchikel

Más allá de lo que se experimenta o se percibe como manifestaciones de racismo en el ámbito comunitario y municipal, que explica las prácticas, discursos y actitudes en padres como en la niñez con relación a su idioma Kaqchikel y al español, que intervienen en el desplazamiento del primero en la niñez en particular, es necesario considerar cómo el racismo configura un marco de posibilidad y orientación en este sentido.

Más allá del criterio aceptable sobre la necesidad de un idioma franco como el español en las relaciones, procesos y dinámicas de distinto tipo en ámbitos de confluencia social y de procesos que pudieran parecer “normales”, como la emigración del territorio de origen, lo que puede afirmarse es la existencia de un régimen racista que opera desde las presiones económicas, sociales y educativas. Así, por ejemplo, muchos jóvenes se ven forzados a emigrar a otras regiones del país, como la ciudad capital, y fuera del país, como Estados Unidos, en búsqueda de trabajo y mejoramiento de la calidad de vida. En especial, la emigración que ocurre en territorio del Estado guatemalteco, implica la necesidad de hablar –y sin resabios del idioma maya– el español, siendo este un factor que garantiza acceso a empleo –por ejemplo– y disminuye las prácticas de discriminación y exclusión que operan en ámbitos como la ciudad capital de la república. Algo similar ocurre en el ámbito educativo, cuyas opciones para continuar estudios en determinadas especializaciones o en el nivel universitario necesariamente requieren –por razones pedagógicas, institucionales y sociales – el manejo de las cuatro habilidades idiomáticas del español. Finalmente, la exclusividad dominante en el uso del español en las instituciones y procesos estatales (justicia, salud, educación, etc.) y de actividad privada (empresarial, comunicativa, etc.), impacta en el peso sobre el uso de los idiomas mayas, tanto en contexto o territorios mayoritariamente maya hablantes como en territorios multilingües o con presencia minoritaria de maya hablantes.

Estas necesidades han sido impuestas por un modelo económico que fuerza a la emigración, especialmente procedente de territorios indígenas, y de un sistema educativo que opera la imposición del español y la exclusión de población históricamente excluida, como la indígena y campesina, intervienen como factores que llevan a la existencia de criterios y prácticas de padres e, inclusive, estudiantes quienes manifiestan de distintas formas una preferencia por la enseñanza y aprendizaje del español como prioridad frente al Kaqchikel. Así mismo, con relación a las preferencias y presiones que los

padres generan hacia la escuela pública y que experimentan docentes cuando estos les reclaman por la enseñanza en español y no en el idioma materno.

Este conjunto de factores genera que el idioma Kaqchikel, sea asumido por la población Kaqchikel en general como un idioma inferior y marginal en perspectiva del avance laboral, educativo, político, económico y social, en especial en la medida que la perspectiva y la relación en la que se piensa la superación personal corresponde al ámbito regional, nacional e internacional. Así, lo que continúa operando son los impactos de la imposición cultural e idiomática devenidos del modelo económico y de la política de Estado. Así, tanto las expresiones sentidas o experimentadas de racismo, como aquellos condicionantes o determinantes configurados por el régimen racial que impera en las relaciones sociales correspondientes a la sociedad y el Estado guatemalteco en su conjunto, constituyen parte de un factor fundamental en el desplazamiento del Kaqchikel. Con relación al Estado en específico, es un criterio común encontrado en los entrevistados al respecto, que el hecho que la Educación Bilingüe e Intercultural esté experimentando un retroceso y que la misma opere en un marco educativo en donde se vehicula la castellanización, constituye una muestra de lo dicho.

Lo anterior es lo que genera una presión hacia el desplazamiento del Kaqchikel en la niñez de primaria. El racismo, combinado con otros sistemas como el clasista, configura el pensar y la orientación práctica de padres y niños. En específico, esto opera cuando los padres y la niñez expresan preferencia porque en la escuela se enseñe prioritaria y principalmente en español.

Los padres de familia ya no enseñan el idioma a sus hijos. Prefieren que los estudiantes puedan desenvolverse mejor, hablando en español. Los padres son los primeros que nos les inculcan. Quieren que el niño aprenda el español, para llevárselo a la Costa, a la capital a una tienda. Puede ser que los padres ya no hablan completamente el Kaqchikel, se mezcla con el español.  
A. Estrada (entrevista personal, 16 de junio 2021)

Aun cuando se plantea la discriminación, el acceso a empleo, etc. como elementos explicativos de la preferencia de padres y niños para el aprendizaje en español, en la mayoría de las personas entrevistadas se adujo que esto se debía principalmente a factores como el acceso a empleo. “Yo diría por razones de trabajo, que desde chiquitos aprendan el español. Para que les facilite ir a buscar un trabajo,

porque aquí sabemos que, aunque uno les quiera dar el estudio, los hijos prefieren ir a trabajar”. “Si uno no sabe el español, si se sabe solo el español, no podríamos ir a gestionar, entender en algunas situaciones.”

Por razones prácticas y pragmáticas, como encontrar empleo fuera de la comunidad y el municipio, migrar a otros lugares dentro o fuera del país, continuar estudios formales o académicos, realizar gestiones en instituciones, acceder a medios de información y entretenimiento (como la televisión, el internet), etcétera, se valora, prefiere y hasta se plantea que a la niñez se les enseñe desde el primer grado en el idioma español. Esto es lo que, en buena medida, está presente en los padres cuya tendencia es tal. Así lo refiere un padre: “Es mejor en español. El Kaqchikel ya lo traen, nosotros se lo enseñamos. Pero para muchas cosas, el español van a usar. Si se van a estudiar más, es el español. Si van a trabajar, más es el español”. I. Tziquín (entrevista personal, 27 de septiembre 2021). En perspectiva de un docente, se plantea: “Los padres quieren que solo en español impartamos clases. Dicen que ellos ya hablan el Kaqchikel. Lo hablan, pero no lo pueden escribir.” M. Chiyal (entrevista personal, 13 de octubre 2021). Este tipo de criterios constituyen también el fondo de los casos en los cuales, los padres, obvian la enseñanza del Kaqchikel a sus hijos desde el inicio de la infancia.

Esta preferencia presiona al punto de convertirse, por ejemplo, “en una tendencia a matricular a los estudiantes en escuelas urbanas y monolingües. Eso implica cierta “saturación de escuelas urbanas debido a la preferencia de padres de comunidades rurales para que sus hijos estudien en estas.” A. Estrada (entrevista personal, 16 de junio 2021). Así mismo, en la presión que ocurre de los padres hacia los docentes cuando estos desarrollan prácticas de uso y enseñanza del idioma Kaqchikel en el aula. Así mismo, cuando docentes refieren como en el gremio es común otorgar un valor inferior al Kaqchikel con relación al español. La lógica de esta preferencia y valoración se expresa en las perspectivas del conjunto de actores educativos, en especial referidas al acceso a fuentes de empleo, educación formal en niveles superiores y a la búsqueda de ascenso social, condicionado a que ocurra en espacios como la ciudad capital del país o, tratándose de la estrategia migratoria, en países como Estados Unidos, en cuyos casos el español es referido como el idioma franco en el relacionamiento o en la mediación para el aprendizaje de otro idioma. Lo anterior también se expresa en la tendencia encontrada de priorizar en la familia y, especialmente en los padres, la enseñanza del español. Esto ocurre previo y durante la estancia de la niñez en la escuela, tendencia que se consolida cuando los docentes

bilingües, aun cuando pudieran trabajar en el Kaqchikel, lo hacen en español. A. Estrada (entrevista personal, 16 de junio 2021)

En síntesis de lo abordado hasta acá, ocurre una interiorización del racismo y la discriminación, que se expresa en segmentos de población indígena que optan por mimetizarse, asimilares, incorporarse a “lo ladino”, “lo occidental”, y, con ello, abandonan sus características culturales significativas, incluido el idioma, con el propósito de no ser objeto de racismo y discriminación y de sentirse parte de una sociedad y una cultura que así –supuestamente- promete posibilidades para el ascenso social. En ese sentido Castellanos afirma: “La interiorización de la inferioridad atribuida parece ser un proceso concomitante a las relaciones interétnicas conflictivas y una innegable marca del racismo.” (2000, p. 11)

En cualquier caso, es fundamental la importancia del magisterio para hacer avanzar la EBI y el desarrollo de las competencias en el Kaqchikel en particular. En ese sentido, son recuperados casos de directores, docentes convencidas y comprometidas con estos propósitos, que implementan prácticas en esa búsqueda. Sin embargo, también hay resistencias y obstáculos que se expresan en experiencias tales como la siguiente: “Un estudiante que hizo su práctica docente en el área rural, tuvo la experiencia de un profesor ladino, en una escuela rural, no me permitió trabajar nada en Kaqchikel. Me dijo: ‘aquí solo español’. R. Galindo (entrevista personal, 29 de junio 2021). Inclusive, existen prácticas a partir un entendimiento equívoco con relación a la discriminación que ocurre cuando un niño o joven habla su idioma materno, siendo que, para algunos docentes, hablar el Kaqchikel es causa de la misma.

#### **11.2.4 Dinámicas institucionales que condiciona y determinan el aprendizaje del Kaqchikel en la escuela**

Es evidente que la educación primaria, no obstante, los avances registrados posterior a la firma de los Acuerdos de Paz en materia de EBI, continúa orientada fundamentalmente a la castellanización y la aculturación de la niñez Kaqchikel.

##### **11.2.4.1 La EBI, entre avances y retrocesos**

La Educación Bilingüe e Intercultural (Acuerdo de Generalización de la Educación Bilingüe Intercultural, Acuerdo Gubernativo 22-2004) constituye una política de expresión del derecho a la educación, que reconoce la diversidad lingüística y cultural en el país, el derecho de los pueblos indígenas a la



enseñanza y aprendizaje de su cultura, conocimiento e idioma, la promoción de relaciones interculturales basadas en el conocimiento y diálogo mutuo entre culturas y la obligatoriedad de generalizar el bilingüismo, la multiculturalidad e interculturalidad en el sistema educativo nacional.<sup>8</sup> Constituyó uno de los contenidos de la plataforma de lucha política del movimiento indígena durante y posterior a los Acuerdos de Paz, marco en el cual se abrió paso su definición e implementación. Esto generó cambios educativos e institucionales que, se suponía, permitirían desarrollar procesos que contribuirían a revertir la tendencia hacia el desplazamiento de los idiomas y la pérdida de identidad maya, al mismo tiempo que potenciaría a los pueblos indígenas como actores sustanciales en la transición política que se suponía estaba ocurriendo.

Como parte de los avances en la Educación Bilingüe e Intercultural pueden mencionarse: el Viceministerio de Educación Bilingüe e Intercultural (Acuerdo Gubernativo No. 526-2003)<sup>9</sup>, una Dirección General de Educación Bilingüe e Intercultural (DIGEBI, Acuerdo Gubernativo No. 726-95), a nivel nacional, con dependencia a nivel departamental; un currículo por Pueblo Maya que se concretó en la Planificación Curricular Nivel Regional del Pueblo Maya (además del Xinca y Garífuna) en 2017 para preprimaria y los seis grados de primaria; la catalogación de escuelas como bilingües e interculturales; la contratación y formación de docentes bilingües en ejercicio<sup>10</sup>; la enseñanza del idioma maya como Lengua 1 (L1).

---

<sup>8</sup> Con relación a la EBI y lineamientos para su desarrollo se sugiere consultar Mineduc (2009).

<sup>9</sup> El Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural (Acuerdo Gubernativo No 526-2003), entre otras funciones, debe garantizar los servicios educativos con pertenencia lingüística y cultural, impulsar la enseñanza bilingüe intercultural, impulsar el estudio, conocimiento y desarrollo de las culturas e idiomas indígenas y velar por la aplicación de educación bilingüe intercultural en todos los niveles, áreas y modalidades educativas. No obstante, un viceministerio supeditado y de menor importancia en la institucionalidad pública educativa, que “tiene poca incidencia interna dentro del Mineduc. No ha habido una apuesta del Estado hacia el mismo.” C. Aldana (entrevista personal, 3 de junio 2021)

<sup>10</sup> En marzo de 2019 fue anunciado el Programa de Formación de Docentes en Competencias Lingüísticas, Culturales y Metodológicas en Idiomas Mayas y Xinka, el cual involucra al Ministerio de Educación y la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala. Para ese año, se preveía lograr la capacitación a cerca de 21 mil maestros, resultado que incluye los años de 2017 a 2019. “Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural en Guatemala es ‘histórico’” Agencia Guatemalteca de Noticias, 3 de marzo de 2019. <https://agn.gt/archivo/proyecto-de-educacion-bilingue-intercultural-en-guatemala-es-historico/> No obstante, lo que se constata en esta indagación es la falta de impacto de estas y otras iniciativas con este carácter, lo cual lleva a preguntar: “¿Cuántos niños y niñas están siendo escolarizados con docentes que hablan y se nutren de la cultura originaria? La existencia de maestros bilingües no garantiza el derecho a la educación en su idioma. Esto es una negación del derecho de manera más sutil.” C. Aldana (entrevista personal, 3 de junio 2021)

En el caso de los materiales que recuperan la cultura y el idioma indígena, ha sido un factor importante para que se enseñe con mayor facilidad y que la niñez tenga mejores posibilidades para el aprendizaje tanto del idioma Kaqchikel como del español. Este es visto como un aspecto que contribuye a que hablen de mejor manera dicho lenguaje. El Mineduc traslada material relacionado con el currículo por pueblo (“el libro por pueblo”). V. Chumil (entrevista personal, 24 de mayo de 2021).

Sin embargo, tales avances no llegan a constituir el fundamento del currículo que se lleva a la práctica en la escuela primaria en el municipio indagado. Esto debido a que, en su implementación, la EBI ha enfrentado limitaciones políticas e institucionales. Es consenso en quienes fueron entrevistados y participaron en los grupos focales realizados en el marco de este proyecto, que este modelo y política experimenta un retroceso en su implementación, lo cual se expresa, por ejemplo, en la disminución paulatina de carácter presupuestario. Por ejemplo, en 2004 el presupuesto vigente de la DIGABI (Mineduc, 2021c), fue de 7 millones 600 mil 828 quetzales, el cual fue experimentando variaciones al alza y a la baja entre ese año y 2021, último año en donde se encuentra un presupuesto vigente de 90 millones 282 mil 236 quetzales. Sin embargo, como se muestra en la Tabla 20, entre el año 2017 y 2021 ha habido una disminución en su presupuesto vigente, problema que se profundiza al observar cómo el mismo significó una disminución sustancial con relación al presupuesto asignado. En otro término, ha habido un aumento relativo, pero con disminución en términos absolutos en los últimos años, y en términos reales si se consideran los niveles de inflación anual. En síntesis, siendo que la voluntad y decisión con respecto a una política determinada, se establece que la educación bilingüe e intercultural, viene siendo objeto de retroceso presupuestario, en especial en los últimos cinco años.

*Tabla 20. Presupuesto asignado a la DIGABI, años 2017-2021*

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

Año	Presupuesto Vigente	Aumento o disminución con relación a presupuesto asignado
1917	112,139,243.00	+ 713,344.00
1918	88,712,283.00	- 22,713,626.00
1919	98,271,880.00	- 1,910,746.00
1920	91,868,925.00	- 8,313,701.00
1921	90,382,236.00	- 9,800.390.00

Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema de Contabilidad Integrada Gubernamental (Mineduc, 2021c).

A lo anterior se expresa y se suma como parte de una política de educación bilingüe e intercultural que no logró resolver necesidades fundamentales, tales como: insuficiencia de presupuesto, de magisterio bilingüe calificado, equipos dedicados a su desarrollo, de formación y capacitación sistemática y escuelas integralmente bilingües e interculturales. Es, además, un modelo y una política de educación pública que sigue adoleciendo de las carencias históricas: rezago en cobertura, falta de escuelas, equipo y materiales didácticos, profundas limitaciones en la calidad educativa, privatización, entre otras. Así mismo, de falta de sistematización de las experiencias y la ausencia de problematización sobre la implementación de la EBI, por ejemplo, con relación a uso de los idiomas mayas en el proceso de enseñanza aprendizaje a lo largo del ciclo primario y, con especial énfasis, en los primeros años de escuela. Esto se explica en un contexto de sucesivos gobiernos nacionales que, en su mayoría, han incumplido con hacer oficial los idiomas mayas en el ámbito educativo y han implementado una política limitada, restringida y regresiva con relación a la EBI.

La EBI viene siendo implementada como una especie de programa secundario y apéndice en la escuela primaria. Es evidente que la educación primaria, no obstante, los avances en materia de EBI registrados posterior a la firma de los Acuerdos de Paz, continúa orientada fundamentalmente a la castellанизación y la imposición de una cultura ajena a la niñez indígena en general y Kaqchikel en particular. Un elemento explicativo de esto se encuentra en las carencias, rezagos y retrocesos en la implementación curricular de la EBI, siendo que el nivel meso, es decir el regional lingüístico, no fue implementado, con lo cual el ámbito local del currículo se ha mantenido con limitaciones fundamentales para concretar dicho modelo

La estructura curricular que se definió para el país, consideraba tres niveles: el CNB (el nivel nacional), el regional lingüístico y el currículo local. Por falta de voluntad política, nunca se dio paso al meso currículo, el currículo regional a partir de los idiomas, la región lingüística. Eso nunca se llegó a concretar. [...] Luego se implementó lo del currículo por pueblo, pero no llenó el vacío de lo que debió haberse hecho. A la EBI le ha faltado mecanismos de implementación. F. Cabrera (Grupo focal, 8 de noviembre 2021)

Al igual que ocurre con el sistema de educación pública en general, la EBI continúa siendo parte de una política centralizada en lo financiero, institucional y técnico. El diseño curricular sigue siendo definido desde arriba en mayor medida, de tal manera que son los especialistas quienes hacen las formulaciones, mientras los demás actores educativos, en especial aquellos que se encuentran en la implementación pedagógica concreta (docentes, estudiantes, padres, comunidades lingüísticas, y las comunidades urbanas y rurales) son vistos y constituidos como receptores de las decisiones, contraviendo el criterio de hacer del ámbito comunitario una escala fundamental en el diseño e implementación del modelo educativo en general y del bilingüe e intercultural en particular. A. Gonzáles (Grupo focal, 8 de noviembre 2021) y W. Cifuentes (Grupo focal, 8 de noviembre 2021).

Los materiales son diseñados a lo mejor desde los *kaqchikela'*, pero son diseñados desde la centralidad. Por eso es que los materiales llegan tarde, de manera desfasada, porque todo está concentrado, centralizado. Esto responde al diseño de la educación. Las comunidades no tienen potestad del diseño educativo, escoger sus docentes. El diseño de la EBI debiera venir desde la comunidad educativa. A. Gonzáles (Grupo focal, 8 de noviembre 2021)

En específico, el CNB por pueblo ha implicado que los textos incorporen contenidos referidos a la cultura y saberes del pueblo maya en general y al idioma Kaqchikel con un enfoque de estandarización. Esto, que es necesario, se complementa deficitariamente con la recuperación de contenidos más integrales del pueblo Kaqchikel y, en específico, del ámbito territorial de Sololá. Así mismo, no recoge variaciones dialectales o lexicales importantes que son propias de las comunidades y el pueblo del municipio de Sololá. Sin embargo, como afirma un entrevistado:

El CNB si bien no está contextualizado en todos los espacios y lugares, la principal dificultad es que no hemos encontrado un grupo motor, como pueblo... necesitamos ir generando nuestro idioma estándar. Las variantes son muy importantes, pero la estandarización es importante. Necesitamos ir avanzando en esto para que tengamos la noción de pueblo. M.A. Oxlañ (Grupo focal, 8 de noviembre 2021)

El CNB por pueblo se traduce en el diseño y envío de materiales a las escuelas que en general cumplen con el criterio de facilitar algunos contenidos culturales e idiomáticos de manera estandarizada, careciéndose aún de lo necesario, por ejemplo, textos y guías pedagógicas, que procedentes del currículo son esenciales y complementarias a los contenidos procedentes de cada territorio al cual debe responder la EBI. En este aspecto, desde los docentes son expresadas dos perspectivas. La primera se relaciona con el hecho que en la actualidad se cuentan con algunos recursos didácticos de apoyo, como los textos educativos, en comparación con un “antes” en el cual se carecía de los mismos. Una segunda perspectiva es expresada como insuficiencia y tardanza en la recepción y, por consiguiente, en el uso del material y textos; en especial se expresa que los textos no consideran las diferencias dialectales del Kaqchikel y características culturales específicas correspondientes al municipio. Esto es relevante siendo que la educación bilingüe e intercultural debiera considerar la realidad inmediata y concreta del sujeto educativo, con el objeto de fortalecer su identidad desde lo específico (ser Kaqchikel de Sololá) y no solo desde la generalidad (como Pueblo Kaqchikel),

Es necesario elaborar nuestra propia guía docente. Tenemos diferentes contextos: hacer una guía de cómo yo enseño L1 a L2, y una guía... En el área rural la mayoría habla español, entonces tiene que tener una guía diferente de cómo enseñar el Kaqchikel como segundo idioma. C. Pos (entrevista personal, 24 de mayo 2021)

Adicionalmente, está el papel del docente en el aula, ámbito donde no necesariamente se recuperan y facilitan contenidos con la conciencia y coherencia necesaria lo cual se explica por diversas circunstancias:

Se hacen trabajos solo para llenar casillas. Pero existen docentes que van un poco más allá. Si el maestro y la maestra es ladina, no le da interés a la cultura Kaqchikel. Como no hablan el idioma y son de la cultura, por eso no lo hacen también. Los que sí tenemos interés somos los docentes bilingües. Ese es mi interés, porque yo lo escucho, lo escribo, lo leo, por eso es. E. Cojtín (entrevista personal, 8 de junio 2021)

Con relación a material, para párvulos y primero, mandan material. Pero yo veo que los maestros no le ponen mayor interés. Peor si es maestro monolingüe. A. Estrada (entrevista personal, 16 de junio 2021)

Yo no domino el idioma Kaqchikel. Lo medio entiendo. Pero en cuanto a cosmovisión, tradiciones, costumbres, cosas de las que uno puede leer y transmitírselas a los estudiantes, ahí sí. Por ejemplo, ahora, en cuanto a la celebración del Corpus Cristi, porque se maneja de diferente manera según la cultura, o los nahuales, eso es parte de lo que nosotros hemos tratado de trabajar con los niños... En 2019, tuve la oportunidad de platicar con un padre de familia que es sacerdote maya, a quien le pedí que les explicara a los niños cómo se hace una ceremonia maya. Entonces él les explicó. Así lo logramos. Pero de que nosotros tengamos ese dominio directo no. Uno porque nuestra escuela es monolingüe. Debiera haber ciertos talleres del Mineduc para capacitarnos más. C. Mogollón, (entrevista personal, 4 de junio 2021)

Si el maestro y la maestra es ladina, no le da interés a la cultura Kaqchikel. Como no hablan el idioma y son de la cultura, por eso no lo hacen también. E. Cojtín (entrevista personal, 8 de junio 2021)

La EBI constituye, así mismo, una política que orienta a una implementación deficitaria y trunca de lo bilingüe e intercultural. En primer lugar, porque continúa siendo orientada fundamentalmente a escuelas y poblaciones estudiantiles indígenas y aún más deficitariamente en escuelas y poblaciones estudiantiles mestizas o ladinas.<sup>11</sup> En segundo lugar, porque orienta al tratamiento de contenidos y

---

<sup>11</sup> En el ámbito de la educación privada en la región metropolitana, existen muchos casos en donde colegios evaden la obligación de enseñar al estudiantado sobre la educación y el idioma Kaqchikel, para lo cual suelen recurrir a prácticas

tiempos pedagógicos secundarios, circunscritos a determinados contenidos y cursos del proceso pedagógico de la escuela primaria. Este último aspecto implica que las búsquedas curriculares de la EBI que hipotéticamente debieran desarrollarse no son asumidas en las escuelas o, como lo plantea W. Cifuentes “Si lo curricular no está vinculado a lo lingüístico, tampoco se asume en los centros educativos.” (Grupo focal, 8 de noviembre 2021)

Más allá de lo anterior, esto también se relaciona con la categoría de escuelas bilingües e interculturales, tal y como son catalogadas aquellas que han sido definidas como orientadas e implementar este modelo educativo. De tal manera que existen escuelas catalogadas como bilingües e interculturales, pero en donde predomina el español o la enseñanza del Kaqchikel se circunscribe al curso de L1. Es en el currículo donde se encuentra dada una limitación para avanzar en la EBI y, en particular, en la enseñanza del Kaqchikel, debido a que orienta a que solo sea un curso donde se hable y priorice el uso y enseñanza del mismo. Esto incide en que la niñez finalmente aprenda muy poco y de manera diferenciada la escritura y lectura. Así lo expresa una maestra rural: “Pero como solo es un curso, no se logra que los estudiantes aprendan a escribir el Kaqchikel. Los que son pilas, captan más y escriben más. Imagínese, si a mí me cuesta el español, a los niños mucho más.” I. Tautiu (entrevista personal, 19 de agosto 2021)

En las escuelas catalogadas como monolingües, esto es aún más problemático, incluidas aquellas donde la población de habla Kaqchikel es importante o mayoritaria. De hecho, como afirma una maestra:

Nuestra escuela está catalogada como bilingüe, pero la mayoría somos monolingües... Más allá de la clase del idioma Kaqchikel, las demás clases son en español. Acá, además, porque hay niños que no entienden el Kaqchikel, que no son directamente kaqchikeles, entonces las clases se dan en español. Tal vez un 35 o 40% de los niños no son kaqchikeles. El resto sí son kaqchikeles. A. Estrada (entrevista personal, 16 de junio 2021)

---

anómalas como el exigir a maestros que, sin haber facilitado los contenidos correspondientes, repliquen las calificaciones para llenar este requisito para la promoción de un grado a otro. “Rosita” (Diálogo casual con maestra que ha venido trabajando en colegios de estratos económicos altos, 8 de diciembre 2021).

Esto responde al hecho que una escuela es catalogada como tal cuando existe, como mínimo, un docente bilingüe, un docente especializado en el curso de idioma maya. En este sentido, se ha avanzado al punto que el 51.53% de docentes de primaria tienen una plaza bilingüe, pero sólo un 27.21% tienen un manejo de las cuatro habilidades lingüísticas del idioma maya de la localidad (datos que corresponden al municipio de Sololá, véase Tabla 11). Así, existe un alto porcentaje del magisterio que debiera tener esa categoría con el objeto de cubrir, al menos en equivalencia, a la población estudiantil Kaqchikel. Ello hace que se presenten circunstancias como la que se expresa con relación a la Escuela Santa Teresita (urbana) está catalogada como bilingüe. Sin embargo, desde la misma se informa que son pocos los docentes bilingües quienes, aun siéndolo, no cuentan con la capacitación suficiente y que la mayoría no maneja las cuatro habilidades lingüísticas del Kaqchikel. A. Estrada (entrevista personal, 24 de junio 2021) Esto hace que se experimente un corte del proceso relacionado con el uso y enseñanza de dicho idioma a lo largo del ciclo primario.

El criterio para la catalogación de la escuela como bilingüe o para determinar que la misma cumple con el Perfil del Centro Bilingüe e Intercultural (como lo denomina el Mineduc) constituye un mínimo que no lo justifica. Esto debido a que: “Si solo tengo un maestro en primer grado, y los demás docentes no lo son, se interrumpe el proceso bilingüe.” F. Cabrera (Grupo focal, 8 de noviembre 2021). Adicionalmente, una escuela bilingüe e intercultural debiera requerir, en contextos como el de Sololá, la existencia de una mayoría de docentes formados con tales conocimientos y competencias, lo cual sería coherente con la política de Generalización de la Educación Bilingüe Intercultural (Acuerdo Gubernativo 22-2004).

Otro factor clave en la EBI es el cuerpo docente. En ese sentido, se carece del suficiente número de docentes bilingües, de docentes especializados en educación bilingüe con las habilidades lingüísticas y pedagógicas para la enseñanza del idioma Kaqchikel y con los conocimientos sistematizados de la cultura del pueblo maya en general y correspondiente al pueblo Kaqchikel de Sololá. Al respecto “No hay impedimento legal que evite que el Mineduc haga los movimientos [traslados] de docentes no bilingües. Esto no es fácil, pero se tiene que hacer, para que se concrete la escuela bilingüe. F. Cabrera



(Grupo focal, 8 de noviembre 2021) Contrario a lo opinado anteriormente, en Guatemala, la EBI debería estar implementada a nivel nacional; es decir, todos los docentes deberían poseer las cuatro habilidades lingüísticas del idioma nacional de la comunidad donde laboran.

En el mismo sentido, docentes contratados como bilingües, que siguen siendo una minoría, no necesariamente leen y escriben el Kaqchikel y/o carecen de la capacidad para su enseñanza, lo cual tampoco es resuelto con procesos de formación y capacitación sostenida, suficiente y coherente durante el desarrollo del ejercicio docente.

Pero no hemos llegado a profundizar la profesionalización en el idioma maya. Lo hemos hecho por pequeñas capacitaciones que no profundizan mucho, que no tiene un seguimiento y acompañamiento. C. Pos (entrevista personal, 24 de mayo 2021)

Esto ocurre, además, en el marco del retroceso en la formación de docentes bilingües que devino de los cambios en 2012 cuando desapareció la formación pública de maestros bilingües e interculturales, tal y como se refirió en líneas anteriores. F. Cabrera (Grupo focal, 8 de noviembre 2021)<sup>12</sup> Al respecto, el Mineduc no destina esfuerzos y recursos en esta dirección y otras instituciones como la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala, que realiza capacitaciones a docentes hablantes del Kaqchikel, lo hacen de manera limitada por su bajo presupuesto y con poca disponibilidad de recursos institucionales.

En la misma dirección, siendo compartido que la maestra y el maestro son esenciales para el avance de la educación bilingüe e intercultural, se plantea que existen actitudes y prácticas contradictorias del cuerpo docente para comprometerse con esta búsqueda. No obstante, como opinión mayoritaria, se aduce que muchos docentes registran avances en la recuperación y enseñanza de la cultura indígena

---

<sup>12</sup> Para el año 2006 había 18 escuelas normales oficiales que ofrecían carreras de magisterio bilingüe intercultural de preprimaria y de primaria en nueve idiomas diferentes. Para 2005, había mil 192 nuevos docentes bilingües (Mineduc, 2006)

en general y del Kaqchikel en particular, así como en el aprendizaje y uso del idioma con los estudiantes.<sup>13</sup> En el mismo sentido es interpretado el interés docente en su actualización a través de su incorporación al Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente (PADEP).<sup>14</sup>

En perspectiva de los derechos humanos, el Estado mantiene una política contradictoria. Al mismo tiempo que tiene una política declarada de educación bilingüe e intercultural, en concreto implementa un currículo que en esencia cercena y niega el derecho de los pueblos indígenas a una educación de y en su cultura e idioma.

Se viene negando al derecho a la educación integral que incluye la cosmovisión, el idioma, una mirada profunda desde las comunidades, que incluye el derecho a vivir educativamente más allá de las aulas, que incluye los tiempos sociales... el derecho a una educación amplia y crítica se viola, aunque el niño y la niña estén en la escuela, porque cuando hay niños y niñas sin aprender en el idioma materno, de qué derecho a la educación estamos hablando... La escuela les niega el aprendizaje en su idioma. C. Aldana (entrevista personal, 3 de junio 2021)

Con ello contradice no solo la su política educativa sino también la Ley de Idiomas Nacionales (Decreto No 19-2003), desde la cual puede afirmarse que la educación, en tanto servicio público y un derecho humano, debiera concretarse con base en el idioma propio de cada comunidad lingüística. Lo anterior se evidencia de forma especial cuando son presentadas reivindicaciones y demandas por comunidades indígenas. Este es el caso de Antigua Santa Catarina Ixtahuacán, cuyas autoridades ancestrales han venido gestionando y librando una lucha jurídica y política para la implementación plena del modelo EBI en su territorio, mientras el Mineduc viene haciendo todo lo posible por retrasar e

---

<sup>13</sup> Navichoc (1999) observa que uno de los problemas por los cuales la niñez no conoce a profundidad su cultura desde la educación pública se encuentra en las carencias que presentan los docentes en materia de conocimiento de la cosmovisión maya, por ejemplo, además del uso fundamental del español en el proceso de enseñanza que realizan, en especial en el curso de Estudios Sociales. Esto muy probablemente se ha ido superando, tanto en el municipio de San Lucas Tolimán, donde realiza su estudio Navichoc, como en el contexto de Sololá.

<sup>14</sup> El PADEP es un programa de profesionalización y formación dirigido al profesorado en servicio público, el cual tiene como propósito elevar el nivel académico y mejorar su desempeño laboral en los diferentes niveles y modalidades educativas, sobresaliendo las áreas de interculturalidad y de educación bilingüe e intercultural. Este programa es ejecutado por la Universidad de San Carlos (USAC) por encargo del Mineduc.

incumplir la resolución de la Corte de Constitucionalidad (CC) que avaló la demanda comunitaria. W. Cifuentes (Grupo focal, 8 de noviembre 2021) y F. Cabrera (Grupo focal, 8 de noviembre 2021).<sup>15</sup>

De hecho, las autoridades ancestrales de la Antigua Santa Catarina Ixtahuacán gestionaron desde 2008 ante el Mineduc para que se garantizara la mejora mobiliaria e inmobiliaria de las escuelas, así como la implementación de la educación bilingüe e intercultural. En julio de 2016 se dictó la sentencia por la Corte de Constitucionalidad (CC), que dejó en firme la sentencia en favor de este pueblo en su exigencia de EBI. En esa sentencia se dio la orden para que en seis meses fuese cumplida. Pero esto no ha sido implementado y cumplido hasta la actualidad. Es hasta 2020 cuando se avanzó en el remozamiento de escuelas, una dotación de computadoras y algunas becas para niños. Sin embargo, no se había realizado capacitación sobre pertinencia cultural ni se habían entregado materiales educativos relacionados con la EBI, tal y como estableció la CC en su sentencia de 2016. (PDH, 2020, p. 7). La exigencia de las autoridades ancestrales es que se garantice el aprendizaje del idioma K'iche'. Afirman: “Queremos heredar lo que nos han heredado nuestros ancestros: nuestros conocimientos, nuestra cultura, nuestra tecnología... cuándo se siembra, nuestras medicinas. Esta educación es muy importante para nosotros. Como autoridades exigimos una educación de calidad para nuestras niñas y niños”

16

Es muy difícil explicar por qué habiendo una sentencia que ya no admite más que cumplir con la decisión de la CC, no se implementa. No hay voluntad política del Estado y de los funcionarios para cumplir con la EBI como se mandata. F. Cabrera (Grupo focal, 8 de noviembre 2021)

---

<sup>15</sup> Al respecto, la Corte de Constitucionalidad emitió sentencia el 5 de julio de 2016, en la cual ordena al Ministerio de Educación la implementación de Educación Bilingüe Intercultural en 13 escuelas de la Antigua Santa Catarina Ixtahuacán.

<sup>16</sup> Entrevista a Francisco Benjamín Xocón Tum y Sebastián Guarchaj Tzep, autoridades ancestrales de la Antigua Santa Catarina Ixtahuacán, transmitida en el Foro “Por una educación bilingüe Intercultural: El caso de la Antigua Santa Catarina Ixtahuacán” Jueves, 22 de abril de 2021 <https://www.facebook.com/FundacionMagGuatemala/videos/1558682360991515>

Lo importante de este caso se encuentra, además, en la sentencia de la CC que ordena que el plan de implementación de la EBI en Antigua Santa Catarina Ixtahuacán, debe implementarse desde el Mineduc posteriormente en todo el país, algo que hasta el momento no solo no se ha cumplido en dicho contexto, y menos se está avanzando en el impulso de este modelo, desde las carencias que se reflejan en el caso resuelto, en el país en su conjunto.

Ha habido falta de voluntad política de los dos gobiernos transcurridos desde la sentencia de la CC. La CC le ordena al Mineduc que tome las medidas necesarias en un lapso de seis meses se empezara a implementar un proceso educativo que garantice la EBI. Lo que la representa a la comunidad es que tengan una participación efectiva, para hacer sus planteamientos concretos. La sentencia de la CC dice que esa implementación debe llegar paulatinamente al resto del país...<sup>17</sup>

Otra de las contradicciones del Mineduc, es la evaluación diagnóstica que se aplica a los estudiantes de primaria, específicamente para los niños y niñas de primer y sexto grados. Esta evaluación se centra en los contenidos de Comunicación y Lenguaje (español) y Matemáticas. Induciendo de esta manera a que los docentes proricen estas áreas, dejando a un lado las otras, entre ellas, la que corresponde al idioma nacional de la comunidad.

#### **11.2.4.2** Desplazamiento del Kaqchikel en la escuela pública de Sololá

No obstante los avances en materia de EBI, la educación formal y, en particular, la escuela pública, sigue siendo una institución donde se expresa y desde donde se institucionaliza el desplazamiento del idioma Kaqchikel en la niñez. Inicialmente, al ingresar a la escuela, un número significativo de estudiantes no hablan dicho idioma o lo hablan y entienden con deficiencia; quienes lo entienden y hablan, lo van abandonando a medida que transcurren en el proceso de educación primaria.

Acá es 100% Kaqchikel, pero que tengan el idioma materno un 65% habla el mismo. El niño pequeño viene con Kaqchikel, pero con español también. (Escuela Xajaxac)... Los estudiantes,

---

<sup>17</sup> Entrevista a Byron Paredes Tiul, Defensor de Pueblos Indígenas, PDH transmitida en el Foro “Por una educación bilingüe Intercultural: El caso de la Antigua Santa Catarina” Jueves, 22 de abril de 2021 <https://www.facebook.com/Fundacion-MagGuatemala/videos/1558682360991515>

de primero y segundo, se comunican en Kaqchikel al principio. Luego ya con la experiencia se comunican en español. Porque ellos se manejan en diferentes entornos. En sus familias hablan también el español. M. Urízar (entrevista personal, 22 de junio 2021)

En el contexto de escuelas con grupos de estudiantes que hablan el Kaqchikel o el español, los estudiantes de habla Kaqchikel, hablan su idioma muy poco. Cuando los estudiantes juegan es más en español. Esto en los pequeños. En los estudiantes de cuarto, quinto y sexto, ya solo se comunican más en español. A. Estrada (entrevista personal, 16 de junio 2021)

Con relación a la escuela, esto se explica en tanto el Kaqchikel es sustituido por el español como medio de comunicación principal en el proceso pedagógico. Es decir, existe un predominio de la enseñanza en general en el idioma español. Los primeros años de primaria, esenciales en el aprendizaje de las habilidades del idioma materno, son desarrollados esencialmente en español, con lo cual se confirma el desarrollo de un currículo que no justifica denominarle bilingüe e intercultural, siendo que tanto el idioma como la cultura Kaqchikel resultan ser la segunda lengua y la cultura, las cuales resultan subalternizada por la escuela pública. El uso y enseñanza del Kaqchikel es una práctica marginal, tal y como se concreta con el curso de Kaqchikel como L1. La incorporación de conocimientos y contenidos culturales del pueblo Kaqchikel, que contribuyan al afianzamiento de la identidad y el aprendizaje y valoración de su idioma en tanto elementos íntimamente relacionados, resulta escasa.

Así, por ejemplo, como lo expresan dos maestros: “En primero y segundo primaria, se maneja el Kaqchikel porque el docente es bilingüe, entonces lo utiliza; pero la mayor parte es en español, porque la mayoría de libros viene en español, por ejemplo, en matemáticas.” M. Urízar (entrevista personal, 22 de junio 2021). Es nuestra realidad que el Kaqchikel está como segundo. Entra el niño [a la escuela], llega y se enseñan las vocales en español y el Kaqchikel se queda a un lado. La L1 se está enseñando como segunda lengua. C. Pos (entrevista personal, 24 de mayo 2021).

Lo anterior ocurre no obstante las orientaciones pedagógicas generales del CNB por Pueblo y las implementaciones que se realizan en la escuela, en cuyo caso resultan nodales las intervenciones e iniciativas de directores y docentes. Así, por ejemplo:

En sexto grado, en el área de comunicación y lenguaje L1. Lo que yo he hecho es que los docentes hacen una adecuación al contexto. Nos adaptamos al contexto del niño. Ahí sacamos nuestros contenidos, nuestros temas. También nos hemos apoyado con los textos. Yo tengo a los docentes bilingües en primero, segundo y tercero y los monolingües en cuarto, quinto y sexto. Esto para hacer un buen *click* con los estudiantes. Pudimos evaluar que los estudiantes, el año pasado (2020), llevan un 60% de sus contenidos. No pudimos evaluar bien, pero eso consideramos que los estudiantes han aprendido. Les estamos dando prioridad a comunicación y lenguaje y matemática. M. Urízar (entrevista personal, 22 de junio 2021)

En concreto, esto opera cuando el Kaqchikel es constituido en un curso específico del currículo: Comunicación y Lenguaje (L1), similar al curso de inglés, convirtiéndolo, en la práctica, en una unidad programática para la enseñanza de un segundo idioma, siendo que el idioma utilizado para la comunicación pedagógica en general es el español, en específico para la facilitación de los contenidos del conjunto de cursos que se imparten. De hecho, la L1 se circunscribe a un curso de una o dos horas semanales en la mayoría de los casos, con la cual, al final del sexto grado, se logra solamente que la niñez conozca y sepa leer y escribir palabras y frases en el idioma materno; adicionalmente, en este contexto, para muchos estudiantes *kaqchikela'* a quienes se enseñó solo el español en el seno materno, el Kaqchikel no puede sino constituirse en L2.

Con relación a la habilidad de escribir y leer el Kaqchikel, me atrevería a decir que salen de sexto con un 10% del idioma. Los estudiantes reciben su curso de Kaqchikel, pero avanzan en escribir palabras, muy pocas oraciones. Palabras pueden escribir, pero ya ensamblarlo se les dificulta. A. Estrada (entrevista personal, 16 de junio 2021)

Así mismo, el uso del Kaqchikel en el aula se orienta fundamentalmente a facilitar el aprendizaje del español y la asimilación de conocimientos que, aunque necesarios, predominantemente proceden de otras matrices culturales. Los cursos en cada grado escolar no son facilitados en el idioma Kaqchikel; el uso de este solo ocurre en los primeros años y de forma limitada, cuando se requiere que el niño comprenda contenidos que son transmitidos en español.

En general, la cotidianidad del proceso pedagógico en las escuelas del municipio no se desarrolla en el idioma Kaqchikel, aun cuando existen momentos en los cuales este se utiliza como mediación para el traslado de conocimientos de materias como ciencias sociales, ciencias naturales y tecnología, formación ciudadana, matemáticas, etc. Adicionalmente, el docente que, aun siendo bilingüe no tienen la capacidad de escribir y leer el Kaqchikel, presenta la dificultad de facilitar y adaptar contenidos debido a que son incluidos en los textos solo en dicho idioma.

A esto se suman otras dificultades como la carencia de recursos didácticos con pertinencia al contexto y cultura local, o la disposición de materiales de forma oportuna siendo que regularmente son entregados a la escuela en meses posteriores al inicio del ciclo escolar, tal y como es referido: “En los últimos años, hay acompañamiento de libros de textos, guías, aparte de lo que nosotros tenemos a nuestro alcance para brindar un mejor aprendizaje. También hemos tenido otros apoyos para capacitaciones de otras instituciones.” C. Pos (entrevista personal, 24 de mayo 2021). “Tardan en llegar los textos. Un mes, un mes y medio. No llegan cabales. Recientemente nos enviaron textos, nos dieron las instrucciones, pero ya habíamos avanzado; llega otra guía que cambia y nos complica lo que tenemos que hacer. W. Urízar, (entrevista personal, 4 de junio 2021). Los retrasos en el envío de los recursos didácticos, impiden avanzar coherentemente en el proceso educativo en general y de la EBI en particular.

Indudablemente, la escuela no es el único factor explicativo del desplazamiento del idioma Kaqchikel en la niñez, tal y como se ha venido analizando. No obstante, los factores que pueden ser ubicados en la niñez, padres de familia y docentes en su carácter de maya hablantes y de actores que intervienen con debilidades en el proceso educativo y de uso del idioma Kaqchikel, no pueden sino considerarse también como consecuencias del sistema escolar.

En el caso de los estudiantes, es en la escuela donde se consolida e institucionaliza el proceso de desplazamiento que viene ocurriendo desde el ámbito de la familia. Tendencialmente está sucediendo que la niñez prioriza el uso cotidiano del español, tal y como lo expresa uno de los docentes entrevistados. Aunque no se puede generalizar, los padres tienen poco interés e inclusive rechazan aplicaciones

de la EBI, como se ha visto en el caso del idioma indígena. Esto se relaciona e influye, sin duda, con las actitudes de la niñez con relación al uso del Kaqchikel en la escuela, que en general da continuidad al patrón de preferir y priorizar el español.

A veces platicamos con los padres de familia, para ellos es mejor aprender el español, para que ellos puedan defenderse, vivir en diferentes lugares, convivir con diferentes personas. Si no pueden hablar el español. Pero cuando los estudiantes van a la escuela, hablan solo español, aunque a veces uno escucha a los padres valorar los dos idiomas... Los estudiantes traen una mentalidad de ir a la escuela para aprender el idioma español. Además, los libros vienen en español. E. Cojtín (entrevista personal, 8 de junio 2021)

Los estudiantes piensan que para qué hablarlo [el Kaqchikel] si no me voy a esforzar en esto, si al salir de sexto yo me voy a ir para los Estados (Unidos), allá no me va a servir, allá voy a ganar más. Algunos solo terminan el sexto grado o el tercero básico y ya empiezan a migrar.” C. Pos (entrevista personal, 24 de mayo 2021).

Existe una parte (50% más o menos) que hablan el idioma Kaqchikel, que lo hablan en su casa, pero en la escuela no lo hablan, prefieren hablar el español... Es el idioma [el español] que se utiliza principalmente en el relacionamiento dentro y fuera del aula, en el recreo, por ejemplo... Hacia mí, que hablo el Kaqchikel, se comunican en español, aunque en momentos trato de entablar diálogos en este idioma; pero si el docente no lo promueve no se da. E. Cojtín (entrevista personal, 8 de junio 2021)

Más allá de las actitudes de la niñez, padres y maestros, la escuela pública en Sololá instituye curricularmente una dinámica de desplazamiento del idioma Kaqchikel. Dicho idioma termina siendo relegado del proceso de enseñanza-aprendizaje e imponiéndose el castellano en un ámbito que, como el educativo, resulta coherente con un Estado donde predomina el español en su institucionalidad y po-



líticas, tanto en el ámbito nacional como local. Así, el resultado dominante, como determina esta investigación, es el semilingüismo tanto en el idioma materno como la segunda lengua<sup>18</sup> y, por esa vía, termina imponiéndose o contribuyendo a que se imponga la castellanización.<sup>19</sup>

Al consolidarse el desplazamiento del Kaqchikel en la escuela, la EBI, así limitada e implementada, constituye una política de manejo de la diversidad lingüística y cultural cuyo resultado en buena medida y al final de cuentas es asimilacionista del indígena al idioma, el conocimiento y la cultura ajena. Finalmente, lo que opera en el ámbito social, económico, político y educativo en específico, es el predominio del español, de lo mestizo o ladino, como dispositivos y mecanismos para abrirse posibilidades en el marco de una sociedad y un Estado que orilla a tal asimilación a la “cultura nacional” y que genera una dinámica de perjuicio de la cultura, identidad e idioma del Kaqchikel.<sup>20</sup>

En síntesis, tanto las dinámicas del contexto mediato o inmediato como la escuela, influyen en la tendencia hacia el desplazamiento del Kaqchikel en la niñez. Esto -sin dejar de considerar otras variables como la clasista- hace parte del racismo que finalmente también se sintetiza en el currículo que se concreta, reproduce o implementa en la escuela primaria del municipio de Sololá, lo cual es resultado de la combinación, entonces, de la estructura social, así como de las políticas e instituciones que, aun con lineamientos relacionados con el bilingüismo y la interculturalidad, no dejan de implementar predominantemente la castellanización y el asimilacionismo cultural. Al respecto se finaliza este apartado con las tres citas, una de ellas de Cojtí, quien afirma:

---

<sup>18</sup> El fenómeno del semilingüismo es debido a una educación bilingüe que no logra que el estudiante maneje bien su lengua materna como tampoco el segundo idioma (Unesco y GIZ, 2019: 14)

<sup>19</sup> Sam Colop y Sandoval (2012) afirmaban hace ya tiempo que el modelo educativo bilingüe e intercultural propuesto por el Estado guatemalteco es bastante débil y no lleva a los estudiantes a obtener una educación realmente bilingüe; se realiza fundamentalmente una educación monolingüe en la que se incluye el aprendizaje de una segunda lengua, que resulta ser la lengua natural del contexto escolar. Afirman: “En suma, el modelo educativo orientado por el CNB no es bilingüe ni intercultural, representa más bien una enseñanza monolingüe e intercultural en la que se incluye el aprendizaje de L2 y L3 como asignaturas aisladas, con una supremacía en el uso de la lengua castellana sobre la lengua K’iche’ que hace que esta segunda esté corriendo el riesgo de ser abandonada”. (P. 128)

<sup>20</sup> Arcón concluye en su tesis, que la EBI para la comunidad lingüística Sakapulteka, “está en un nivel inicial, persiste el bilingüismo sustractivo, asimilacionista, para la población estudiantil Sakapulteka.” (pp. 96-97).

... los casos de ocultamiento de los signos de identificación étnica (la lengua, el vestuario, la religión, etc.) y los casos de crisis de identidad étnica (autoestima, renuncia de la identidad indígena, etc.) en el mundo indígena, son prueba del funcionamiento del racismo que hay contra la cultura y el ser indígena”. (1997, p. 409)

Así mismo, citas de dos participantes en esta indagación:

La educación bilingüe es una manera diplomática de desplazar el idioma originario. En tanto yo no necesito de la lengua, no la voy a utilizar. Esto es esencial, para que no se sustituya la L1 en este caso. Necesitamos vivenciar la lengua en la escuela; utilizarla de manera vehicular. M.A. Oxlaj (Grupo focal, 8 de noviembre 2021)

Es un atropello la castellanización. Eso es lo que ha habido en Guatemala. No ha habido respeto a las lenguas originarias, a las culturas. Solo lo occidental sirve, después lo gringo. No ha habido ese respeto y ese diálogo. B. Ixcamparic (entrevista personal, 26 de mayo 2021)

## **11.2.5 Situación de la escuela pública en el contexto de la pandemia**

La pandemia por Covid-19 vino a develar aún más los profundos rezagos y problemas que presenta la educación pública en general e implicó un mayor retroceso educativo y, en específico, de la educación bilingüe e intercultural. Aun cuando se piensa que su impacto es temporal, ha tenido consecuencias nodales.

No estábamos preparados para una situación como esta. Tuvimos que capacitarnos, por ejemplo, con estas plataformas virtuales. Ha habido cierto avance tecnológico. Pero con relación a los contenidos, que en el aula es más intenso, exigente, ahora ha ocurrido un retroceso. M. Urizar (entrevista personal, 22 de junio 2021)

La pandemia vino a agravar las brechas entre la niñez de primaria. Por ejemplo, entre niñez con condiciones económicas y niñez en condiciones de pobreza; entre niñez rural y urbana; y

entre niñez de pueblos indígenas (maya hablantes) y mestizos (hispano hablantes). Estas brechas ya existían. La pandemia vino a hacer esto más notorio, exacerbado. C. Aldana (entrevista personal, 3 de junio 2021)

En su inicio la pandemia generó inmovilidad y cierre de escuelas, además de incertidumbre con relación al proceso educativo. Una vez definida la situación de pandemia, se comprendió que debía transitarse hacia una educación a distancia, sin contar con la capacitación, los medios tecnológicos y los materiales necesarios, tanto en la escuela como en las familias que, a través de los padres y/o encargados de los estudiantes, vendrán a tener un nuevo rol en el proceso dirigido desde la escuela y el docente.

En perspectiva de las y los docentes entrevistados, el aprendizaje, que ya era deficiente por un conjunto de limitaciones que enfrenta la educación pública, experimentó un retroceso que dependió finalmente de la disposición y recursos con los que contaron de manera personal o institucional los docentes y, complementariamente, los padres. En ese sentido, en las áreas urbanas, aun cuando de manera deficiente, pudo contarse con algunos recursos como teléfonos celulares en docentes y padres, últimos de quienes dependen los estudiantes para acceder a información o comunicación a través de llamadas o mensajes en aplicaciones como WhatsApp. Así lo refiere un maestro cuando afirma: “En el área urbana, un 85% más o menos, logran proveer a su hija o su hijo para que reciban alguna clase, video o comunicación telefónica o virtual.” E. Cojtín (entrevista personal, 8 de junio 2021). Sin embargo, como afirma otra maestra de la misma área: “La falta de posibilidad en los padres que no tienen internet, computadora, etc. es una dificultad. Hay padres de familia que tienen tiempo y otros que no. Hay padres que no tienen la capacidad para aportar a los niños.” A. Estrada (entrevista personal, 16 de junio 2021)

En el área rural en general, la situación es más difícil. Por ejemplo, en casos como la aldea Pixabaj, “Muchos padres de familia no cuentan con tecnología, por la forma en que trabaja ahora el Ministerio, de forma virtual y llamar a los estudiantes. R. Ibaté (entrevista personal, 25 de agosto 2021). Al res-

pecto, la fundación Corazones y Manos realizó un sondeo en escuelas rurales donde trabaja y determinó que solo el 11% podría vincularse a una plataforma virtual, lo cual hace imposible la educación virtual o dependiente de dispositivos tecnológicos. R. Galindo (entrevista personal, 29 de junio 2021)

Esta situación ha hecho que se trabaje fundamentalmente en la modalidad a distancia, a partir del uso de guías de trabajo que reciben entre una o dos veces cada quince días las personas que cumplen el papel de encargados escolares de la niñez. Cuando el semáforo de la pandemia se ubicó en verde, que fue la menor de las veces, la niñez pudo asistir a la escuela a partir de la implementación de burbujas (pequeños grupos que asisten dos o tres horas por grado) con el objeto de recibir instrucciones de trabajo. No obstante, como lo expresó una maestra: “El año pasado [2020] casi no llegábamos a la escuela. Casi solo a entregar guías y trabajos”, mientras, el año actual [2021], se está trabajando a partir de la dinámica de burbujas, cada quince días, pero como afirma otra maestra: “Yo lo veo con mis hijos que no ponen atención, entonces le preguntan a uno. El año pasado fueron los padres. Este año son los niños los que llegan. Este es el fracaso de los estudios.”

Sin embargo, aun cuando padres y niñez han recibido instrucciones directamente, el seguimiento queda condicionado a los padres, quienes no necesariamente entienden las instrucciones o tienen dificultad por razones de analfabetismo. Esta situación es más problemática siendo que regularmente son los padres quienes reciben las hojas o guías de trabajo.

Hay unos padres que no hablan el español. Entonces los docentes les explican en español. Pero muchos no puedes escribir y leer en español, porque las instrucciones vienen en español. Entonces ellos llegan a la casa y no pueden explicar a sus hijos; no explican como los docentes. E. Cojtín (entrevista personal, 8 de junio 2021)

Esta situación se enfrentó con mejores posibilidades institucionales en 2021. Sin embargo, en perspectiva de autoridades educativas y docentes, esto no ha sido suficiente para acercarse a la recuperación de los niveles de aprendizaje previos a la pandemia. Así mismo, si se considera que la problemática educativa y el impacto de la pandemia fue mayor en la escuela rural, desde el Mineduc no se está desarrollando una política suficiente de fortalecimiento educativo, en especial para la realización de

una didáctica básica esencial y “... y menos para una didáctica a distancia. Seguimos con los deterioros didácticos de siempre... que han afectado con mayor contundencia a la niñez en los primeros años de primaria, siendo que en estos años debió haber aprendido a leer y escribir. C. Aldana (entrevista personal, 3 de junio 2021)

En este sentido, se habla de dos años o más de rezago o fracaso escolar, que se expresa en deserciones educativas, por ejemplo. También se habla de dos años de franco retroceso educativo, en especial tratándose de los niños que iniciaron el nivel primario entre 2020 y 2021 y de la mayoría que pasaron “por decreto” en la medida en que los aprendizajes generalmente fueron insuficientes y deficientes, lo que generó un replanteamiento real de los contenidos a facilitar en 2021.

En el 2021 el Ministerio está un poco más organizado. Nuestra planificación de bloque, nuestra planificación quincenal, nos vino a hacer que sea más concreta, más objetiva que en otros años con la educación tradicional. Los docentes tienen que enfocarse en los contenidos concretos. Si él se va rezagando, en grados de primero y segundo, si el docente no le da seguimiento, puede ser un fracaso escolar, en el niño, y puede provocar deserción escolar. W. Urizar, (entrevista personal, 4 de junio 2021)

Este año se ha mejorado. El año pasado estuvo muy deficiente y desde el Ministerio se activó muy tarde, en los últimos meses. En este año se empezó ya con algunos avances. Algunos docentes graban videos en su teléfono y los mandan a través de los grupos de WhatsApp. Pero siempre hay padres que no tienen posibilidad. En algunos casos solo hay un teléfono en la familia, el del padre, que se lo lleva a su trabajo; y si tiene tres, cuatro hijos... entonces piden que las tareas las envíen al final de la tarde o la noche. A. Estrada (entrevista personal, 16 de junio 2021)

En esencia, la falta de presencialidad ha venido a impactar negativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se ha perdido o debilitado la relación y el contacto personal entre estudiantes y docentes, con todo lo que ello implica en perspectiva de asegurar los aprendizajes mínimos y necesarios.

No se puede acompañar al estudiante en su escritorio. Un 15% de estudiantes no tiene acceso a medios virtuales y se están rezagando porque no se logra esa comunicación con ellos. A veces se logra una llamada telefónica, pero es muy limitada para lo que se requiere en la enseñanza. E. Cojtín (entrevista personal, 8 de junio 2021)

¿Cómo se van a recuperar las condiciones de aprendizaje cuando se regrese a la “normalidad”, a la presencialidad educativa? ¿Cómo se van a recuperar los conocimientos, hábitos, habilidades, etc. no adquiridos en dos o más años de pandemia? Los dos años de pandemia, pueden implicar más años, siendo que deberán recuperarse conocimientos y habilidades no adquiridas en estas condiciones de pandemia. C. Aldana (entrevista personal, 3 de junio 2021)

Este cambio de condiciones afectó de manera particular la educación bilingüe e intercultural. Así, por ejemplo, como lo dice una entrevistada: “Si el nivel de lectura en primaria es bajo, imagínese del Kaqchikel. R. Galindo (entrevista personal, 29 de junio 2021) De hecho, una de las áreas más sacrificadas según varios entrevistados fue la relacionada con la enseñanza del idioma Kaqchikel.

## 11.2.6 Sobre las iniciativas en el ámbito de la sociedad civil

La incapacidad estatal para garantizar una cobertura educativa universal de carácter público y una educación bilingüe e intercultural, genera que en el ámbito privado se oferte este tipo de servicios y se busque suplir algunas de las necesidades identificadas. En este marco, algunas organizaciones no gubernamentales vienen realizando proyectos y actividades que se orientan a promover educación con pertinencia cultural y bilingüe. En el contexto de Sololá es referida la proyección que tuvo la Fundación Kaqchikel tanto en la formación en conocimiento de la cultura y la identidad Kaqchikel como de la enseñanza del mismo idioma. “La experiencia de la Fundación Kaqchikel que desapareció, pero hizo un buen trabajo, que tuvo un equipo de monitoreo constante en el aula. Además, fortalecía la capacidad del docente.” A. Gonzáles (Grupo focal, 8 de noviembre 2021)

También es mencionada la Asociación Cooperación Indígena para el Desarrollo Integral (Coindi), la cual desarrolla procesos de formación y capacitación orientados al empoderamiento y fortalecimiento de las capacidades de mujeres, jóvenes y autoridades comunitarias indígenas, en perspectiva del desarrollo con pertinencia cultural. En el mismo orden de ideas es referida la Universidad del Valle de Guatemala-Altiplano, la cual implementa en el municipio la carrera de Profesorado Especializado en Educación Primaria Bilingüe Intercultural. Así también la Universidad de San Carlos de Guatemala a través de la extensión de Humanidades y el Centro Universitario de Sololá con la implementación de profesorados y licenciaturas en Educación Primaria Bilingüe Intercultural.

Una de las experiencias más relevantes implementadas desde iniciativas no gubernamentales, pero relacionadas íntimamente con la educación pública y, en especial, con la escuela pública del municipio, corresponde a la Asociación Corazones y Manos. Dicha asociación desarrolla el proyecto denominado Escuela Ideal, iniciativa que se relaciona con la educación bilingüe e intercultural. Desde 2017 impulsó un proyecto piloto en trece escuelas públicas del municipio de Sololá, desde el cual han capacitado docentes, han creado materiales educativos y han promovido la participación de padres en el proceso. En el último año implementado se ha trabajado con nueve maestras bilingües (de 20 que iniciaron proceso) que se han comprometido y nueve escuelas piloto, en cuyo caso el avance ha sido lento por la situación de pandemia.

Para su implementación utilizan materiales educativos en Kaqchikel: 1) un libro denominado *Nab'ey Watemab'al*, orientado al inicio de la lectoescritura del Kaqchikel, 2) una tabla fonética del Kaqchikel, y 3) un rotafolio *Nab'ey Watemab'al* como herramienta didáctica para docentes; es decir, todo orientado al aprendizaje de la lectura y escritura del Kaqchikel. Así mismo, han trabajado en cuatro componentes: el aprendizaje del Kaqchikel, la capacitación periódica, el acompañamiento y monitoreo y la provisión de materiales para su utilización en el aula. El objetivo que se han planteado al respecto es:

Disminuir el fracaso escolar en primer año, siendo que una de las razones, además de la desnutrición, la distancia de la escuela, la preferencia a veces porque el niño no vaya a la escuela por priorizar otros asuntos como los de trabajo. R. Galindo (entrevista personal, 29 de junio 2021)

Realizaron un estudio de línea basal del primer año, lo cual fue punto de partida para demostrar que, entre 2018 y 2019, hubo mejor retención escolar y disminuyó el fracaso escolar en tres puntos porcentuales, aun cuando lo pretendido era mayor.

Más allá de la relevancia e impacto de dicho proyecto en las escuelas donde se concreta, la experiencia puede considerarse parte del acumulado pedagógico de las y los docentes y escuelas que participan y de la niñez que hace parte de estas experiencias. No obstante, presenta serias limitaciones en perspectiva de avanzar en la educación bilingüe e intercultural, en especial porque no hace parte de procesos sostenidos más allá de la temporalidad del proyecto o del financiamiento con el cual es posible su realización.<sup>21</sup> Pero lo más importante, la institucionalidad pública educativa no incorpora este acumulado de conocimientos, materiales y experiencias en perspectiva de retroalimentar y desarrollar la educación bilingüe e intercultural en el municipio. Esto es reflejo de la desarticulación predominante entre las instituciones estatales y no estatales que trabajan en objetivos confluyentes, a pesar de haber espacios que debieran orientarse en esa dirección, tal el caso del Sistema de Consejos de Desarrollo Urbano y Rural, en este caso del Consejo Departamental y del Consejo Municipal, y otros que debieran ser creados como el Mineduc.

### 11.2.7 Conclusiones y reflexiones

Con el propósito de determinar el nivel de dominio de las cuatro habilidades lingüísticas del Kaqchikel y su ámbito social de uso en la niñez del municipio de Sololá, a lo largo del desarrollo del proyecto se identifica que no hay una línea que marque la diferencia entre el manejo de dichas competencias entre las escuelas urbanas y las rurales, así como su resultado entre niños y niñas.

---

<sup>21</sup> Una experiencia similar a la de Corazones y Manos, fue protagonizada por la Fundación Kaqchikel (Funkaq). Al respecto Zapeta indagó en una de las escuelas en las cuales dicha fundación se proyectó y como parte de sus conclusiones plantea: “En las escuelas, hay escasa información EBI y carecen de concreciones. Los maestros con plaza bilingüe y los que reciben bono por bilingüismo conforman el universo disperso de maestros de la EBI. En este universo están los maestros de la EORM Abuelita Amelia Pavoni. En consecuencia, el modelo que se logró montar en los años 2006 – 2010 [desde la iniciativa de la Funqak] poco a poco se fue desmontando. Al cierre de esta investigación ya no existe modelo EBI.” (2019: 127)



El desplazamiento del Kaqchikel por el español es más recurrente en el dominio oral por parte de los estudiantes evidenciándose en un vocabulario reducido, uso alto de préstamos del español, uso del español en vez del Kaqchikel en la emisión de frases complejas, mala pronunciación de algunos sonidos propios del Kaqchikel, en un porcentaje de la población estudiantil estudiada.

El 98.4% de los estudiantes, a quienes se les aplicaron las pruebas, tienen una comprensión del Kaqchikel.

En cuanto a la velocidad en la lectura, para textos que deberían de realizarse entre un y dos minutos, el 74% de estudiantes usó un tiempo mayor (de dos hasta siete minutos). El máximo de errores registrados en las lecturas osciló entre 41 a 82 palabras y el mínimo fue de 20 palabras. Del 100% de estudiantes a quienes se les aplicaron las pruebas, ninguno respondió a ninguna de las tres preguntas de comprensión proporcionadas en cada una de las lecturas, lo cual no permitió evaluar la redacción y ortografía.

En Sololá, solo el 27% de la totalidad de docentes de este municipio dominan el idioma maya, situación preocupante considerando que desde el 2004, en Guatemala se ha formalizado la política de Generalización de la Educación Bilingüe Intercultural. En relación a los docentes entrevistados, el 64% (siete docentes) tiene como idioma materno el Kaqchikel y el 36% (4 docentes), el español. Respecto a los días asignados a la enseñanza del Kaqchikel durante la semana, el 55% de docentes le dedica dos días, mientras que el resto oscila entre uno y tres días. Este mismo porcentaje de docentes desarrolla las cuatro habilidades lingüísticas con sus estudiantes, mientras que el resto se enfoca en leer y comprender. El promedio porcentual de uso del Kaqchikel en el aula es del 26.3%, equivalente a una hora y media de una jornada de cinco horas.

Una de las mayores necesidades de los docentes lo constituye tanto material en Kaqchikel enfocado a la lectoescritura como también la formación en metodología para enseñar el Kaqchikel, principalmente dirigido al 36% de docentes que son monolingües del español.

Los docentes que escriben en Kaqchikel muestran un alto nivel de comprensión y manejo de la escritura creativa. Asimismo, se observa un conocimiento elemental en el manejo de las reglas ortográficas y del orden básico en las oraciones que formulan en su escritura, no tanto así en los marcadores de flexión de posesión y de persona gramatical en el verbo, como tampoco un reconocimiento total de

los sonidos propios del Kaqchikel.

Lo anteriormente descrito, ratifica el nivel de desplazamiento que tiene el Kaqchikel frente al español, así como el estatus secundario que se le da en el plano educativo y posiblemente en el hogar cuando se refiere al aprendizaje.

La problemática del desplazamiento del Kaqchikel por el español en la niñez en el municipio de Sololá no solo sigue existiendo sino, según la información recopilada en esta investigación, pareciera que es una tendencia en aumento. Es un fenómeno que inicia desde la familia, extendiéndose a otros ámbitos de la vida social, económica y política, que se profundiza aún más en la escuela primaria. Esto se expresa en el conjunto de préstamos lingüísticos, el entendimiento como única habilidad lingüística, el desuso que se extiende y profundiza, y en casos de abandono y discontinuidad en su enseñanza en los ámbitos antes referidos. Con ello no se afirma que en este momento el Kaqchikel haya dejado de ser el medio de comunicación en la mayoría de población *kaqchikela'* y que exista el riesgo inminente de desaparición del idioma. No obstante, existe una tendencia preocupante al respecto.

En general, puede afirmarse que existen tres tendencias en el desplazamiento del Kaqchikel en la niñez indagada. Las primeras tendencias contribuirían a mantener y revitalizar dicho idioma, que corresponde a una tendencia histórica de la enseñanza de Kaqchikel desde la familia, la cual no deja de presentar signos de desplazamiento, consistentes en el uso de préstamos lingüísticos del español. La segunda tendencia refiere a una valoración de la cultura y el uso y enseñanza del Kaqchikel, la cual en buena medida corresponde al movimiento de revitalización cultural que actualmente existe en el país y que se expresa, así mismo, en el municipio de Sololá. Esta tendencia impacta todavía débilmente en detener el desplazamiento actualmente existente en la niñez indagada.

La tercera tendencia refiere a un incremento del desplazamiento del Kaqchikel, en cuyo caso, intervienen un conjunto de factores, entre los cuales se encuentran aquellos que han sido referidos en esta investigación. Esta tendencia es la más incisiva en el proceso de desplazamiento del idioma, al punto que existen importantes segmentos de población estudiantil que, aun cuando usan el idioma materno, experimentan una tendencia hacia su abandono y pérdida como L1 y su sustitución por el español

como idioma de uso cotidiano, proceso que se acentúa en las generaciones más jóvenes y, aún más, cuando tales generaciones emigran y se vinculan con actividades económicas, institucionales, políticas donde predomina el español como idioma franco dentro y, especialmente, fuera del municipio.

Es con relación a la tercera tendencia que la escuela adquiere un papel fundamental, siendo que contribuya al desplazamiento acelerado del Kaqchikel. No obstante, los avances que representa el modelo EBI en el marco de la reforma educativa que experimentó el país, en especial, después de los Acuerdos de Paz (1996), es inexistente una concreción curricular que aborde con coherencia la problemática del desplazamiento que está incidiendo en la niñez del municipio. Esto se evidencia en la carencia de una fidelidad lingüística que abarque al currículo y se exprese en el proceso educativo del nivel primario, más allá de la recuperación de algunos contenidos referidos a la cultura e identidad Kaqchikel y de la inclusión marginal y deficitaria de la enseñanza del Kaqchikel.

Es evidente que a diez y seis años del inicio de la implementación del modelo EBI, no se ha logrado expandir la educación bilingüe en todos los grados de las escuelas primarias catalogadas como tales en el municipio. Así mismo, y no obstante esfuerzos valiosos de docentes y autoridades educativas locales, y de algunas experiencias en ámbito de la educación no estatal –tanto en el nivel primario como universitario especialmente–, continúan existiendo profundas debilidades en las capacidades en materia de educación bilingüe e intercultural en los docentes en general y en los maestros bilingües en particular. Esto, que corresponde a una problemática del sistema de educación pública antes que del docente per sé, se traduce en la falta de disposición de recursos de distinto tipo que se requieren, en implementaciones metodológicas deficitarias en donde el principal rasgo consiste en que el Kaqchikel no es utilizado como medio de enseñanza y su aprendizaje es insuficiente y deficiente, y, por consiguiente, en la falta de resultados que logren que la niñez egrese del ciclo primario con las competencias de lectura, escritura y uso dominante del idioma Kaqchikel. Es decir, con un resultado que permita afirmar que la escuela pública ha sido institucionalizada como ámbito de educación bilingüe e intercultural y, por consiguiente, que está logrando contribuir a detener y revertir el desplazamiento de dicho idioma en la niñez de este territorio.

Contrariamente, con relación al desplazamiento del Kaqchikel que viene ocurriendo y que pareciera se está incrementando, la escuela pública en Sololá –de manera involuntaria en los docentes y autoridades educativa– fortalece y consolida tal tendencia. En esta continúa desarrollándose un currículo que vehicula la castellanización y, en la práctica, convierte al Kaqchikel en L2. Al consolidarse el desplazamiento del Kaqchikel en la escuela, la EBI, así implementada de manera limitada y deficiente, no garantiza la calidad del aprendizaje tanto en el ámbito del bilingüismo como en el ámbito de la interculturalidad, ni desarrollar las competencias en el idioma materno y el conocimiento crítico de la cultura Kaqchikel. Así mismo, pasa a constituirse en una política de manejo de la diversidad lingüística y cultural cuyo resultado en buena medida y al final de cuentas es asimilacionista del Kaqchikel al idioma, conocimiento y la cultura dominante o hegemónica que circula en la educación primaria. Así las cosas, la escuela pública constituye un ámbito contradictorio, en el cual se impulsan avances de la EBI al mismo tiempo que terminan siendo predominantes las características e implementaciones asimilacionistas.

Lo anterior, sin duda, no es solo responsabilidad de la escuela pública, siendo que existen otros factores que explican el desplazamiento del Kaqchikel, tales como el predominio del Español como idioma franco, que se va imponiendo aún más: a) con la expulsión de población joven que se ve obligada a emigrar en búsqueda de ofertas o fuentes de empleo; b) con el dominio de medios de comunicación de masas que no solo difunden en español sino sobrevaloran el Español y subvaloran los idiomas indígenas; c) con un sistema educativo en el cual sigue predominando el castellano como idioma dominante; d) con las muestras de discriminación y racismo que las generaciones jóvenes indígenas encuentran dentro y fuera de su territorio.

De manera particular, el racismo es percibido como factor que incide de manera diferenciada en el desplazamiento del Kaqchikel. Tal y como ha sido descrito, en el ámbito cotidiano de la comunidad, el racismo es poco incidente desde la perspectiva de los actores indagados. Es en el ámbito municipal y fuera del municipio donde son recuperadas circunstancias (como las laborales), condiciones (como las migratorias hacia ámbitos ciudadanos como el área metropolitana o contextos fuera del país), actitudes y prácticas racistas y discriminatorias como factores que impactan en el abandono cultural e idiomático de quienes pertenecen al pueblo Kaqchikel. Esto, no obstante, la existencia de avances que

implican, por ejemplo, el bilingüismo (Kaqchikel-español) como requisito en escasos espacios laborales e institucionales locales.

Tanto las percepciones, experiencias y condiciones que configura sistémicamente el racismo, como el modelo económico y la configuración clasista y la estratificación social, se integran como parte de un régimen amplio de condicionantes y presiones económicas, sociales, institucionales y educativas, que generan un marco de posibilidad y orientación de discursos, actitudes y prácticas en padres y la niñez indagada, que tiende a que experimenten y actúen consciente o inconscientemente para que ocurran distintos tipos de desplazamiento del Kaqchikel.

El conjunto de factores descritos en esta investigación –como se ha visto– inciden de manera diferenciada en cada ámbito y escala del relacionamiento social, operan como dispositivos y mecanismos que, finalmente, contribuyen también a la asimilación a la “cultura nacional” y generan una dinámica de subordinación y, por consiguiente, de subvaloración en la población indígena que impacta de manera especial en el desplazamiento del Kaqchikel que se experimenta en la niñez desde el ámbito familia y que se consolida en la escuela pública.

Finalmente, siendo que al hablar de educación y escuela pública refiere al Estado, con relación al desplazamiento del idioma Kaqchikel en la niñez del nivel primario de educación, este se ve reflejado como un aparato que predominantemente continúa siendo asimilacionista en su política educativa fundamental, no obstante, los avances en la EBI. Esto, en buena medida se debe al estatus de la EBI en el sistema educativo nacional que, tal y como se concreta en Sololá, se explica también por el hecho que el Estado sigue siendo controlado estratégicamente por grupos de poder que no permiten que este avance y se desarrolle hacia el punto en el cual el Kaqchikel constituya el idioma principal en el proceso educativo de la escuela primaria en el territorio de influencia mayoritaria del mismo. Es esto lo que, al institucionalizarse en la educación pública, el racismo continúa operando bajo formas sutiles, inclusive nombrando a los pueblos indígenas e institucionalizando una política de educación bilingüe

e intercultural que continúa siendo marginal y subalterna.<sup>22</sup> De esa forma y no obstante los esfuerzos contrarios que se pueden expresar en algunos actores educativos, al concretarse en una escuela que, en su práctica y proceso, sigue supeditando al Kaqchikel, la convierte en parte del problema no solo de continuidad del desplazamiento de dicho idioma sino de la concreción institucionalizada del racismo de Estado. En otros términos, es la educación pública que, aun denominándose bilingüe e intercultural, continúa siendo parte del proyecto político instituido y reproducido en la institucionalidad y las políticas del Estado guatemalteco.

Esto es parte de lo que se entiende en esta indagación como expresión del racismo que se reproduce, así mismo, de manera introyectada en segmentos de la población *kaqchikela'* cuando aceptan y valoran como inferior su idioma materno y le asignan inutilidad en múltiples ámbitos de relaciones sociales que llevan a su desplazamiento. Y es que el racismo se convierte en ideas, discursos y prácticas reproducidas por el sujeto objeto de racismo, al punto de aceptar el abandono y desplazamiento de su propio idioma. Un sujeto que contradictoriamente también presenta búsquedas, expresiones y prácticas alternativas, orientadas a la revitalización del idioma y cultura propia, y que tendría el potencial de convertirse en protagónico en la lucha por una EBI coherente y, por consiguiente, en lograr revertir el proceso de desplazamiento que experimenta el Kaqchikel en la niñez del ciclo primario.

### **11.2.8 Propuesta de lineamientos para el fortalecimiento del Kaqchikel en la educación primaria**

En el presente apartado, se exponen 16 propuestas de lineamientos pedagógicos y sociopolíticos para el fortalecimiento del idioma Kaqchikel tanto en la escuela como en el municipio de Sololá.

---

<sup>22</sup> Como lo plantea Restrepo el racismo institucional es “Una forma de violencia metapolítica de Estado dinámicamente simbólica, la cual ha estructurado en la larga duración un sistema de valores que discrimina, diferencia y excluye mediante las estrategias ideológicas de la invisibilidad, el ocultamiento, la negación, la omisión y la estereotipia.” (2009, p. 222)

## 11.2.8.1 Transferencia lingüística de la L1 a la L2

En coincidencia con Loeza mencionado en Mineduc y USAID (2016), la enseñanza y aprendizaje del primer idioma inicia en el seno familiar, la cual se consolida en la escuela y se fortalece su uso cotidiano. Es ahí donde se fortalecen principalmente las primeras competencias, la de hablar y escuchar. La familia es el núcleo principal donde la lengua se desarrolla libremente su adquisición y va formando la base para su mantenimiento frente a un segundo idioma.

En contexto bilingües como el de Sololá, donde se impone la necesidad de un segundo idioma, en este caso el español, no es posible la adquisición de un segundo idioma sin una lengua materna cuya estructura lingüística propia dominante incide positiva y negativamente en la adquisición de un segundo idioma (Mineduc y USAID, 2016, p. 124). La transferencia lingüística referida a la lectoescritura de un segundo idioma en estos contextos se parte de lo ya aprendido:

[...] en el caso de Guatemala, el maestro que enseña a niños maya hablantes debe tomar en cuenta que por esta razón los niños que están aprendiendo español como L2 están buscando las semejanzas con su idioma materno y comenten algunos “errores” debido a las diferencias en las estructuras de uno y otro idioma. Por ejemplo, en los idiomas mayas no existe la “f”, por lo que es frecuente en niños y personas adultas indígenas que sustituyan el sonido “f” del español por “p” (Mineduc y USAID, 2016, p. 124).

La adquisición y el desarrollo de la lectoescritura en el primer idioma son clave para la lectoescritura en un segundo idioma, por lo que se debe implementar un proceso de transferencia apropiado de L1 a L2, en el marco de un bilingüismo equilibrado y aditivo.

El aprendizaje adquirido en la L1 se transfiere para un mejor aprendizaje de la L2 como un idioma ajeno al estudiante. Se toma en cuenta las diferencias puntuales entre ambos idiomas, principalmente la organización alfabética y la estructura sintáctica del español y Kaqchikel.

- a. El alfabeto del español y Kaqchikel como en la mayoría de los idiomas Mayas varían sustancialmente. Se le sugiere al docente iniciar trabajando con los sonidos similares (*a, e, i, o, u, ch, j, k, l, m, n, p, r, s, t, w, y*) y culminar con los específicos del español

(b, c, d, f, g, h, ll, ñ, q, rr, v, x, z). O para los niños que tienen como lengua materna el español, primero las letras en común con el Kaqchikel (*a, e, i, o, u, ch, j, k, l, m, n, p, r, s, t, w, y*) y después las letras propias del Kaqchikel (*b', ch', k', q, q', t', tz, tz', x', ä, ë, ï, ö, ü*).

Este proceso permite comprender y diferenciar el contenido de cada idioma. Véase la Tabla 21.

*Tabla 21. Cuadro alfabético del Kaqchikel y español*

Sonidos y/o letras	Alfabeto Kaqchikel	Alfabeto español
	a, b', ch, ch', e, i, j, k, k', l, m, n, o, p, q, q', r, s, t, t', tz, tz', u, w, x, y, '(glotal) , ä, ë, ï, ö, ü	a, b, c, ch, d, e, f, g, h, i, j, k, l, ll, m, n, ñ, o, p, q, r, rr, s, t, u, v, w, x, y, z
	Letras específicas del Kaqchikel b', ch', k', q, q', t', tz, tz', x', ä, ë, ï, ö, ü	Letras específicas del español b, c, d, f, g, h, ll, ñ, q, rr, v, x, z
	La pronunciación <sup>23</sup> de las consonantes es con el sonido de la consonante y de la vocal /a/ b' (b'a), ch (cha), ch'(ch'a), j (ja), k (ka), k' (k'a) l (la), m (ma), n (na), p (pa), q (qa), q' (q'a), r (ra), s (sa), t (ta), t' (t'a), tz (tza), tz' (tz'a), w (wa), x (xa), y (ya)	

Fuente: Elaboración propia.

<sup>23</sup> En la Tabla no se detalla la pronunciación de los sonidos del español por ser un alfabeto conocido.



- b. En cuanto a la estructura sintáctica, el español tiene un orden básico de: sujeto + verbo + objeto directo y el Kaqchikel es: verbo (+ objeto directo) + sujeto, como se observa en el ejemplo:

- **Español:** Ixmukane compró un gran perro.  
S                    V        O
- **Kaqchikel:** Xulöq' jun nïm tz'i' xta Ixmukane.  
V                    O                    S

**11.2.8.2** Metodología para la enseñanza de una L2 y el fortalecimiento de la L1 en el aula  
Metodológicamente, la enseñanza del idioma Maya como L1 o L2 considera importante el contexto y la propia manera de aprender de los estudiantes. En este sentido, la mejora del rendimiento académico y aprendizaje de estos inicia por lo general de la enseñanza adecuada de tales lenguas.

Aparte de la metodología que los docentes utilizan para la enseñanza del Kaqchikel dentro del aula, también se propone aplicar la línea metodológica que se detalla en Mineduc y USAID (2016) con los pasos que se detallan en la Figura 6.

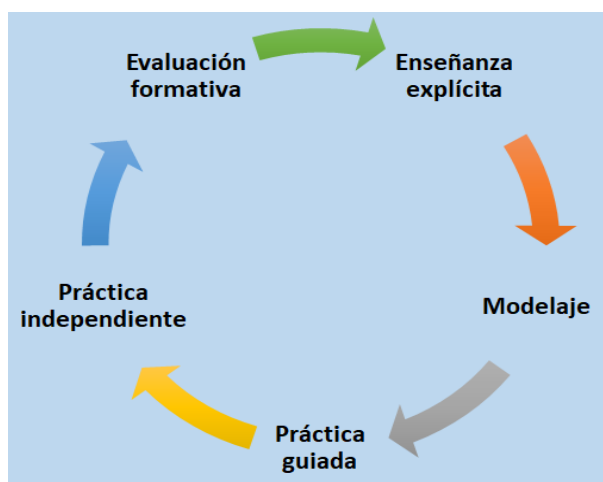


Figura 6. Modelos para clases de lectoescritura en la primaria

Fuente: (Mineduc y USAID, 2016)

- a. La enseñanza explícita es cuando el docente introduce las destrezas y/o buenas habilidades que tiene el estudiante como conocimientos previos.
- b. El modelaje es cuando el docente modela el nuevo aprendizaje y esperaría que los estudiantes lo repitan, haciéndolo.
- c. En la práctica guiada, los estudiantes replican los nuevos aprendizajes con el apoyo del docente y este retroalimenta a partir de las dudas que surjan.
- d. En la práctica independiente, el docente promueve en el estudiante que ejercite por sí mismo lo aprendido. Esta práctica es una oportunidad para que los estudiantes practiquen por sí mismos y resuelvan sus errores y dudas por si las tuviera.
- e. En la evaluación formativa, el docente identifica, evalúa y retroalimenta oportunamente al estudiante en su aprendizaje.

En seguimiento a lo arriba explicado, con el afán de fortalecer esta metodología, se propone a continuación, utilizar la Tabla 22 de distribución del tiempo para la clase de lectoescritura para el primer ciclo del nivel primario.

*Tabla 22. Distribución del tiempo para la clase de lectoescritura para el primer ciclo del nivel Primario*

Actividad	Primero Primaria	Segundo y tercero Primaria
Conciencia fonológica	5 minutos	-----
Principio alfabético	10 minutos	-----
• Reconocimiento de letras y sonidos		
• Reconocimiento de palabras y ortografía		
Lectura de textos	30 minutos	40 minutos
• Vocabulario y estrategias de comprensión		
Escritura	30 minutos	40 minutos
Fluidez	5 minutos	10 minutos
Expresión oral	20 minutos	10 minutos
Evaluación	20 minutos	20 minutos

Tiempo total

2 horas

2 horas

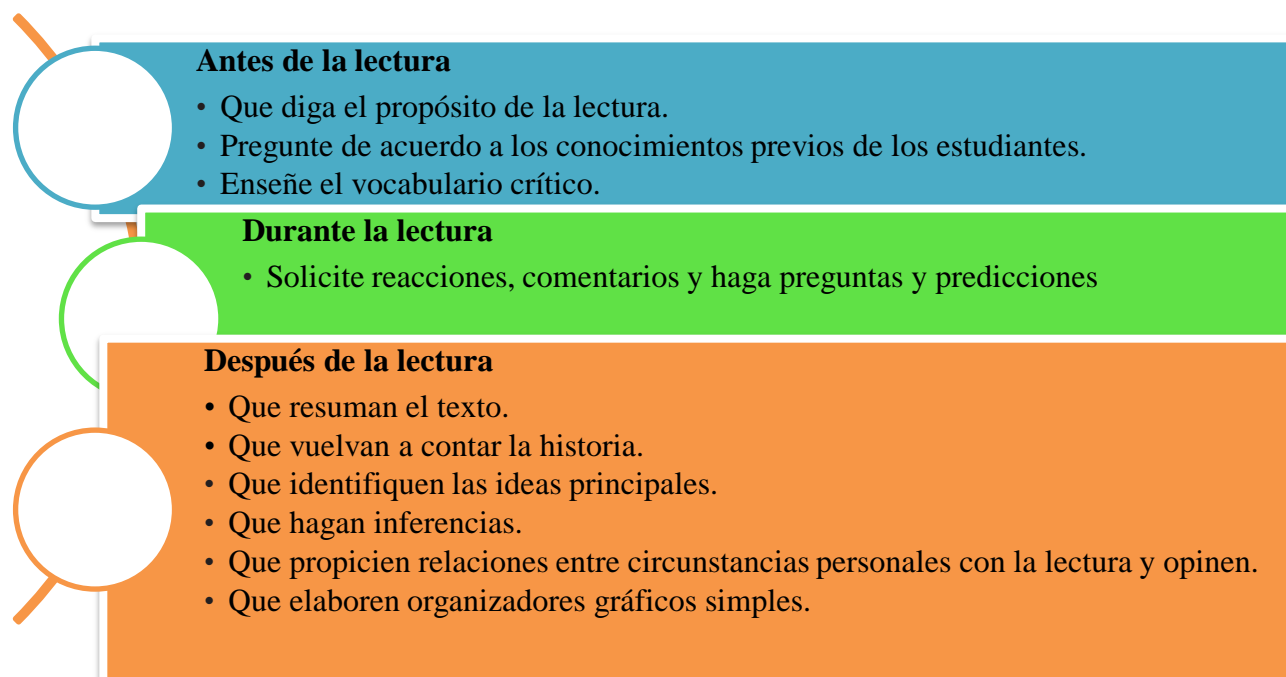
Fuente: (Mineduc y USAID, 2016)

### 11.2.8.3 Enseñanza y fortalecimiento de la fluidez y comprensión lectora

De los resultados en las entrevistas a 11 docentes y aplicación de instrumentos a 158 estudiantes, se evidenció que las competencias más desarrolladas en la enseñanza y aprendizaje son la comprensión oral y la oralidad, más no las otras competencias: leer y escribir.

Para el aprendizaje adecuado de la L1 y L2, se requiere desarrollar la fluidez y comprensión lectora de manera eficaz. La fluidez de la lectura consolida a la L1, asimismo ayuda a mejorar la velocidad y la precisión del estudiante cuando lee y que su comprensión mejore más. En la fluidez lectora, también interviene la decodificación y la precisión, por eso es que mientras más se lee, más se comprende lo que en ella está escrito.

En el marco del fortalecimiento de la L1 y L2, es importante considerar que en los 30 minutos de lectura que propone el Programa Nacional de Lectura (PNL) por el Mineduc, se desarrollen actividades haciendo uso de los tres momentos de la lectura del Kaqchikel, según lo muestra la Figura 7.



*Figura 7. Actividades para los tres momentos de la lectura*

Fuente: (Mineduc y USAID, 2016)

#### **11.2.8.4** Uso de la estandarización en la lecto-escritura

Considerando que se está promoviendo el uso del Kaqchikel en el aula y en los distintos espacios de la escuela, es esencial conocer las normas básicas del Kaqchikel para un manejo estandarizado de su escritura. Si bien lo que se propone es fortalecer la oralidad del idioma como una prioridad en su aprendizaje, es vital que para la escritura creativa sea desde su forma estandarizada.

Si bien la estandarización de la lengua puede ser compleja de entender, su aplicación es también una postura política para el mantenimiento de la lengua y ayudar a evitar su desplazamiento acelerado. La estandarización es una necesidad para el fortalecimiento, reconstrucción y unidad del Pueblo Maya Kaqchikel de Guatemala.

Como bien se menciona arriba, además de la fluidez y la comprensión lectora se busca que el estudiante practique la escritura creativa usando la forma estandarizada para ir estableciendo una literacidad completa y posibilitar una literatura que pueda ser accesible a cualquier lector de cualquier variante del Kaqchikel.

#### **11.2.8.5** La tecnología para la enseñanza del idioma Maya

La lectura digital permite la interacción inmediata de los estudiantes a través de la tecnología. La realización de diversas lecturas permite fortalecer la fluidez y comprensión lectora en el estudiante. En este aspecto, el Mineduc (2021d) experimenta avances relacionados con la calidad educativa y promoción del aprendizaje en casa y en clase. Para ello ha implementado una biblioteca virtual que responde a la demanda del CNB, la cual consiste en cuatro plataformas que implican:

- a. “procesos de enseñanza y aprendizaje con pertinencia lingüística y cultural, de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los idiomas Mam y K’iche. (Wikiguate)”
- b. “artículos actualizados de interés, recursos multimedia y otros materiales de aprendizaje que apoyan la investigación de los estudiantes y refuerzan la programación curricular. (Británica)”

- c. “El catálogo de contenidos multimedia contiene e-books, audiolibros, revistas, materiales educativos, podcasts, cursos, vídeos y más. Accesibles desde todos los dispositivos de manera online y offline. (Odilo)”
- d. “Esterantería con una colección de libros y materiales de lectura, articulados con el Currículo Nacional Base, desarrollados por estudiantes, docentes, técnicos, escritores y población guatemalteca. (Bloom)” (Mineduc, 2021d).

En particular, la plataforma Bloom está enfocada directamente al fortalecimiento de la lectura que justamente se articula con lo que indica el CNB a través del Programa Nacional de Lectura. El material de lectoescritura que se encuentra en Bloom Reader abre la posibilidad para que el docente y el estudiante tengan contacto permanente a través de los materiales que pueden intercambiar en las redes de WhatsApp o envío directo o a través de wifi. Algunos materiales de lectoescritura tienen audio para que se ejercite la fluidez, precisión y velocidad. Las preguntas de comprensión lectora dan la posibilidad de escribir y crear desde el idioma maya, así como seguir construyendo y creando de manera literaria.

El Bloom Reader contiene al menos 9706 libros en alrededor de 426 idiomas, entre estos el Kaqchikel. La propuesta en este caso, es que se implemente la plataforma de Bloom Beta para que los docentes tengan la posibilidad de crear y elaborar sus propios libros de lectura, nivelados de acuerdo al grado que atienden y contextualizados, previo a una formación específica en el uso y manejo de la misma. En este sentido, se tendría la posibilidad de fortalecer la tradición oral del Kaqchikel y su traslado a la tecnología mediante su expansión con Bloom Reader.

#### **11.2.8.6 Superar la castellanización y asimilación cultural como carácter de la educación primaria**

Es evidente que la educación primaria, no obstante, de los avances registrados posterior a la firma de los Acuerdos de Paz en materia de EBI, continúa orientada fundamentalmente a la castellanización y la asimilación cultural de la niñez *kaqchikela*. Esto se expresa en el predominio de la enseñanza en el idioma español, la marginalidad con la que se implementa el curso L1 y en la escasa incorporación de conocimientos y contenidos culturales del pueblo Kaqchikel. El uso del Kaqchikel en el aula se orienta

fundamentalmente al aprendizaje del español y la asimilación de conocimientos que, aunque necesarios, proceden de otras matrices culturales. La educación formal y, en particular, la escuela pública, sigue siendo una institución donde opera el desplazamiento del idioma Kaqchikel, siendo que el mismo es sustituido por el español en su papel de comunicación y de socialización del conocimiento con la niñez, cuyo idioma materno es el descrito.

En ese sentido, la propuesta es replantear el currículo, de tal manera que, en los primeros años de primaria, se facilite el conocimiento y las habilidades predominantemente en Kaqchikel, y el mismo vaya disminuyendo paulatinamente hacia la conclusión del nivel primario de educación escolar. Esto con el objetivo de garantizar el aprendizaje y la transferencia de las habilidades lingüísticas del Kaqchikel.

Esta propuesta no riñe -y no debe reñir- con la necesidad de aprendizaje del idioma español y de los conocimientos científicos que todo niño y niña debe tener al concluir el sexto grado de primaria. Lo que implica es que se avance hacia un modelo educativo en que la niñez que tiene como idioma materno el Kaqchikel aprenda fundamental e inicialmente en su propio idioma y gradualmente en el idioma español.

### **11.2.8.7** Recuperación y replanteamiento de la EBI

La EBI ha experimentado un retroceso paulatino después del avance que experimentó como resultado de los Acuerdos de Paz, de la reforma educativa y del inicio de su implementación. Esto se expresa en la carencia presupuestaria, en la discontinuidad de la capacitación docente y la falta de priorización en su implementación por un modelo educativo general que sigue presentando carencias históricas: rezago en cobertura y profundas limitaciones en la calidad educativa. La EBI, además, ha venido siendo implementada como una especie de política secundaria, una especie de apéndice en la escuela primaria.

Es necesario que la EBI se convierta en el fundamento, orientación e implementación de la educación pública a nivel primario en contextos como el municipio de Sololá. Ello requiere una reforma educativa integral, sin la cual, la EBI será simplemente un apéndice en la búsqueda de satisfacer las necesidades educativas esenciales que presenta la escuela pública en el área urbana y rural. Así mismo, para lograr fortalecer el aprendizaje de las cuatro habilidades lingüísticas del Kaqchikel y, consecuentemente, para revertir la tendencia a su desplazamiento como L1 en la niñez.

## **11.2.8.8** Consolidación de un cuerpo docente con formación y capacidades para el desarrollo de la EBI

Un factor clave en la EBI es el cuerpo docente. En ese sentido, se carece del suficiente número de docentes bilingües, con las habilidades lingüísticas para la enseñanza del idioma Kaqchikel y con los conocimientos sistematizados de la cultura del pueblo maya correspondiente al territorio local.

Las propuestas en este aspecto incluye: a) La necesidad de avanzar hacia la contratación de maestros bilingües Kaqchikel-Español, que garanticen el tránsito hacia un modelo alejado de la castellanización y la aculturación; b) Implementación de un programa permanente de formación y capacitación del cuerpo docente, de tal manera que se tengan las habilidades lingüísticas para la comunicación y la enseñanza del Kaqchikel –en especial la lectura y escritura– y la recuperación coherente de la cultura del pueblo Maya-Kaqchikel (historia, territorio, saberes, creencias, mitos, valores, modo de vida, formas de organización social, autoridad y autogobierno, literatura, música, etc.).

Con relación a la formación y capacitación docente en particular, es necesario considerar los distintos componentes del CNB, principalmente en los cursos básicos, y en el caso de los cursos de Comunicación y Lenguaje 1 y 2, es esencial el fortalecimiento de las capacidades metodológicas, provisión de materiales de apoyo pertinente y contenidos accesibles desde el contexto y el enfoque lingüístico del Kaqchikel.

## **11.2.8.9** Garantizar la adecuación y pertinencia específica al Pueblo Kaqchikel de Sololá

Actualmente, los textos incorporan contenidos referidos a la cultura y saberes del pueblo maya en general y al idioma Kaqchikel con un enfoque de estandarización. Esto, que es necesario, se complementa deficitariamente con la recuperación de contenidos más integrales del pueblo Kaqchikel y, en específico, del ámbito territorial de Sololá.

En ese sentido se propone: a) Continuar con la formulación y diseño de textos que garanticen: el aprendizaje del Kaqchikel desde las normas estandarizadas (a nivel escrito), pero también fortaleciendo la variación léxica (a nivel oral) del municipio de Sololá. b) La incorporación de los contenidos culturales propios del pueblo Kaqchikel, de tal manera que se garantice, desde el contexto, un aprendizaje coherente del idioma así como el fortalecimiento de la identidad cultural; c) La recuperación de

la centralidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la niñez, lo cual implica: situar los contenidos que, en el marco de cada curso, permitan al niño redescubrir y reflexionar sobre su contexto sociocultural y el idioma como el mediador para tales acciones; d) el fortalecimiento de la identidad Kaqchikel en la niñez y, como parte de ello, la valoración de su idioma y cultura.

#### **11.2.8.10** Ampliación del uso y enseñanza del idioma Kaqchikel

Existen escuelas catalogadas como bilingües e interculturales. Sin embargo, en ellas predomina el español en el desarrollo curricular y la enseñanza del Kaqchikel se circunscribe al curso de Comunicación y Lenguaje L1. En las escuelas catalogadas como monolingües, esto es aún más problemático, incluidas aquellas donde la población de habla Kaqchikel es importante o mayoritaria. Por otro lado, es importante ampliar el Kaqchikel promoviendo su uso en los distintos ámbitos, esto garantizaría su universalización y no se restringiría solo como un instrumento de comunicación,

En este sentido se propone el replanteamiento de los requerimientos e implementaciones para que una escuela pueda ser catalogada como bilingüe e intercultural. Por ejemplo, se requiere que los docentes sean bilingües y que se les provea formación permanente para garantizar la enseñanza desde el Kaqchikel y no circunscribirse solo en Comunicación y Lenguaje, así como otras diversas áreas de conocimiento en el idioma Kaqchikel. Para el efecto, esta política del Mineduc tiene que ser fortalecida, extendida y cualificada.

#### **11.2.8.11** Sistematización e incorporación creadora de experiencias en materia de EBI acumuladas en el contexto inmediato

Existen experiencias desarrolladas por proyectos de corto plazo, cuyos aprendizajes podrían permitir delinear orientaciones pedagógicas para revitalizar la EBI. Este es el caso de la Asociación Corazones y Manos, la cual ha desarrollado una experiencia piloto en EBI, que incluye capacitación a docentes, creación de materiales educativos, participación de padres, entre otras orientaciones y acciones. Para ello ha contado con el apoyo y compromiso principalmente de docentes de escuelas donde ha sido implementado dicho proyecto. Al respecto, resulta inexistente una política concreta para la recuperación de dicha experiencia, en orientación a explorar sus posibilidades de réplica creadora en la escuela primaria del municipio de Sololá.



Al respecto se propone la sistematización de experiencias importantes de EBI provenientes de la misma escuela pública, implementadas por el Mineduc o por iniciativas de sociedad civil, para buscar su réplica o incorporación institucional al proceso de enseñanza en la escuela primaria del municipio.

### **11.2.8.12** Impulso de iniciativas de coordinación entre actores institucionales y sociales

La escuela y, en un sentido más amplio, el Mineduc deben ser factores fundamentales en gestar una política que permita la confluencia de distintos actores que contribuyan a la revitalización del idioma, cultura e identidad Kaqchikel en este Pueblo y, de forma específica, en la niñez. En ese sentido, no obstante, algunos ejercicios de coordinación, predomina la desarticulación entre instituciones públicas, educativas, religiosas, de autoridades ancestrales y de sociedad civil que trabajan en objetivos confluyentes.

Con ese propósito se propone la creación de una instancia de coordinación que permita discutir la problemática del desplazamiento del idioma –y la cultura– Kaqchikel y se conciba una estrategia articulada para promover el fortalecimiento de la cultura, identidad y uso del Kaqchikel en todos los ámbitos y relaciones, incluida la escuela. Esta instancia de coordinación podría ser la indicada para gestionar e incidir en las modificaciones coherentes que requiera el currículo, de tal manera que la escuela se convierta en una institución renovada en dirección al uso, enseñanza y aprendizaje del Kaqchikel en la niñez del municipio. En el ámbito del Mineduc, esta instancia podría constituirse como Consejo Consultivo por Comunidad Sociolingüística, en este caso circunscrita al municipio o departamento de Sololá, y tendría entre otras orientaciones la de proponer medidas para el fortalecimiento coherente de la EBI. Uno de los fundamentos de esta propuesta se vincula con el Acuerdo de Generalización de la Educación Bilingüe Intercultural, Acuerdo Gubernativo 22-2004, la administración 2016-2020 impulsó en los años 2016 y 2017.

### **11.2.8.13** Necesidad de dotación de material didáctico adecuado, suficiente y oportuno

El Mineduc no garantiza el suficiente material pedagógico y didáctico a tiempo y en la cantidad necesaria. Al respecto es necesario que se realicen las modificaciones presupuestarias, administrativas y

de gestión para la garantía de entrega de material pedagógico y didáctico con base en información de inscritos a enero y de forma oportuna para el inicio de y en cada ciclo escolar.

#### **11.2.8.14** Los padres como renovados actores en la enseñanza del Kaqchikel

En los padres predomina la preferencia sobre el idioma español. Por razones pragmáticas, como encontrar empleo fuera de la comunidad y el municipio, migrar a otros lugares, continuar estudios, se prefiere y hasta se plantea que a la niñez se les enseñe desde el primer grado en idioma español. Este tipo de criterios constituyen también el fondo de los casos en los cuales, los padres, obvian la enseñanza del Kaqchikel desde la primera infancia a los hijos e hijas.

Para el efecto se plantea la necesidad de instituir una estrategia de concienciación a los padres sobre las razones pedagógicas, sociales y de identidad que justifican la recuperación y fortalecimiento del aprendizaje del Kaqchikel en sus hijos e hijas y para que comprendan la necesidad y exijan su aprendizaje en la escuela primaria. Esto es, convertir a los padres en sujetos fundamentales (como hablantes y enseñantes del Kaqchikel) en la revitalización y uso del idioma desde el ámbito familiar.

#### **11.2.8.15** La Municipalidad Indígena de Sololá como autoridad exigente del desarrollo de la EBI

Se carece de un actor que, en tanto representativo del sujeto colectivo, del pueblo Kaqchikel de Sololá, actúe para garantizar una EBI renovada. Esto es importante al considerar que se requiere elevar la demanda política por la EBI, sin lo cual el Estado continuará evadiendo su cumplimiento e implementación coherente.

Para ello se propone que la Municipalidad o Alcaldía Indígena de Sololá, en su calidad de representación del autogobierno del Pueblo Kaqchikel, desarrolle un papel fundamental en orientar hacia un modelo educativo pertinente en el municipio y en la comunidad. Esta es una instancia que, desde sus autoridades y órganos municipales y comunitarios, puede constituirse en actor político para exigir la implementación renovada de la EBI, tal y como está sucediendo con el papel que juegan las autoridades ancestrales en la Antigua Santa Catarina Ixtahuacán. Claro está que una acción local siendo necesaria, también es insuficiente, de tal manera que debe promoverse la reactivación de un movimiento

por la EBI a nivel nacional, en el entendido que la lucha política requiere de una fuerza que actúe en distintas escalas (desde lo local y desde lo nacional) para presionar al Estado para el cumplimiento, implementación y desarrollo de esta política educativa.

## **11.2.8.16 El Gobierno Municipal como instancia estatal descentralizada con funciones de promover el desarrollo con pertinencia cultural**

Tanto el Código Municipal como la Ley del Sistema de Consejos de Desarrollo, dotan al gobierno municipal de competencias, obligaciones y funciones en la búsqueda de promover y trabajar por el desarrollo y, en específico, por el desarrollo con pertinencia cultural en general y por la educación bilingüe e intercultural en específico.

En ese sentido, siendo la educación pública un aspecto fundamental en la perspectiva del desarrollo con pertinencia cultural y territorial, es de fundamental importancia que el Concejo Municipal como el Consejo Municipal de Desarrollo Urbano y Rural, coordinen e instituyan una política de exigencia, seguimiento y evaluación en la implementación de la educación bilingüe e intercultural. Esa propuesta se fundamenta en el Código Municipal (Decreto número 12-2002) y en la Ley del Sistema de Consejos de Desarrollo Urbano y Rural (Decreto número 11-2002).

## **12. Referencias**

- Apén, G. G. (2016). *Percepción de estudiantes, docentes y padres de familia acerca del desuso del idioma kaqchikel e identidad cultural: Estudio realizado con estudiantes del ciclo de educación básica en el INEB, Simaj Ulew, San Juan Comalapa, Chimaltenango*. Tesis de Licenciatura. Guatemala: USAC.
- Arcón, D. (2014). *Educación Bilingüe Intercultural y la cultura sakapulteka en las escuelas primarias de Sacapulas, Quiché*. Tesis de maestría, Facultad de Humanidades, USAC.
- Baten López, J.R. (2015). *Uso o desuso de enclíticos de persona en el idioma mam*. Tesis de grado. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

- Bustos Ruiz, Héctor J. (2005). *El cambio lingüístico*. Cuadernos de Lingüística Hispánica, núm. 7, enero-, 2006, pp. 21-36. Redalyc.org. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322230192003.pdf>
- Caravedo, Rocío. (2003). *Principios del Cambio Lingüístico. Una contribución sincrónica a la lingüística histórica*. 2021, marzo 25, de core.ac.uk Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/207597474.pdf>
- Camposeco, A. y Raymundo, S. (2016). *Reconocimiento de los derechos de los Pueblos Indígenas en la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala*. Guatemala: DIGI-USAC Recuperado de <https://digi.usac.edu.gt/bvirtual/informes/puihg/INF-2016-26.pdf>
- Canel, S. (2018). *El desuso del idioma materno contribuye la pérdida de la identidad cultural maya kaqchikel*. Tesis de licenciatura. Guatemala: USAC.
- Casaús, M. (2008). *Genocidio: ¿la máxima expresión del racismo en Guatemala?* Cuadernos del presente imperfecto. Guatemala: F&G Editores.
- \_\_\_\_\_ (1998). *La Metamorfosis del racismo en Guatemala*. Guatemala: Cholsamaj.
- Castellanos Guerrero, A. (2000) Antropología y racismo en México. Castellanos Guerrero, Alicia. (2000). Antropología y racismo en México. *Desacatos*, (4), 53-79. Recuperado en 22 de agosto de 2021, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-050X2000000200005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2000000200005&lng=es&tlng=es).
- Cerrón, R. (2010). Contactos y desplazamientos lingüísticos en los Andes Centro-Sureños: El puquina, el aimara y el quechua. *Boletín de Arqueología PUCP* (14), 255-282. ISSN: 1029-2004. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/boletindeferqueologia/article/view/1335/1289>
- Cojtí, D. (1997). Heterofobia y racismo guatemalteco: perfil y estado actual. *Revista Cultura de Guatemala*, 18 (I), 393-424.
- Cumes, A. (2007). “Soy pobre pero no soy indio” Racismo, diferencia y desigualdad. En Bastos, S. y Cumes, A. *Mayanización y vida cotidiana*. La ideología multicultural en la sociedad guatemalteca. Volumen I: Introducción y análisis generales. Guatemala: Flacso–Cirma– Cholsamaj.
- England, N. & Elliott, S. (1990). *Lecturas sobre la Lingüística Maya*. Guatemala: CIRMA.

- England, N. (1993). *Maya' Chii' Los idiomas Mayas de Guatemala*. Guatemala: Cholsamaj.
- \_\_\_\_\_ (1994). *Autonomía de los idiomas Mayas: Historia e Identidad*. Guatemala: Cholsamaj.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia –UNICEF–. (2009). *UNICEF presenta el Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. UNICEF. Recuperado de <https://www.unicef.es/prensa/unicef-presenta-el-atlas-sociolingüístico-de-pueblos-indígenas-en-america-latina>
- Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de la Organización de las Naciones Unidas. (2019). *Lenguas Indígenas. Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas*. Recuperado de [www.un.org/es/events/indigenousday/assets/pdf/Backgrounder-Languages-Spanish%202019.pdf](http://www.un.org/es/events/indigenousday/assets/pdf/Backgrounder-Languages-Spanish%202019.pdf)
- Fundación María y Antonio Goubaud Carrera. (2021, 22 de abril). *Por una educación bilingüe Intercultural: El caso de la Antigua Santa Catarina Ixtahuacán*. Facebook. <https://www.facebook.com/FundacionMagGuatemala/videos/1558682360991515>
- Garabide. (2007). *Sociolingüística*. [Documento de Power Point digital].
- Garzon, S., Mackena, B., Becker, R. e Ixmata, P. (2000). *La vida de nuestro idioma. El mantenimiento, cambio y revitalización del idioma Kaqchikel*. Guatemala. Cholsamaj.
- Gómez, E.F. (2010). *Identidad desplazamiento lingüístico en la comunidad de Wasakín, Municipio de Rosita, R.A.A.N.* Ciencia y Tecnología, 6 (1), 6-25. Doi: 10.5377/rci.v6i1.278. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/277037719\\_IDENTIDAD\\_Y\\_DESPLAZAMIENTO\\_LINGUISTICO\\_EN\\_LA\\_COMUNIDAD\\_DE\\_WASAKIN\\_MUNICIPIO\\_DE\\_RO\\_SITA\\_RAAN](https://www.researchgate.net/publication/277037719_IDENTIDAD_Y_DESPLAZAMIENTO_LINGUISTICO_EN_LA_COMUNIDAD_DE_WASAKIN_MUNICIPIO_DE_RO_SITA_RAAN)
- Gundermann, H., Canihuan, J., Clavería, A. y Faúndez, C. (2009). Permanencia y desplazamiento, Hipótesis acerca de la vitalidad del Mapuzugun. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47 (1), 37-60. ISSN: 0718-4883. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-48832009000100003](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832009000100003)
- Hecht, A.C. (2009). Niñez y desplazamiento lingüístico: reflexiones acerca del papel del habla en la socialización de los niños tobas de Buenos Aires. *Anthropologica*, 17 (27), 25-45. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/anthro/v27n27/a03v27n27.pdf>

Instituto Nacional de Estadística –INE– Guatemala. (2018a). Cuadro A7 - Población de 4 años y más por idioma materno. *Resultados del Censo 2018*. Recuperado de <https://www.censopoblacion.gt/explorador>

\_\_\_\_\_ (2018b). Cuadro A5 - Población total por pueblos. *Resultados del Censo 2018*. Recuperado de <https://www.censopoblacion.gt/explorador>

\_\_\_\_\_ (2018c). Cuadro A1 - Población total por sexo, grupos quinquenales de edad y área. *Resultados del Censo 2018*. Recuperado de <https://www.censopoblacion.gt/explorador>

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas –INALI–. (2012). *Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición: Variantes lingüísticas por grado de riesgo*. México: INALI. Recuperado de [https://site.inali.gob.mx/pdf/libro\\_lenguas\\_indigenas\\_nacionales\\_en\\_riesgo\\_de\\_desaparicion.pdf](https://site.inali.gob.mx/pdf/libro_lenguas_indigenas_nacionales_en_riesgo_de_desaparicion.pdf)

Jiménez, O. (1997). *Tensión entre Idiomas: Situación Actual de los Idiomas Mayas y el Español en Guatemala*. Guatemala. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lasa97/ajbee.pdf>

Lozano, E. G. S., Escudero, M. D. P., y Morales, J. R. R. (2016). La representación discursiva del desplazamiento de la lengua maya en la colonia San Marcos Nocoh, Mérida. *LIAMES: Línguas Indígenas Americanas*, 16 (1), 119-137. Doi: <https://doi.org/10.20396/liames.v16i1.8646169>  
Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/liames/article/view/8646169/13257>

Lux Tojin, J. T. (2019). *Los factores familiares que influyen en la conservación del idioma materno K'iche' en niños y niñas de cuarto grado en las escuelas del municipio de San Miguel Uspantán*. Tesis de grado. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

Martín Ventura, J. I. (2015). *Factores que inciden en el desuso de los idiomas mayas en los jóvenes migrantes a la ciudad de Guatemala*. Tesis de grado. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

Maya Restrepo, L. A. (2009) Racismo institucional, violencia y políticas culturales. Legados coloniales y políticas de la diferencia en Colombia. *Historia Crítica* () noviembre, 218-245. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/811/81112369012.pdf>

Mesía, Y. (2017). Ideologías lingüísticas y racialización: un estudio con alumnos de secundaria en colegios limeños. En Back, M. y Zavala, V. editoras. *Racismo y lenguaje*. Perú: Fondo Editorial, Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <https://opencommons.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1001&context=facpubworks>

Ministerio de Educación Guatemala –MINEDUC–. (2006). *Memoria de Labores 2005*. Guatemala.

\_\_\_\_\_. (2009) *Modelo de educación bilingüe e intercultural*. Guatemala, Mineduc. Recuperado en <https://www.mineduc.gob.gt/DIGEBI/documents/modeloEBI.pdf>

\_\_\_\_\_. (2017a). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Guatemala: s.e. ISBN: 978-9929-596-97-9

\_\_\_\_\_. (2017b). *Junam qawäch tqatijoj qi' Ruwaq samajib'äl wuj*. Guatemala: Talleres de la Dirección Genral del Diario de Centro América y Tipografía Nacional.

\_\_\_\_\_. (2021a). *Estudiantes inscritos en el departamento de Sololá por municipio, nivel educativo, área, sector, sexo y etnia del estudiante. Información preliminar al 1 de junio de 2021* (Datos obtenidos a través de la Ley de Acceso a la Información Pública del Mineduc). Unidad de Información, Asesoría y Asistencia Legal, Dirección de Asesoría Jurídica, Mineduc.

\_\_\_\_\_. (2021b). *Información de docentes bajo los renglones 021 y 011 Ciclo Escolar 2021 Niveles preprimario, primario y medio*. (Datos obtenidos a través de la Ley de Acceso a la Información Pública del Mineduc). Unidad de Información, Asesoría y Asistencia Legal, Dirección de Asesoría Jurídica, Mineduc.

\_\_\_\_\_. (2021c). *Sistema de Contabilidad Integrada Gubernamental. Ejecución de Gastos-Reportes-Información Consolidada. Ejecución del presupuesto (Grupos Dinámicos) 2004-2019*. (Datos obtenidos a través de la Ley de Acceso a la Información Pública del Mineduc). Unidad de Información, Asesoría y Asistencia Legal, Dirección de Asesoría Jurídica, Mineduc.

- \_\_\_\_\_. (2021d). *Aprendo en casa y en clase*. Recuperado en: <https://aprendoencasa.mineduc.gob.gt/index.php/biblioteca-virtual/>
- Navichoc, J. (1999). *Incidencia de la educación bilingüe intercultural, que se realiza en el nivel primario, en la organización comunitaria del municipio de San Lucas Tolimán, departamento de Sololá*. Tesis de grado. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Ospina Bozzi, Ana María. (2015, julio-diciembre). *Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia. Reflexiones para el camino. Forma y función*, 28, 11-48. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/53538/55019>
- PCI/J&A. (2018). *Diagnóstico de Perfil Lingüístico*. Guatemala: s.e.
- Paredes, M.A. (2010). *Desplazamiento de la lengua Nawa por el Español, en la comunidad de El Zacatal, Tlacuilotepic, Puebla*. Tesis de grado. México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/27127.pdf>
- Pérez, L., Ramos, V. y Terborg, R. (2018). Diferentes etapas en el desplazamiento de una lengua indígena: estudio comparativo entre las comunidades de Jesús María, Nayarit y San Juan Juquila Mixes, Oaxaca. *LIAMES: Línguas Indígenas Americanas*, 18(2), 367-380. Doi: <https://doi.org/10.20396/liames.v18i2.8653689> Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/liames/article/view/8653689/pdf>
- Procurador de Derechos Humanos –PDH- (2020) *Informe de supervisión al Ministerio de Educación. Cumplimiento de la Sentencia de la Corte de Constitucionalidad, que ordena al Ministerio de Educación la implementación de Educación Bilingüe Intercultural en 13 escuelas de la Antigua Santa Catarina Ixtahuacán*. Guatemala, noviembre de 2020.
- Quintero, J. R. (2011). Actitudes lingüísticas hacia el español como segunda lengua de los hablantes de Cora de la comunidad de Santa Cruz de Guaybel. En J. L. Quintero y S. Santos. (Eds.), *Primeras Jornadas de Lenguas en Contacto* (pp. 108-116). México: Universidad Nacional de Nayarit. ISBN: 978-607-7868-38-5. Recuperado de [http://www.cucsh.uan.edu.mx/jornadas/modulos/memoria/quintero\\_actitudes\\_linguisticas.pdf](http://www.cucsh.uan.edu.mx/jornadas/modulos/memoria/quintero_actitudes_linguisticas.pdf)



- Rodríguez, D.M.A. (2013). El desplazamiento lingüístico: Corolario de la transculturalización en la Baja Guajira The language shift: Corollary of the transculturation in the Lower Guajira. Recuperado de <http://www.unilibre.edu.co/revistainteraccion/volumen12/art12.pdf>
- Roth, A. (1989). Desplazamiento lingüístico en el desarrollo regional de México. Recuperado de: <https://colmich.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1016/35/1/AndrewRothSeneff1989.pdf>
- Ruiz-Lagier, Verónica. (2018). El desplazamiento lingüístico del Chuj como consecuencia de las políticas educativas discriminatorias. *Revista Ra Ximhai*, 14 (2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/461/46158063004/html/index.html>
- Sam Colop, L. y Sandoval M.C. (2012). La educación bilingüe e intercultural en Guatemala. Análisis de las propuestas curriculares y prácticas en las escuelas públicas. Tesis de maestría. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Sánchez, C. (2013). Lenguas en peligro de Costa Rica: vitalidad, documentación y descripción. *Rev. Artes y Letras*, XXXVII (1), 2215-2636. Doi: <https://doi.org/10.15517/rk.v37i1.10589>. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/10589>
- Terbong, R. (2016). ¿Cómo clasificar el avance del desplazamiento de una lengua indígena para una adecuada planificación del lenguaje? Un primer intento de medición. *UniverSOS Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales*, (13), 11-35. Recuperado de <https://www.uv.es/~calvo/amerindias/numeros/n13.pdf>
- Unesco y GIZ. (2019). *Fortalecimiento de la Educación Bilingüe Intercultural en Guatemala*. Nota de política 04-19, Guatemala. Consultado en <https://assebien.gt/wp-content/uploads/2020/05/Nota-04-19-Fortalecimiento-de-la-Educaci%C3%B3n-Biling%C3%BCe-Intercultural-en-Guatemala-Pweb.pdf>
- Mineduc y USAID. (2016). *Aprendizaje de la lectoescritura*. Guatemala. ISBN:978-9929-596-70-2
- Van Dijk, T.A. (2002). Discurso y racismo. En *Persona y Sociedad*, Vol. XVI (3), 191-205.

- Velasco Cruz, S. (2016) Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, (226), 379-407. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-19182016000100379&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182016000100379&lng=es&nrm=iso)
- Zapeta, J. Á. (2019). *El rol del Estado con la Educación Bilingüe Intercultural en la Escuela Abuelita Amelia Pavoni 2007-2015 San Raymundo, Guatemala Una mirada antropológica*. Tesis de grado. Guatemala: Escuela de Historia, USAC.
- Zimmermann, K. (1999). *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios: Ensayos de ecología lingüística*. Frankfurt: Vervuert Iberoamericana.

## 13. Apéndice

### 13.1 Prueba de lectoescritura

La aplicación de la prueba fue individual y aislada. El estudiante recibió una lectura, que después de leerla, debió responder por escrito tres preguntas.

*Tabla de elementos de análisis en cada lectura*

---

Número de palabras leídas

---

Tiempo de duración de la lectura

---

Número de errores en la lectura

---

Palabras del español más utilizadas

---

A continuación, las cinco lecturas:

#### *Tqasik'ij*

#### **Tik'asäs toq nqapoqonaj qi' (MINEDUC, 2017b)**

Nqapoqonaj ruwäch ruk'aslem jun winäq toq man nqetzelaj ta, toq nqajo'. Majun poqon nqab'än chi re, nqachajij richin majun nuk'ulwachij. Majun itzel nqab'än chi re. Ke chuqa' yojtikir nqab'än chi kikojol ri e k'o chi qanaqaj, achi'el chuqa' ri chikopi', ri k'o chuwäch re ruwach'ulew, ri ya', ri tiko'n, ri che', ri q'ayis.

Tik'asäs ri k'aslem toq nqapoqonaj qi', ruma nkib'ij ri qati't qamama' chi, we nqapoqonaj ruwäch ri ruwach'ulew utziläj taq b'anob'al yeqab'än chuqa' k'o rutzil pa qak'aslem; k'o ruk'exel nb'eqa pa qawi' chwa'q kab'ij apo. We nqapoqonaj chuqa' yojpoqonäx.

1. ¿Achike ruma tik'asäs toq yojpoqonaj?: \_\_\_\_\_
2. ¿Achoj rik'in k'o chi nqapoqonaj?: \_\_\_\_\_
3. ¿Achike nikib'ij ri qati't qamama' pa ruwi' ri nqapoqonaj qi'? \_\_\_\_\_

## *Tqasik'ij*

### **Ixtani' alab'oni' k'atzinel nqajo' qi'**

Yojtikir nqak'üt ri ajowab'äl rik'in qab'anob'äl ri ruk'amon chi nel ta pe pa qanima. Qonojel yojtikir chuqa' ruk'amon nqak'üt ri ajowab'äl.

Ri ajowab'äl nım ruq'ij ruma nub'än chi nik'asäs ri k'aslem, chuqa' nuya' kikutem chi kikojol ri winaqi', chuqa' rik'in ronojel ri k'o chuwäch re ruwach'ulew.

K'o rutzil ruk'amon pe toq nqajo' qi' ixtani' chuqa' alab'oni', nub'än chi man nqatij ta poqon chi qakojol, nqapoqonaj qi', ke chuqa' ri' xa xe utziläj taq b'anob'äl xkek'oje' chi qakojöl, re' xkojruto' richin nb'eqila' jun utziläj k'aslem. Rajowaxik chi üt nqak'waj qi' pa ruwi' ri qatijonik, chuqa' pa ruwi' jalajöj samaj, nqaya' qaq'ij, ke ri' üt yojk'ase' jantape'.

¿Achike ruma nım ruq'ij ri ajowab'äl? \_\_\_\_\_

¿Achike nb'anatäj toq nqak'üt chi kiwäch ri ixtani' alab'oni' ri ajowab'äl?

\_\_\_\_\_

¿Achike ruma üt nqak'waj qi' kik'in ri taq winaqi'? \_\_\_\_\_

## *Tqasik'ij*

### **Ri utziläj taq b'anob'äl**

Rajowaxik chi qonojel winaqi' nqatzeqelb'ej rukanoxik jun k'aslem akuchi' k'o ch'uch'ujil, re' nel chi tzij chi nqakanoj ri kikotemal. Jun k'aslem rik'in kikotemal chuqa' ch'uch'ujil nuk'am pe rutzil chi qakojol qonojel. We k'o k'ayewal yeqil k'o chi nqakanoj rusolik rik'in rutzil, rik'in utziläj taq b'anob'äl, man rik'in ta poqonal.

Man tqamestaj chi ri itzel taq b'anob'äl e kik'amon pe b'is chuqa' poqonal. Kan tqatija' qaq'ij chi jeb'ël yojch'ob'on toq k'o achike nqab'än chuqa' nqab'ij, richin ke ri' man yeqakajij ta winaqi', toqa chi qe chi k'o na jun aruma toq öj k'o wawe' chuwäch re ruwach'ulew, man richin ta nqab'än itzelal, richin yojto'on pa re k'aslem.

¿Achike nuk'am pe jun k'aslem toq k'o kikotemal?

¿Achike nqab'än toq nqawil ri k'ayewal?

¿Achike nqab'än pa qochoch richin utziläj ri qak'aslem?

## *Tqasik'ij*

### **Achike nub'än we nqatz'ab'ej ri qach'akul**

Nqab'ij chi nqetz'ab'ej ri qach'akul toq man nqaya' ta ruq'ij, man nqachajij ta. Ja ri ruch'akul jun achin chuqa' jun ixöq yeb'anon chi yek'amo pe ruk'aslem jun chik ak'wal chuwäch re ruwach'ulew. Ke k'a ri achin chuqa' ri ixöq ya'on pe kija'tz richin nkitik jun chik winäq. Re re' k'o chi nk'ulwachitäj k'a toq yek'ule'.

Toq juk'ulaj winaqi' e k'ulan, kan nkichajij ki', kan xa xe rik'in ri kik'ulaj yek'oje' wi, ja re' ri pa rub'eyal yak'ase', naya' ruq'ij ruch'akul ri awachib'il chuqa' naya' ruq'ij ri ach'akul chi q'opoj chi k'ajol; chi achin chi ixöq ruma ri yak'ule'. Jun winäq ri nk'oje' rik'in xa b'a achike chik winäq, nretz'ab'ej ri ruch'akul, ruma ri' jalajöj yab'il yerusik'; jun chi ke ri' ja ri VIH/SIDA. Toq jun winäq k'o VIH/SIDA chi re, nuk'am qa ruwäch pa ruch'akul, k'a nuch'äk na ronojel ri ruchuq'a'; npe jalajöj ruwäch yab'il chi re, k'a nch'akatäj el jumul ruma ri yab'il.

¿K'o rejqalem chi nqachajij ri qach'akul? \_\_\_\_\_

¿Achike nikip'ulwachij ri achin chuqa' ri ixöq toq man nikip'ulwachij ri kich'akul? \_\_\_\_\_

¿Achike nb'anatäj toq jun winäq nk'oje' rik'in xa b'a achike chik winäq? \_\_\_\_\_

## *Tqasik'ij*

### **Ri qach'umilal**

Kan pa ralaxik jujun winäq, ya'on pe chi re, q'ijun pe pa ruwi' achike rusamaj nb'erub'ana' pa ruk'aslem chuwäch re ruwach'ulew. Re' richin yeruto' ri rach'alal chuqa' konojel winaqi' akuchi' xtaqon ruchuq'a'; ja ri' ri qach'umilal nqab'ij chi re; kan jikib'an pe jumul pa qawi' richin nqab'an. Kan yalan k'atzinel nqanab'ej achike ri qach'umilal, richin ke ri', nqatijoj qi' chi üt'z nqab'an chi re. Man ruk'amon ta nqaxutuj, chuqa' man ta nqab'an, ruma re' jun sipanik kan ya'on pe, kan pa rutzil k'o chi nqab'an. Ruma ri' toq e k'o qachib'il yeqatz'ët chi man k'ayew ta nub'an chi kiwäch nkib'an wachib'äl, e k'o q'ojomanela'; k'amöl taq b'ey, yalan nak' kijolom, chanin yech'ob'on.

¿Achike najojij pa ruwi' ri ch'umilal? \_\_\_\_\_

¿Toq naläx jun winäq, achike nuk'amon chupam ruk'aslem? \_\_\_\_\_

¿Achike rub'anikil nqakanoj ri qach'umilal? \_\_\_\_\_

## 13.2 Instrumentos para indagar el dominio oral<sup>24</sup>

Con el presente instrumento se buscó, a través de la lectura de imágenes por el niño y niña, que se pudiera identificar el nivel de dominio oral en el Kaqchikel. Dicho instrumento permitió determinar en qué medida el discurso, construido por el niño, posee coherencia, organización, buena pronunciación e identificar préstamos del español. El instrumento está diseñado para estudiantes de preprimaria o primero primaria; sin embargo, se aplicó a los estudiantes de 6° grado desconociendo cuál era su perfil lingüístico. **Instrucciones:** Muestre al estudiante la siguiente secuencia de imágenes y luego pídale que le cuente qué ve en la escena. (Katz'eta' re achib'al re', k'a ri' tab'ij pe chwe achike natz'ët). A partir de las respuestas del niño, llene la Tabla de Criterios, indicando únicamente ja'/SÍ o manäq/NO.

### Figura

Imagen para identificar el dominio oral del estudiante en el Kaqchikel<sup>25</sup>



### Figura

Imagen para identificar el dominio oral del estudiante en el Kaqchikel<sup>26</sup>

**Nota:** Datos extraídos de PCI/J&A (2018).

## *Elementos identificados en la expresión oral*

No.	Aspectos considerados	Ja'/ Sí	Manäq/ No
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Yeruch'ab'ej pa rub'eyal rutzij yerub'ij.</i> Pronuncia correctamente las palabras que utiliza.</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Man nel ta el pa ruk'u'x ri tzijonem nb'an.</i> Se mantiene en el tema de conversación.</li> </ul>		
3	<i>Ütz yeruniük' runa'oj pa rutzij ri yerub'i'ij.</i> Organiza secuencialmente sus ideas al expresarse.		
4	<i>Nuxöl kaxlän tzij chi rupam ru tzijonem.</i> Usa palabras del Kaqchikel con palabras del español (préstamos lingüísticos).		
5	<i>Yeruch'ab'ej pa rub'eyal rutzij yerub'ij.</i> Pronuncia correctamente las palabras que utiliza.		
6	Palabras del Español más utilizadas		

### 13.3 Instrumento para indagar la comprensión oral<sup>27</sup>

Con los instrumentos A y B se buscó identificar en qué medida el estudiante comprende lo que se le pregunta en Kaqchikel. Así mismo, establecer si sigue la línea de conversación y si su respuesta es desde el Kaqchikel o en español.

#### A. Preguntas y respuestas:

Instrucciones: Diga al estudiante: “Xsaqär. Rïn ninb’än ka’i’ oxi’ k’utunïk chawe. Rat k’o chi natzolij pe ruwäch jojun k’utunïk”. Luego haga cada una de las preguntas y anote en la hoja correspondiente si responde correcta o incorrectamente. Anote también si la respuesta fue en español.

1. ¿Achike ab’i’?: Tzolinïk ruwäch k’utunïk: rub’i’ ti tijoxel? / ¿Cómo se llama? (Respuesta: nombre del estudiante.

Sí: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_ Contestó en español: \_\_\_\_\_ otro: \_\_\_\_\_



---

<sup>27</sup> Respuesta a preguntas del entorno personal.

2. Akuchi' k'o wi awachoch? Tzolinik ruwach k'utunik: ruk'ojib'al rachoch. (¿En dónde vive? Respuesta: lugar donde vive) Sí: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_ Contestó en español: \_\_\_\_\_ otro: \_\_\_\_\_
3. ¿Achike rub'i' ri ate'? Tzolinik ruwach k'utunik: xtub'ij jun b'i'aj o man jun ta rute' (¿Cómo se llama su mamá? Respuesta abierta, ejemplo: nombre de una mujer, no sé o no tengo, entre otras)
- Sí: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_ Contestó en español: \_\_\_\_\_ otro: \_\_\_\_\_
4. ¿Achike nqa chi awäch natij? Tzolinik ruwach k'utunik: kinäq', äk', wäy, juley chik (¿Qué le gusta comer? Respuesta abierta, ejemplo: frijol, pollo, tortilla, helado, entre otros.
- Sí: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_ Contestó en español: \_\_\_\_\_ otro: \_\_\_\_\_
5. ¿Achike etz'anem nqa chi awäch? Tzolinik ruwach k'utunik: k'olaj, ala's, juley chik. ¿Qué le gusta jugar? Respuesta abierta, ejemplo: pelota, muñecas, entre otros.
6. Sí: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_ Contestó en español: \_\_\_\_\_

## B. Seguimiento de instrucciones

Instrucciones: diga al estudiante la siguiente oración: “Tab'ana' utzil, tab'ana' ri achike xtinb'ij chawe”. Diga una por una las instrucciones. Anote en la hoja de respuestas si el/la estudiante realiza o no lo solicitado.

1. Tak'utu' atza'm/ Señale su nariz. Sí: \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
2. Tajotob'a' aq'a'/ Levante su mano. Sí: \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
3. Taqasaj aq'a'/ Baje su mano. Sí: \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
4. Kapa'e'/ Párese. Sí: \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
5. Taya' jun surinem. / Dé una vuelta. Sí: \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Nota: Si el/la estudiante no entiende lo que se le pregunta e insiste en hablar en idioma maya, suspenda el ejercicio. Si es el caso, diga al estudiante: “Gracias” (Matyox).

## 13.4 Guía de entrevista sobre la metodología de enseñanza del Kaqchikel

Esta guía tiene como finalidad explorar en el docente: el manejo del Kaqchikel, la metodología utilizada para la enseñanza del idioma Kaqchikel como L2 y las habilidades lingüísticas que más desarrolla dentro del aula. Este instrumento fue aplicado de manera virtual con cada docente y está ubicado en el siguiente enlace: <https://forms.gle/U9r6DzKJMkiEGg6S9>

### A. Información general

- a. Nombre del establecimiento: \_\_\_\_\_
- b. Grado: \_\_\_\_\_
- c. Nombre del docente: \_\_\_\_\_
- d. ¿Tiene plaza bilingüe?: Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
- e. ¿Cuál es su idioma materno?: \_\_\_\_\_

### B. Manejo de las habilidades lingüísticas del docente en el Kaqchikel

Indique cuál de las siguientes habilidades del Kaqchikel maneja usted actualmente:

Habla lee escribe comprende

### C. Curso de Kaqchikel

¿Cuánto tiempo dura el período de Kaqchikel que desarrolla con los estudiantes? \_\_\_\_\_

¿Cuántos períodos de Kaqchikel da a la semana? \_\_\_\_\_

¿De los 30 minutos de lectura establecidos por el CNB, cuántas veces están dirigidas al Kaqchikel?

¿Qué actividades de lectoescritura en Kaqchikel realiza con sus estudiantes en los 30 minutos de lectura establecidos por el CNB?

## D. Información metodológica

Usa el Kaqchikel como medio de comunicación dentro del aula: Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Usa el Kaqchikel en todo su periodo de clases: Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Habla en kaqchikel con sus estudiantes fuera del aula: Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

¿Lee y escribe con sus estudiantes en Kaqchikel en su periodo de clases? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

¿Interactúa con sus estudiantes en Kaqchikel fuera del aula?: Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

¿Hay interacción entre los estudiantes y docentes en Kaqchikel fuera del aula?: Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Describe cuál es su metodología para la enseñanza del Kaqchikel dentro del aula:

Describe las características principales del método que utiliza en la enseñanza y uso del Kaqchikel en su clase:

¿Cuáles son las principales actividades que desarrolla dentro del aula cuando enseña el Kaqchikel?

Mencione algunas de las principales técnicas que realiza en sus clases de Kaqchikel:

¿Cuáles son las habilidades lingüísticas que más desarrolla con sus estudiantes?

Desde su criterio, ¿qué porcentaje del Kaqchikel usa dentro del aula con sus estudiantes?

## E. Información curricular

¿Según usted, cuáles deberían ser las competencias en el Kaqchikel que debería tener el estudiante egresado de 6° grado?

Desde su experiencia ¿Cuáles son los contenidos del CNB que le han permitido fortalecer el Kaqchikel en sus clases?

¿Cómo evalúa el aprendizaje del Kaqchikel con sus estudiantes?

¿Ha recibido por parte del Mineduc materiales para fortalecer el Kaqchikel de con sus estudiantes?:  
¿Si No Si su respuesta es sí, diga cuántos talleres de capacitación por parte del Mineduc ha recibido los últimos tres años?

¿Para usted, cómo debería ser una clase ideal para el desarrollo del Kaqchikel?

## 13.5 Guía de entrevista a estudiantes de sexto grado de primaria

### Presentación

La siguiente entrevista tiene como finalidad explorar a partir del conocimiento de expertos en educación, educación bilingüe intercultural o sociolingüistas en los factores (racismo, dinámicas institucionales) que inciden en el aprendizaje y uso del Kaqchikel. Así mismo, identificar los límites de las políticas e instituciones públicas que se orientan al impulso del aprendizaje del mismo en el municipio de Sololá.

Su formulación tiene como punto de partida una aproximación general a la problemática, la cual debe ser precisada y especificada a partir del experto o experta entrevistada en particular.

### Referencias de la entrevista

Lugar: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Horario: \_\_\_\_\_

## Datos del Entrevistado

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Escuela: \_\_\_\_\_

Idioma materno: \_\_\_\_\_

Otro idioma que habla: \_\_\_\_\_

1. ¿Cuál es el idioma de tus padres?

Kaqchikel \_\_\_\_\_ Español \_\_\_\_\_ K'iche' \_\_\_\_\_ Otro \_\_\_\_\_

2. ¿Hablas el idioma Kaqchikel?

Sí \_\_\_\_\_ Poco \_\_\_\_\_ Bastante \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

3. ¿Entiendes el idioma Kaqchikel?

Sí \_\_\_\_\_ Poco \_\_\_\_\_ Bastante \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

4. ¿Quiénes te enseñaron a hablar el Kaqchikel?

Mamá \_\_\_\_\_ Papá \_\_\_\_\_ Abuelos \_\_\_\_\_ Hermanos \_\_\_\_\_ Maestros \_\_\_\_\_ Otro \_\_\_\_\_

5. ¿Has aprendido a leer y escribir el Kaqchikel?

6. ¿En qué idioma se te hace más fácil hablar/comunicarte?

Kaqchikel \_\_\_\_\_ Español \_\_\_\_\_ Por qué \_\_\_\_\_

7. ¿Cuál es el idioma con el que prefieres comunicarte (hablar) con otras personas?

Sujetos	Kaqchik el	Espa- ñol	Por qué
Con padres			
Con hermanos			
Con abuelos			
Con tus primos (as) y tíos			
Con tus amigos y amigas			
Con tus vecinos			
Con tus compañeros de clase en la escuela			
Con tus maestros en la es- cuela			

8. ¿Alguna vez se han burlado de ti por hablar el idioma Kaqchikel? Cuenta...

9. ¿En qué momentos prefieres hablar el idioma Kaqchikel? Por qué

Momentos \_\_\_\_\_

Razones (Por qué) \_\_\_\_\_

10. ¿En qué momentos prefieres hablar en español? Por qué

Momentos \_\_\_\_\_

Razones (Por qué) \_\_\_\_\_

11. ¿Te han enseñado sobre la cultura maya o la cultura Kaqchikel en la Escuela?

¿Qué te han enseñado? \_\_\_\_\_

12. ¿Qué piensas de que en la escuela enseñen a escribir y hablar el Kaqchikel?

a. Es importante para ti

- b. Es útil
- c. Te gusta
- d. Otro

13. ¿Qué has aprendido del Kaqchikel en la escuela?

- a. A leer \_\_\_\_\_
- b. A escribir \_\_\_\_\_

14. ¿Qué idioma prefieres hablar en...?

	Kaqchikel	Español	Por qué
En la casa			
En la escuela			
En la comuni- dad			
En la iglesia			

## 13.6 Guía de entrevista a padres de estudiantes de sexto grado de primaria

### Presentación

La siguiente entrevista tiene como finalidad explorar a partir del conocimiento de expertos en educación, educación bilingüe intercultural o sociolingüistas en los factores (racismo, dinámicas institucionales) que inciden en el aprendizaje y uso del Kaqchikel. Así mismo, identificar los límites de las políticas e instituciones públicas que se orientan al impulso del aprendizaje del mismo en el municipio de Sololá.

Su formulación tiene como punto de partida una aproximación general a la problemática, la cual debe ser precisada y especificada a partir del experto o experta entrevistada en particular.

### Referencias de la entrevista

Lugar

Fecha

Horario



## Datos del Entrevistado

Nombre

Edad

Formación académica

Experiencia temática (Educación, EBI, Sociolingüística, otra)

Institución donde labora

Idiomas que habla

1. ¿Habla el idioma Kaqchikel como idioma materno o como segundo idioma?
2. ¿En qué espacios y momentos (socialización) utiliza usted el Kaqchikel?
  - a. Casa
  - b. Comunidad
  - c. Iglesia
  - d. Escuela
  - e. Instituciones públicas
3. ¿En qué espacios y momentos prefiere utilizar el idioma español? Por qué
  - a. Casa
  - b. Comunidad
  - c. Iglesia
  - d. Escuela
  - e. Instituciones públicas
4. ¿Y sus hijos/hijas, en qué espacios y momentos prefiere utilizar el idioma español? Por qué
  - a. Casa
  - b. Comunidad
  - c. Iglesia
  - d. Escuela
  - e. Con amigos/amigas

5. ¿En qué espacios y momentos necesita utilizar el idioma español? Por qué
6. ¿Qué piensa del aprendizaje y uso del Kaqchikel por sus hijos/hijas?
7. ¿Para usted es importante que los niños se eduquen solo en español?
8. ¿Para usted es importante que los niños aprendan sobre la cultura del pueblo Kaqchikel en la escuela?
9. ¿Qué han aprendido sus hijos sobre la cultura y el idioma Kaqchikel en la escuela?
10. ¿Qué piensa usted de lo que hace la Escuela para el fortalecimiento o abandono de la cultura y del idioma Kaqchikel?
11. ¿En qué actividades de la escuela ha participado donde se practique o promueva la cultura y el idioma Kaqchikel?
12. ¿Han tenido experiencia usted y sus hijos experiencias de discriminación por utilizar el idioma Kaqchikel en la comunidad, escuela, iglesia, instituciones, etc.? Cuáles

## **13.7 Guía de entrevista a docentes y directores de escuela primaria**

### **Presentación**

La siguiente entrevista tiene como finalidad explorar a partir del conocimiento de expertos en educación, educación bilingüe intercultural o sociolingüistas en los factores (racismo, dinámicas institucionales) que inciden en el aprendizaje y uso del Kaqchikel. Así mismo, identificar los límites de las políticas e instituciones públicas que se orientan al impulso del aprendizaje del mismo en el municipio de Sololá.

Su formulación tiene como punto de partida una aproximación general a la problemática, la cual debe ser precisada y especificada a partir del experto o experta entrevistada en particular.

## Referencias de la entrevista

Lugar

Fecha

Horario

## Datos del Entrevistado

Nombre

Formación académica

Función e institución donde labora

Autoidentificación cultural - Idiomas que habla

Experiencia temática (Educación, EBI, Sociolingüística, otra)

1. ¿Cuáles son principales avances y retrocesos en materia educativa en el municipio de Sololá?
  - a. Estado de la educación en el municipio
  
2. ¿Cuáles son las características principales del modelo de EBI que se están implementando en el municipio/escuela?
  - a. Lineamientos filosóficos / fines / objetivos
  - b. Contenidos (lo cualitativo y cuantitativo) / cultura / idioma
  - c. Lineamientos metodológicos / didácticos
  
3. ¿Cómo se están incorporando los contenidos propios de la cultura del pueblo Kaqchikel en el marco de la EBI?
  
4. ¿Cómo se aplica el aprendizaje y uso de los idiomas mayas en la escuela primaria desde el marco de la EBI?

5. ¿Cómo evaluaría la aplicación del CNB para el pueblo Kaqchikel?
6. ¿Cuáles son los principales pendientes para que se concrete la EBI en la escuela?
7. ¿Cómo analiza los siguientes factores en la aplicación de la EBI en la escuela?
  - a. Currículo
  - b. Maestros
  - c. Recursos (financieros y materiales)
8. ¿Cuáles son los factores de la política y la institucionalidad del Mineduc que dificultan la enseñanza y uso del idioma Kaqchikel en la escuela / sexto primaria?
  - a. Presupuesto
  - b. Cobertura
  - c. Maestros bilingües
  - d. Otros
9. ¿Cuáles son los principales avances y limitaciones en la enseñanza-aprendizaje y uso del idioma Kaqchikel en la escuela / sexto primaria?
10. ¿En qué actividades o ámbitos escolares se usa el idioma Kaqchikel en la Escuela?
11. ¿En qué cursos se utiliza y usa el idioma Kaqchikel en la escuela / sexto primaria (cuáles son las razones)?
  - a. ¿Cómo?
12. ¿Qué factores (relaciones, dinámicas, procesos) inciden en el debilitamiento o fortalecimiento de la cultura e identidad Kaqchikel en el municipio / comunidad?
13. ¿Qué tanto y en qué espacios (socialización) se utiliza principalmente el idioma Kaqchikel: aula/escuela, casa, iglesia, comunidad, cabecera departamental?

14. ¿Cuáles son los factores sociales, económicos, culturales, religiosos, políticos que impiden el uso y la enseñanza-aprendizaje del idioma Kaqchikel en la escuela y otros ámbitos sociales?
15. ¿Los niños y niñas experimentan discriminación, burla, descalificación, por utilizar el idioma Kaqchikel en el aula/escuela, en el contexto comunitario y municipal?
16. ¿Cuáles son aquellos discursos, argumentos y actitudes que utilizan niños (as) y padres que prefieren el uso y aprendizaje del español por sobre el idioma Kaqchikel?
17. ¿En qué espacios y momentos de la escuela utilizan los niños el idioma Kaqchikel y en qué espacios y momentos prefieren utilizar el español?
18. ¿Desde su conocimiento y experiencia, está ocurriendo desplazamiento del idioma Kaqchikel en el municipio de Sololá?
  - a. Ejemplos
19. ¿Qué factores inciden en el desplazamiento o revitalización del idioma Kaqchikel en el municipio /comunidad?
  - a. Socioeconómicos
  - b. Laborales
  - c. Racismo
  - d. Políticos
  - e. Otros
20. ¿Qué procesos y dinámicas institucionales están orientadas a fortalecer/revitalizar la cultura/idioma en el municipio?
  - a. ¿Cuáles se orientan a la niñez/escuela en particular?

21. ¿Cuáles son las posibilidades y limitaciones que presenta la escuela X para aportar y lograr al desarrollo de la EBI?
  
22. ¿Cuál ha sido el impacto de la pandemia por Covid-19 en la educación primaria, en la EBI y en la enseñanza-aprendizaje del idioma Kaqchikel en particular?

## **13.8 Guía de entrevista a supervisores y otras autoridades educativas de Sololá (municipio y departamento)**

### **Presentación**

La siguiente entrevista tiene como finalidad explorar a partir del conocimiento de expertos en educación, educación bilingüe intercultural o sociolingüistas en los factores (racismo, dinámicas institucionales) que inciden en el aprendizaje y uso del Kaqchikel. Así mismo, identificar los límites de las políticas e instituciones públicas que se orientan al impulso del aprendizaje del mismo en el municipio de Sololá.

Su formulación tiene como punto de partida una aproximación general a la problemática, la cual debe ser precisada y especificada a partir del experto o experta entrevistada en particular.

### **Referencias de la entrevista**

Lugar

Fecha

Horario

### **Datos del Entrevistado**

Nombre

Edad

Formación académica

Experiencia temática (Educación, EBI, Sociolingüística, otra)

Institución donde labora

## Idiomas que habla

1. ¿Cuáles son principales avances y retrocesos en materia educativa en Guatemala y en el municipio de Sololá?
  - a. Estado de la educación en el municipio
  
2. ¿Cuáles han sido los principales avances y retrocesos en la implementación de la reforma educativa?
  
2. ¿Cuáles son las características principales del modelo de EBI que se están implementando en Sololá?
  - a. Lineamientos filosóficos / fines / objetivos
  - b. Contenidos (lo cualitativo y cuantitativo) / cultura / idioma
  - c. Lineamientos metodológicos / didácticos
  
3. ¿Cómo evaluaría la aplicación del CNB para el pueblo Kaqchikel?
  
4. ¿Cómo se están incorporando los contenidos propios de la cultura del pueblo Kaqchikel en el marco de la EBI?
  
5. ¿Cómo se aplica el aprendizaje y uso de los idiomas mayas en la escuela primaria desde el marco de la EBI? (área urbana o área rural)
  
6. ¿Cómo analiza los siguientes factores en la aplicación de la EBI en Sololá?
  - a. Currículo
  - b. Maestros
  - c. Recursos (financieros y materiales)
  
7. ¿Cuáles son los principales pendientes para que se concrete la EBI en Sololá?

8. ¿Cuáles son los factores de la política y la institucionalidad del Mineduc que dificultan la enseñanza y uso del idioma Kaqchikel en la escuela primaria?
  - a. Presupuesto
  - b. Cobertura
  - c. Maestros bilingües
  - d. Otros
  
9. ¿Cuáles son los principales avances y limitaciones en la enseñanza-aprendizaje y uso del idioma Kaqchikel en la escuela primaria / sexto primaria?
  
10. ¿Qué factores (relaciones, dinámicas, procesos) inciden en el debilitamiento o fortalecimiento de la cultura e identidad Kaqchikel en el municipio?
  
11. ¿Cuáles son los factores sociales, económicos, culturales, religiosos, políticos que impiden el uso y la enseñanza-aprendizaje del idioma Kaqchikel en la escuela y otros ámbitos sociales?
  
12. ¿Desde su conocimiento y experiencia, está ocurriendo desplazamiento del idioma Kaqchikel en el municipio de Sololá?
  - a. Ejemplos
  
13. ¿Qué factores inciden en el desplazamiento o revitalización del idioma Kaqchikel en el municipio de Sololá?
  - a. Socioeconómicos
  - b. Laborales
  - c. Racismo
  - d. Políticos
  - e. Otros
  
14. ¿Qué procesos y dinámicas institucionales están orientadas a fortalecer/revitalizar la cultura/idioma en el municipio?



- a. ¿Cuáles se orientan a la niñez/escuela en particular?
15. ¿Cuáles son las posibilidades y limitaciones de la DIGEBI (sustituirla por cada institución específica que se indague) para aportar y lograr al desarrollo de la EBI?
16. ¿Cuál ha sido el impacto de la pandemia por Covid-19 en la educación primaria, en la EBI y en la enseñanza-aprendizaje del idioma Kaqchikel en particular?

## 11.1 Guía de entrevista a especialistas en sociolingüística, educación y comunicación

### Presentación

La siguiente entrevista tiene como finalidad explorar a partir del conocimiento de expertos en educación, educación bilingüe intercultural o sociolingüistas en los factores (racismo, dinámicas institucionales) que inciden en el aprendizaje y uso del Kaqchikel. Así mismo, identificar los límites de las políticas e instituciones públicas que se orientan al impulso del aprendizaje del mismo en el municipio de Sololá.

Su formulación tiene como punto de partida una aproximación general a la problemática, la cual debe ser precisada y especificada a partir del experto o experta entrevistada en particular.

### Referencias de la entrevista

Lugar

Fecha

Horario

### Datos del Entrevistado

Nombre

Edad

Formación académica

Experiencia temática (Educación, EBI, Sociolingüística, otra)

Institución donde labora

Idiomas que habla

1. ¿Cuáles son principales avances y retrocesos en materia educativa en Guatemala?
  - a. Estado de la educación
  
2. ¿Cuáles han sido los principales avances y retrocesos en la implementación de la reforma educativa?
  
3. ¿Cómo evaluaría la aplicación del CNB / CNB por Pueblo)?
  
4. ¿Cuáles son las características principales del modelo de EBI que se están implementando?
  - a. Lineamientos filosóficos / fines / objetivos
  - b. Contenidos (lo cualitativo y cuantitativo) / cultura / idioma
  - c. Lineamientos metodológicos / didácticos
  
5. ¿Cómo se están incorporando los contenidos propios de la cultura de los pueblos indígenas (pueblo maya o pueblo Kaqchikel) en el marco de la EBI (nacional, pueblo o municipio)?
  
6. ¿Cómo se aplica el aprendizaje y uso de los idiomas mayas en la escuela desde el marco de la EBI?
  
7. ¿Cuáles son los principales pendientes para que se concrete la EBI en Guatemala (Sololá)?
  
8. ¿Cómo analiza los siguientes factores en la aplicación de la EBI?
  - a. Currículo
  - b. Maestros
  - c. Recursos (financieros y materiales)

9. ¿Cuáles son los factores de la política y la institucionalidad del Mineduc que dificultan la enseñanza y uso de los idiomas mayas en la escuela primaria?
  - a. Presupuesto
  - b. Cobertura
  - c. Maestros bilingües
  - d. Otros
  
10. ¿Cuáles son los principales avances y limitaciones en la enseñanza-aprendizaje y uso de los idiomas mayas en la escuela primaria?
  
11. ¿Cuáles son los factores sociales, económicos, culturales, religiosos, políticos que impiden el uso y la enseñanza-aprendizaje de los idiomas mayas en la escuela y otros ámbitos sociales?
  
12. ¿Cuáles son las posibilidades y limitaciones de la DIGEBI (sustituirla por cada institución específica que se indague) para aportar y lograr el desarrollo de la EBI?
  
13. ¿Cuál ha sido el impacto de la pandemia por Covid-19 en la educación primaria, en la EBI y en la enseñanza-aprendizaje de los idiomas mayas en particular?
  
15. ¿Desde su conocimiento y experiencia, está ocurriendo desplazamiento de los idiomas mayas y cuáles serían los factores que inciden en ello?
  - a. Socioeconómicos
  - a. Laborales
  - b. Racismo
  - c. Políticos
  - d. Otros
  
16. ¿Qué procesos y dinámicas institucionales están orientadas a fortalecer/revitalizar la cultura/idioma en Guatemala?
  - a. ¿Cuáles se orientan a la niñez/escuela en particular?

## 11.2 Agenda para la realización de grupos focales

NO.	Actividad	Responsable	Tiempo
1	Bienvenida, presentación de agenda y del proyecto de investigación.	Lic. José Guarcax	5 minutos
2	Palabras del Director Departamental de Educación de Sololá, Lic. Salvador Petzey	Lic. Salvador Petzey	2 minutos
3	Presentación de metodología del grupo focal.	Lic. José Guarcax	3 minutos
4	Primera fase: limitaciones de la escuela pública para revertir el desplazamiento del Kaqchikel en la niñez y revitalizar su cultura e identidad.	Lic. José Guarcax	20 minutos
5	Segunda fase: Propuestas de lineamientos.	Lic. Mario Sosa	50 minutos
6	Tercera fase: Aporte de criterios para formular otros lineamientos para revitalizar el idioma, la cultura y la identidad Kaqchikel.	Lic. José Guarcax	10 minutos
7	Palabras de cierre	Lic. José Guarcax	2 minutos

## 11.3 Base de datos sobre habilidades lingüísticas

A continuación, se presenta el siguiente cuadro del registro de datos del dominio oral del Kaqchikel

### Instrumento de lecto-escritura

	Sexo	Minutos usados para la lectura	No. De palabras leídas	Errores cometidos en la lectura	Establecimiento	Área
1	M	02:40.3	110	10	Justo Rufino Barrios	Urbana
2	M				Justo Rufino Barrios	Urbana
3	M	03:09.0	110	15	Justo Rufino Barrios	Urbana
4	M				Justo Rufino Barrios	Urbana
5	F	03:48.6	110	50	Justo Rufino Barrios	Urbana
6	F				Justo Rufino Barrios	Urbana
7	F	02:40.2	110	27	Justo Rufino Barrios	Urbana
8	M	NO CONTESTA			Justo Rufino Barrios	Urbana
9	M	03:44.9	110	13	Justo Rufino Barrios	Urbana

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

10	F	02:50.5	110	10	Justo Rufino Barrios	Urbana
11	F				Justo Rufino Barrios	Urbana
12	F				Justo Rufino Barrios	Urbana
13	M	03:52.3	110	15	Justo Rufino Barrios	Urbana
14	F	03:54.4	110	40	Justo Rufino Barrios	Urbana
15	F	p			Justo Rufino Barrios	Urbana
16	M	p			Justo Rufino Barrios	Urbana
17	F	p			Justo Rufino Barrios	Urbana
18	M	02:37.1	110	18	Justo Rufino Barrios	Urbana
19	F	P			Justo Rufino Barrios	Urbana
20	F	P			Justo Rufino Barrios	Urbana
21	M	P			Justo Rufino Barrios	Urbana
22	F	02:38.9	110	16	Justo Rufino Barrios	Urbana
23	F				Justo Rufino Barrios	Urbana
24	F	1.47		15	Justo Rufino Barrios	Urbana
25	F	2.45		20	Justo Rufino Barrios	Urbana
26	M	3		No enten- dió	Justo Rufino Barrios	Urbana
27	M	3.09		15	Justo Rufino Barrios	Urbana
28	F	2.38		16	Justo Rufino Barrios	Urbana
29	F	2.5		17	Justo Rufino Barrios	Urbana
30	F	2.27		18	Justo Rufino Barrios	Urbana
31	M	3.09		18	Justo Rufino Barrios	Urbana
32	M	2.5		20	Justo Rufino Barrios	Urbana
33	M	5	41	64	Justo Rufino Barrios	Urbana
34	F	4	42	63	Justo Rufino Barrios	Urbana
35	M	4	62	43	Justo Rufino Barrios	Urbana
36	F	4	86	19	Chaquiyyá	Rural
37	M	5	62	43	Chaquiyyá	Rural
38	M	6	84	21	Chaquiyyá	Rural
39	M	4	75	30	Chaquiyyá	Rural
40	M	4	98	7	Chaquiyyá	Rural
41	F	5	72	33	Chaquiyyá	Rural
42	M	4	98	7	Chaquiyyá	Rural
43	F	4	70	35	Chaquiyyá	Rural
44	F	4	53	52	Chaquiyyá	Rural
45	M	4	77	28	Chaquiyyá	Rural
46	F	4	84	21	Chaquiyyá	Rural

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

47	F	5	36	69	Santa Teresita	Urbana
48	F	5	51	54	Santa Teresita	Urbana
49	M	5	53	52	Santa Teresita	Urbana
50	F	5	39	66	Santa Teresita	Urbana
51	F	4	25	80	Santa Teresita	Urbana
52	M	5	32	73	Santa Teresita	Urbana
53	M	3	57	48	Santa Teresita	Urbana
54	F	7	83	22	Santa Teresita	Urbana
55	M	5	23	82	Santa Teresita	Urbana
56	M	3	52	53	Santa Teresita	Urbana
57	M	4	43	62	Santa Teresita	Urbana
58	F	3	66	39	Santa Teresita	Urbana
59	M	4	92	13	Santa Teresita	Urbana
60	M	4	48	57	Santa Teresita	Urbana
61	M	4	45	60	Santa Teresita	Urbana
62	F	3	76	29	Santa Teresita	Urbana
63	M	4	49	56	Santa Teresita	Urbana
64	F	4	57	48	Santa Teresita	Urbana
65	M	4	93	12	Santa Teresita	Urbana
66	F	4	47	58	Santa Teresita	Urbana
67	M	1	44	61	Santa Teresita	Urbana
68	M	1.3	76	15	Santa Teresita	Urbana
69	F	2.2	80	25	Santa Teresita	Urbana
70	F	2.52	103	3	Santa Teresita	Urbana
71	M	0	0	0	Santa Teresita	Urbana
72	M	2.48	0	0	Santa Teresita	Urbana
<b>73</b>	<b>M</b>	<b>2.58</b>	<b>102</b>	<b>3</b>	Pixabaj	Rural
74	M	2.53	101	4	Pixabaj	Rural
75	M	2.09	96	9	Pixabaj	Rural
76	M	2.5	93	12	Pixabaj	Rural
77	F	04.50.1	110	16	Tipo Federación	Urbana
78	F	04.20.6	110	48	Tipo Federación	Urbana
79	F	04.10.7	110	50	Tipo Federación	Urbana
80	M	03.55.8	110	59	Tipo Federación	Urbana
81	F	03.48.3	110	22	Tipo Federación	Urbana
82	M	04.10.7	110	75	Tipo Federación	Urbana
83	M	03.45.2	110	57	Tipo Federación	Urbana
84	M	03.58.3	110	72	Tipo Federación	Urbana

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

85	M	03.30.5	110	39	Tipo Federación	Urbana
86	M	04.10.2	110	62	Tipo Federación	Urbana
87	F	03.35.8	110	36	Tipo Federación	Urbana
88	M	03.28.9	110	44	Tipo Federación	Urbana
89	M	03.49.4	110	50	Tipo Federación	Urbana
90	F	04.08.3	110	81	Tipo Federación	Urbana
91	M	03.58.9	110	32	Tipo Federación	Urbana
92	M	03.26.7	110	65	Tipo Federación	Urbana
93	F	03.47.3	110	44	Tipo Federación	Urbana
94	F	04.05.4	110	67	Tipo Federación	Urbana
95	M	03.19.8	110	50	Tipo Federación	Urbana
96	F	03.56.2	110	59	Tipo Federación	Urbana
97	F	04.04.5	110	54	Tipo Federación	Urbana
98	M	03.12.4	110	55	Tipo Federación	Urbana

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

	Nombre de escuela	Pronuncia correctamente las palabras	Mantiene el tema de conversación	Organiza sus ideas	Usa palabras en Kaqchikel con el español	Palabras mencionadas en español
1	EOUM Santa Teresita	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
2	EOUM Santa Teresita	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
3	EOUM Santa Teresita	Manäq/ No	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota, árbol, trabar, patio
4	EOUM Santa Teresita	Manäq/ No	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	pelota, rescatar, amigos
5	EOUM Santa Teresita	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
6	EORM Aldea Pixabaj,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
7	EORM Aldea Pixabaj,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota, nube, mariposas
8	EORM Aldea Pixabaj,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
9	EORM Aldea Pixabaj,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Nubes, pelota, mariposa, sol
10	EORM Aldea Pixabaj,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	pelota, y la letra "y"
11	EORM Aldea Pixabaj,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota



# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

12	EORM Aldea Xajaxac,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
13	EORM Aldea Xajaxac,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
14	EORM Aldea Xajaxac,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
15	EORM Aldea Xajaxac,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota, viaje, la letra "y"
16	EORM Aldea Xajaxac,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
17	EORM Aldea Xajaxac,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
18	EORM Aldea Xajaxac,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
19	EORM Aldea Xajaxac,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
20	EORM Aldea Xajaxac,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
21	EORM Aldea Xajaxac,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota, patio
22	EORM Aldea Xajaxac,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota, primero

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

23	EORM Aldea Xajaxac,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
24	EORM Aldea Xajaxac,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
25	EORM Aldea Xajaxac,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
26	EORM Aldea Pixabaj,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Fútbol, árbol, bajar
27	EORM Aldea Pixabaj,	Manäq/ No	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Niños, juegan, pelota, árbol, niña
28	EORM Aldea Pixabaj,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
29	EORM Aldea Pixabaj,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Fútbol, pelota
30	EORM Aldea Pixabaj,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Bajando, pelota, árbol, patojita
31	EORM Aldea Pixabaj,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
32	EORM Aldea Pixabaj,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
33	EORM Aldea Pixabaj,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
34	EORM Aldea Pixabaj,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
35	EORM Aldea Pixabaj,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Árbol, pelota
36	EORM Aldea Pixabaj,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	pelota, y utilizó mucho la "y"

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

37	EORM Al-dea Pixabaj,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota, después
38	EORM Al-dea Pixabaj,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
39	EORM Al-dea Pixabaj,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
40	EORM Al-dea Pixabaj,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelotota, también
41	EORM Al-dea Pixabaj,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
42	EORM Al-dea Pixabaj,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
43	EORM Al-dea Pixabaj,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
44	EORM Al-dea Pixabaj,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
45	EORM Al-dea Pixabaj,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
46	EORM Al-dea Xajaxac,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
47	EORM Al-dea Xajaxac,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
48	EORM Al-dea Xajaxac,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
49	EORM Al-dea Xajaxac,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
50	EORM Al-dea Xajaxac,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Recuperar, pelota

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

51	EORM Aldea Xajaxac,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
52	EORM Aldea Xajaxac,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Manäq/ No	Ja' / Sí	pelota, segunda, cinco, y la letra "y"
53	EORM Aldea Xajaxac,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
54	EORM Aldea Xajaxac,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
55	EORM Aldea Xajaxac,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
56	EORM Aldea Xajaxac,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota, palo
57	EORM Aldea Xajaxac,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota, árbol y la letra "y"
58	EORM Aldea Xajaxac,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
59	EORM Aldea Xajaxac,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
60	EORM Aldea Xajaxac,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Manäq/ No	Ja' / Sí	Pelota, árbol
61	EORM Aldea Xajaxac,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Manäq/ No	Ja' / Sí	Pelota

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

62	EORM Aldea Xajaxac,	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
63	EOUM Santa Teresita	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota, árbol y porque
64	EOUM Santa Teresita	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Intentar, pelota
65	EOUM Santa Teresita	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
66	EOUM Santa Teresita	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
67	EOUM Santa Teresita	Manäq/ No	Manäq/ No	Manäq/ No	Ja' / Sí	Pelota, bajar, árbol, juegan, niños, aire, felices
68	EOUM Santa Teresita	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
69	EOUM Santa Teresita	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
70	EOUM Santa Teresita	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota, tratar
71	EOUM Santa Teresita	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
72	EOUM Santa Teresita	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

73	EOUM Santa Tere- sita	Manäq/ No	Manäq/ No	Manäq/ No	Manäq/ No	Pelota, bajan, árbol, juegan, felices, ha- blan, ríen, ni- ños, niñas, amor
74	EOUM. Justo Ru- fino Barrios JM	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Pelota, árbol
75	EOUM. Justo Ru- fino Barrios JM	Manäq/ No	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Fútbol, trabó, pelota, niños, árbol, baja- ron, balón, juegan, cinco
76	EOUM. Justo Ru- fino Barrios JM	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Pelota
77	EOUM Santa Tere- sita	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Pelota
78	EOUM Santa Tere- sita	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Alegría, mu- cho amor, ár- bol y señalar
79	EOUM Santa Tere- sita	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Pelota
80	EOUM Santa Tere- sita	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Pelota
81	EOUM Santa Tere- sita	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Pelota
82	EOUM Santa Tere- sita	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Pelota, jardín

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

83	EOUM Santa Tere- sita	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota, con- tentos
84	EOUM Santa Tere- sita	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Primero, fut bol, Pelota
85	EOUM Santa Tere- sita	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
86	EOUM Santa Tere- sita	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Cinco, pe- lota, porque, alegría, amor
87	EOUM Santa Tere- sita	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota, con- tento
88	EORM Cooperativa Chaquijya	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
89	EORM Cooperativa Chaquijya	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota, des- pués
90	EORM Cooperativa Chaquijya	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota, tratar
91	EORM Cooperativa Chaquijya	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Manäq/ No	
92	EORM Cooperativa Chaquijya	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Manäq/ No	
93	EORM Cooperativa Chaquijya	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

94	EORM Cooperativa Chaquijya	Ja'/ Sí	Ja'/ Sí	Ja'/ Sí	Manäq/ No
95	EORM Cooperativa Chaquijya	Ja'/ Sí	Ja'/ Sí	Ja'/ Sí	Ja'/ Sí Todo fue en español
96	EORM Cooperativa Chaquijya	Ja'/ Sí	Ja'/ Sí	Ja'/ Sí	Ja'/ Sí Pelota, cinco, contenido
97	EORM Cooperativa Chaquijya	Ja'/ Sí	Ja'/ Sí	Ja'/ Sí	Ja'/ Sí Pelota
98	EORM Cooperativa Chaquijya	Ja'/ Sí	Ja'/ Sí	Ja'/ Sí	Ja'/ Sí Pelota, seguir
99	EOUM. Tipo Federación José Vitelio Ralón JM	Ja'/ Sí	Ja'/ Sí	Ja'/ Sí	Ja'/ Sí Todo fue en español
100	EOUM. Tipo Federación José Vitelio Ralón JM	Ja'/ Sí	Ja'/ Sí	Ja'/ Sí	Ja'/ Sí Todo fue en español
101	EOUM. Tipo Federación José Vitelio Ralón JM	Ja'/ Sí	Ja'/ Sí	Ja'/ Sí	Ja'/ Sí Pelota, árbol
102	EOUM. Tipo Federación José Vitelio Ralón JM	Ja'/ Sí	Ja'/ Sí	Ja'/ Sí	Ja'/ Sí Pelota



# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

103	EOUM. Tipo Federación José Vitelio Ramón JM	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
104	EOUM. Tipo Federación José Vitelio Ramón JM	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	árbol, pelota
105	EOUM. Justo Rufino Barrios JM	Manäq/ No	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Hola
106	EOUM. Justo Rufino Barrios JM	Manäq/ No	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	juguete,
107	EOUM. Justo Rufino Barrios JM	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota, mariposa
108	EOUM. Justo Rufino Barrios JM	Manäq/ No	Manäq/ No	Manäq/ No	Ja' / Sí	En toda la descripción utiliza el idioma español, no puede hablar el idioma Kaqchikel
109	EOUM. Justo Rufino Barrios JM	Manäq/ No	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	color piel de diferentes, mariposa, en el aire, el area verde,

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

110	EOUM. Justo Ru- fino Barrios JM	Manäq/ No	Manäq/ No	Manäq/ No	Manäq/ No	peñota, arbol, bajo,
111	EOUM. Tipo Fede- ración José Vitelio Ra- lón JM	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	zapato, pe- lota, árbol
112	EOUM. Tipo Fede- ración José Vitelio Ra- lón JM	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Fue en espa- ñol
113	EOUM. Tipo Fede- ración José Vitelio Ra- lón JM	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Fue en espa- ñol
114	EOUM. Tipo Fede- ración José Vitelio Ra- lón JM	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	pelota
115	EOUM. Tipo Fede- ración José Vitelio Ra- lón JM	Manäq/ No	Ja’/ Sí	Manäq/ No	Ja’/ Sí	Pelota, árbol
116	EOUM. Tipo Fede- ración José Vitelio Ra- lón JM	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Pelota

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

117	EOUM. Tipo Federación José Vitelio Ralón JM	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Manäq/ No	Todo fue en español
118	EOUM. Tipo Federación José Vitelio Ralón JM	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Manäq/ No	Todo fue en español
119	EOUM. Tipo Federación José Vitelio Ralón JM	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Manäq/ No	Todo fue en español
120	EOUM. Tipo Federación José Vitelio Ralón JM	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
121	EOUM. Tipo Federación José Vitelio Ralón JM	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Manäq/ No	Todo fue en español
122	EOUM. Tipo Federación José Vitelio Ralón JM	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota, feliz
123	EOUM. Tipo Federación José Vitelio Ralón JM	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Manäq/ No	Todo fue en español

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

124	EOUM. Tipo Federación José Vitelio Ramón JM	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota, feliz, contento
125	EOUM. Tipo Federación José Vitelio Ramón JM	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Manäq/ No	Todo fue en español
126	EOUM. Tipo Federación José Vitelio Ramón JM	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
127	EOUM. Tipo Federación José Vitelio Ramón JM	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Cinco, problema, pelota
128	EOUM. Justo Rufino Barrios JM	Ja' / Sí	Manäq/ No	Ja' / Sí	Ja' / Sí	colores rojo, rosado, niños, pelota, árbol, nube, mariposa
129	EOUM. Justo Rufino Barrios JM	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota, nube, cielo, grami-lla
130	EOUM. Justo Rufino Barrios JM	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota, nube, zapato
131	EOUM. Justo Rufino Barrios JM	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Manäq/ No	---

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

132	EOUM. Justo Ru- fino Barrios JM	Manäq/ No	Manäq/ No	Manäq/ No	Ja’/ Sí	NIÑOS, AR- BOL, MARI- POSA, PE- LOTA, TRES,
133	EOUM. Justo Ru- fino Barrios JM	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Mariposa, zapato
134	EOUM. Justo Ru- fino Barrios JM	Manäq/ No	Manäq/ No	Manäq/ No	Manäq/ No	niños, ju- gando, arbo- les, miro, una pelota, sol, nubes,
135	EOUM. Justo Ru- fino Barrios JM	Manäq/ No	Manäq/ No	Manäq/ No	Manäq/ No	--
136	EOUM. Justo Ru- fino Barrios JM	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	cuatro, pe- lota, zapato, nubes, mari- posa, des- pués
137	EOUM. Justo Ru- fino Barrios JM	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	solo utiliza el idioma espa- ñol
138	EOUM. Justo Ru- fino Barrios JM	Ja’/ Sí	Manäq/ No	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	árbol, pelota, suéter
139	EOUM. Justo Ru- fino Barrios JM	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Imágenes, fútbol,

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

140	EOUM. Justo Ru- fino Barrios JM	Manäq/ No	Manäq/ No	Manäq/ No	Manäq/ No	arvol, niños, jugando
141	EOUM. Justo Ru- fino Barrios JM	Manäq/ No	Manäq/ No	Manäq/ No	Manäq/ No	SDF
142	EOUM. Justo Ru- fino Barrios JM	Manäq/ No	Manäq/ No	Manäq/ No	Manäq/ No	arbol
143	EOUM. Justo Ru- fino Barrios JM	Manäq/ No	Manäq/ No	Manäq/ No	Ja' / Sí	arbol, niños, juguetes
144	EOUM. Tipo Fede- ración José Vitelio Ra- lón JM	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	pelota
145	EORM. San Jorge La Laguna	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota, árbol, feliz
146	EORM. San Jorge La Laguna	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Cinco, pelota
147	EORM. San Jorge La Laguna	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota
148	EORM. San Jorge La Laguna	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Pelota, árbol
149	EOUM. Justo Ru- fino Barrios JM	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	Ja' / Sí	

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

150	EOUM. Justo Ru- fino Barrios JM	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	pelota, felici- dad
151	EORM. San Jorge La Laguna	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Pelota
152	EOUM. Justo Ru- fino Barrios JM	Manäq/ No	Manäq/ No	Manäq/ No	Manäq/ No	arbol, niños, juguetes, pe- lota,
153	EOUM. Justo Ru- fino Barrios JM	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	
154	EOUM. Justo Ru- fino Barrios JM	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	sombrero, pelotas
155	EOUM. Justo Ru- fino Barrios JM	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	
156	EOUM. Justo Ru- fino Barrios JM	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	
157	EOUM. Justo Ru- fino Barrios JM	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	
158	EOUM. Justo Ru- fino Barrios JM	Manäq/ No	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	Ja’/ Sí	y, también,

## 11.4 Base de datos: comprensión oral en los estudiantes

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

No	Nombre de escuela	Su nombre	Dónde vive	Nombre de su mamá	Comida favorita	Respuesta abierta	Juego favorita	Respuesta abierta
1	EOUM Teresita	Santa	Sí	Sí	Sí	En español		En español
2	EOUM Teresita	Santa	Sí	En español	Sí	En español		En español
3	EOUM Teresita	Santa	Sí	En español	Sí	En español		En español
4	EOUM Teresita	Santa	En español	Sí	En español	En español		En español
5	EOUM Teresita	Santa	Sí	Sí	Sí	Sí		Sí
6	EORM Pixabaj	Aldea	Sí	En español	Sí	En español		En español
7	EORM Pixabaj	Aldea	Sí	Si	Sí	En español		En español
8	EORM Pixabaj	Aldea	Sí	En español	Sí	En español		En español
9	EORM Pixabaj	Aldea	Sí	Si	Sí	En español		En español
10	EORM Pixabaj	Aldea	Sí	En español	Sí	En español		En español
11	EORM Pixabaj	Aldea	Sí	En español	Sí	En español		En español
12	EORM Xajaxac	Aldea	Sí	En español	Sí	En español		En español
13	EORM Xajaxac	Aldea	Sí	En español	Sí	En español		En español
14	EORM Xajaxac	Aldea	En español	En español	En español	En español		En español



# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

15	EORM Xajaxac	Aldea	Sí	En es- pañol	Sí	En español	En español
16	EORM Xajaxac	Aldea	Sí	Si	Sí	En español	En español
17	EORM Xajaxac	Aldea	Sí	Si	Sí	Sí	En español
18	EORM Xajaxac	Aldea	Sí	Si	Sí	Sí	En español
19	EORM Xajaxac	Aldea	Sí	Si	Sí	En español	En español
20	EORM Xajaxac	Aldea	Sí	Si	Sí	En español	En español
21	EORM Xajaxac	Aldea	Sí	Si	Sí	En español	En español
22	EORM Xajaxac	Aldea	Sí	En es- pañol	Sí	En español	En español
23	EORM Xajaxac	Aldea	Sí	Si	Sí	En español	En español
24	EORM Xajaxac	Aldea	Sí	Sí	Sí	Sí	En español
25	EORM Xajaxac	Aldea	Sí	Sí	Sí	Sí	En español
26	EORM Pixabaj	Aldea	Sí	En es- pañol	Sí	En español	En español
27	EORM Pixabaj	Aldea	Sí	En es- pañol	Sí	En español	En español
28	EORM Pixabaj	Aldea	Sí	Sí	Sí	Si	En español
29	EORM Pixabaj	Aldea	Sí	Sí	Sí	En español	En español
30	EORM Pixabaj	Aldea	Sí	En es- pañol	Sí	En español	En español

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

31	EORM Pixabaj	Aldea	Sí	Sí	Sí	En español	En español
32	EORM Pixabaj	Aldea	Sí	Sí	Sí	En español	En español
33	EORM Pixabaj	Aldea	Sí	Sí	Sí	En español	En español
34	EORM Pixabaj	Aldea	Sí	Sí	Sí	Sí	En español
35	EORM Pixabaj	Aldea	Sí	Sí	Sí	En español	En español
36	EORM Pixabaj	Aldea	Sí	Sí	Sí	En español	En español
37	EORM Pixabaj	Aldea	Sí	Sí	Sí	En español	En español
38	EORM Pixabaj	Aldea	Sí	Sí	Sí	En español	En español
39	EORM Pixabaj	Aldea	Sí	Sí	Sí	Sí	En español
40	EORM Pixabaj	Aldea	Sí	Sí	Sí	En español	En español
41	EORM Pixabaj	Aldea	Sí	Sí	Sí	Sí	En español
42	EORM Pixabaj	Aldea	Sí	Sí	Sí	Sí	En español
43	EORM Pixabaj	Aldea	Sí	Sí	Sí	Sí	En español
44	EORM Pixabaj	Aldea	Sí	Sí	Sí	En español	En español
45	EORM Pixabaj	Aldea	Sí	Sí	Sí	Sí	En español
46	EORM Xajaxac	Aldea	Sí	Sí	Sí	En español	En español

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

47	EORM Xajaxac	Aldea	Sí	Sí	Sí		En español	En español
48	EORM Xajaxac	Aldea	Sí	En es- pañol	Sí		En español	En español
49	EORM Xajaxac	Aldea	Sí	Sí	Sí	Sí		En español
50	EORM Xajaxac	Aldea	Sí	Sí	Sí	Sí		En español
51	EORM Xajaxac	Aldea	Sí	Sí	Sí	Sí		En español
52	EORM Xajaxac	Aldea	Sí	En es- pañol	Sí		En español	En español
53	EORM Xajaxac	Aldea	Sí	En es- pañol	Sí		En español	En español
54	EORM Xajaxac	Aldea	Sí	Sí	Sí	Sí		En español
55	EORM Xajaxac	Aldea	Sí	Sí	Sí		En español	En español
56	EORM Xajaxac	Aldea	Sí	En es- pañol	Sí		En español	En español
57	EORM Xajaxac	Aldea	Sí	Si	Sí		En español	En español
58	EORM Xajaxac	Aldea	Sí	En es- pañol	Sí		En español	En español
59	EORM Xajaxac	Aldea	Sí	Sí	Sí		Sí	En español
60	EORM Xajaxac	Aldea	Sí	Sí	Sí		En español	En español
61	EORM Xajaxac	Aldea	Si	En es- pañol	Sí		En español	En español
62	EORM Xajaxac	Aldea	Sí	Sí	Sí		En español	En español

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

63	EOUM Teresita	Santa	Sí	En es- pañol	Sí	En español	En español
64	EOUM Teresita	Santa	Sí	Sí	Sí	Sí	En español
65	EOUM Teresita	Santa	Sí	En es- pañol	Sí	En español	En español
66	EOUM Teresita	Santa	Sí	Sí	Sí	En español	En español
67	EOUM Teresita	Santa	En es- pañol	En es- pañol	En español	En español	En español
68	EOUM Teresita	Santa	Sí	En es- pañol	Sí	En español	En español
69	EOUM Teresita	Santa	Sí	Si	Sí	Sí	En español
70	EOUM Teresita	Santa	Sí	En es- pañol	Sí	Sí	En español
71	EOUM Teresita	Santa	Sí	En es- pañol	Sí	En español	En español
72	EOUM Teresita	Santa	Sí	En es- pañol	Sí	En español	En español
73	EOUM Teresita	Santa	Sí	En es- pañol	Sí	En español	En español
74	EOUM. Rufino JM	Justo Barrios	Sí	En es- pañol	Sí	Sí	En español
75	EOUM. Rufino JM	Justo Barrios	Sí	Sí	Sí	En español	En español
76	EOUM. Rufino JM	Justo Barrios	Sí	Sí	Sí	En español	En español
77	EOUM Teresita	Santa	Sí	Sí	Sí	En español	En español

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

78	EOUM Teresita	Santa SÍ	SÍ	En es- pañol	SÍ	SÍ	SÍ
79	EOUM Teresita	Santa SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	En español	Si SÍ
80	EOUM Teresita	Santa SÍ	SÍ	En es- pañol	SÍ	En español	En español
81	EOUM Teresita	Santa SÍ	SÍ	En es- pañol	En español	SÍ	En español
82	EOUM Teresita	Santa SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	En español	SÍ
83	EOUM Teresita	Santa SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	En español	SÍ
84	EOUM Teresita	Santa SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	En español
85	EOUM Teresita	Santa SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
86	EOUM Teresita	Santa SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
87	EOUM Teresita	Santa SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
88	EORM Cooperativa Chaquijya	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	En español	En español
89	EORM Cooperativa Chaquijya	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	En español	En español
90	EORM Cooperativa Chaquijya	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
91	EORM Cooperativa Chaquijya	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
92	EORM Cooperativa Chaquijya	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
93	EORM Cooperativa Chaquijya	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI–

94	EORM Cooperativa Chaquijya	En español	En español	En español	En español	En español
95	EORM Cooperativa Chaquijya	En español	En español	En español	En español	En español
96	EORM Cooperativa Chaquijya	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
97	EORM Cooperativa Chaquijya	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
98	EORM Cooperativa Chaquijya	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
99	EOUM. Federación JM	Tipo En español	En español	En español	En español	En español
100	EOUM. Federación JM	Tipo En español	En español	En español	En español	En español
101	EOUM. Federación JM	Tipo Sí	Sí	Sí	En español	En español
102	EOUM. Federación JM	Tipo Sí	Sí	Sí	En español	En español
103	EOUM. Federación JM	Tipo Sí	Sí	Sí	En español	Sí
104	EOUM. Federación JM	Tipo Sí	Sí	Sí	En español	En español
105	EOUM. Justo Rufino JM	Barrios En español	En español	En español	En español	En español
106	EOUM. Justo Rufino JM	Barrios Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
107	EOUM. Justo Rufino JM	Barrios Sí	En español	Sí	En español	En español

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

108	EOUM. Rufino JM	Justo Barrios	Sí	En es- pañol	En español	En español	En español
109	EOUM. Rufino JM	Justo Barrios	Sí	En es- pañol	Sí	En español	En español
110	EOUM. Rufino JM	Justo Barrios	Sí	Sí	Sí	En español	En español
111	EOUM. Federación JM	Tipo	En es- pañol	En es- pañol	En español	En español	En español
112	EOUM. Federación JM	Tipo	En es- pañol	En es- pañol	En español	En español	En español
113	EOUM. Federación JM	Tipo	En es- pañol	En es- pañol	En español	En español	En español
114	EOUM. Federación JM	Tipo	Sí	Sí	Sí	En español	En español
115	EOUM. Federación JM	Tipo	En es- pañol	En es- pañol	En español	En español	En español
116	EOUM. Federación JM	Tipo	En es- pañol	Sí	Sí	Sí	En español
117	EOUM. Federación JM	Tipo	Sí	Sí	Sí	En español	En español
118	EOUM. Federación JM	Tipo	En es- pañol	En es- pañol	En español	En español	En español
119	EOUM. Federación JM	Tipo	En es- pañol	En es- pañol	En español	En español	En español
120	EOUM. Federación JM	Tipo	Sí	Sí	Sí	Sí	En español
121	EOUM. Federación JM	Tipo	En es- pañol	En es- pañol	En español	En español	En español
122	EOUM. Federación JM	Tipo	Sí	Sí	Sí	En español	En español

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

123	EOUM. Federación JM	Tipo	En es- pañol	En es- pañol	En español	En español	En español
124	EOUM. Federación JM	Tipo	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
125	EOUM. Federación JM	Tipo	En es- pañol	En es- pañol	En español	En español	En español
126	EOUM. Federación JM	Tipo	En es- pañol	En es- pañol	En español	En español	En español
127	EOUM. Federación JM	Tipo	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
128	EOUM. Rufino JM	Justo Barrios	En es- pañol	En es- pañol	En español	En español	En español
129	EOUM. Rufino JM	Justo Barrios	Sí	Sí	Sí	Sí	En español
130	EOUM. Rufino JM	Justo Barrios	Sí	Sí	Sí	En español	En español
131	EOUM. Rufino JM	Justo Barrios	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
132	EOUM. Rufino JM	Justo Barrios	Sí	Sí	Sí	No	No
133	EOUM. Rufino JM	Justo Barrios	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
134	EOUM. Rufino JM	Justo Barrios	Sí	Sí	Sí	En español	En español
135	EOUM. Rufino JM	Justo Barrios	En es- pañol	En es- pañol	En español	En español	En español



# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

136	EOUM. Rufino JM	Justo Barrios	Sí	Sí	Sí	Sí	En español
137	EOUM. Rufino JM	Justo Barrios	En es- pañol	En es- pañol	En español	En español	En español
138	EOUM. Rufino JM	Justo Barrios	En es- pañol	En es- pañol	En español	Sí	En español
139	EOUM. Rufino JM	Justo Barrios	Sí	Sí	Sí	Sí	En español
140	EOUM. Rufino JM	Justo Barrios	Si	En es- pañol	En español	En español	En español
141	EOUM. Rufino JM	Justo Barrios	En es- pañol	En es- pañol	En español	En español	En español
142	EOUM. Rufino JM	Justo Barrios	Sí	Sí	Sí	En español	Sí
143	EOUM. Rufino JM	Justo Barrios	Sí	Sí	Sí	No	No
144	EOUM. Federación JM	Tipo	Si	En es- pañol	En español	Sí	En español
145	EORM. Jorge La Laguna	San	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
146	EORM. Jorge La Laguna	San	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
147	EORM. Jorge La Laguna	San	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
148	EORM. Jorge La Laguna	San	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

149	EOUM. Rufino JM	Justo Barrios	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
150	EOUM. Rufino JM	Justo Barrios	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
151	EORM. Jorge La	San Laguna	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
152	EOUM. Rufino JM	Justo Barrios	Sí	Sí	Sí	En español	En español
153	EOUM. Rufino JM	Justo Barrios	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
154	EOUM. Rufino JM	Justo Barrios	Sí	Sí	Sí	En español	En español
155	EOUM. Rufino JM	Justo Barrios	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
156	EOUM. Rufino JM	Justo Barrios	Sí	Sí	Sí	En español	En español
157	EOUM. Rufino JM	Justo Barrios	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
158	EOUM. Rufino JM	Justo Barrios	Sí	Sí	No	No	No

**Seguimiento de instrucciones**

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

No.	Nombre de escuela	Señale su nariz	Levante su mano	Baje su mano	Párese	Dé una vuelta
1	EOUM Santa Teresita	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
2	EOUM Santa Teresita	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
3	EOUM Santa Teresita	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
4	EOUM Santa Teresita	Sí	Sí	Sí	Sí	No
5	EOUM Santa Teresita	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
6	EORM Aldea Pixabaj	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
7	EORM Aldea Pixabaj	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
8	EORM Aldea Pixabaj	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
9	EORM Aldea Pixabaj	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
10	EORM Aldea Pixabaj	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
11	EORM Aldea Pixabaj	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
12	EORM Aldea Xajaxac	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
13	EORM Aldea Xajaxac	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

14	EORM Aldea Xajaxac	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
15	EORM Aldea Xajaxac	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
16	EORM Aldea Xajaxac	Sí	Sí	Sí	Sí	No
17	EORM Aldea Xajaxac	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
18	EORM Aldea Xajaxac	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
19	EORM Aldea Xajaxac	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
20	EORM Aldea Xajaxac	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
21	EORM Aldea Xajaxac	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
22	EORM Aldea Xajaxac	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
23	EORM Aldea Xajaxac	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
24	EORM Aldea Xajaxac	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
25	EORM Aldea Xajaxac	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
26	EORM Aldea Pixabaj	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
27	EORM Aldea Pixabaj	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

28	EORM Aldea Pixabaj	No	Sí	Sí	Sí	Sí
29	EORM Aldea Pixabaj	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
30	EORM Aldea Pixabaj	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
31	EORM Aldea Pixabaj	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
32	EORM Aldea Pixabaj	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
33	EORM Aldea Pixabaj	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
34	EORM Aldea Pixabaj	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
35	EORM Aldea Pixabaj	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
36	EORM Aldea Pixabaj	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
37	EORM Aldea Pixabaj	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
38	EORM Aldea Pixabaj	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
39	EORM Aldea Pixabaj	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
40	EORM Aldea Pixabaj	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
41	EORM Aldea Pixabaj	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

42	EORM Aldea Pixabaj	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
43	EORM Aldea Pixabaj	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
44	EORM Aldea Pixabaj	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
45	EORM Aldea Pixabaj	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
46	EORM Aldea Xajaxac	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
47	EORM Aldea Xajaxac	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
48	EORM Aldea Xajaxac	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
49	EORM Aldea Xajaxac	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
50	EORM Aldea Xajaxac	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
51	EORM Aldea Xajaxac	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
52	EORM Aldea Xajaxac	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
53	EORM Aldea Xajaxac	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
54	EORM Aldea Xajaxac	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
55	EORM Aldea Xajaxac	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

56	EORM Aldea Xajaxac	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
57	EORM Aldea Xajaxac	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
58	EORM Aldea Xajaxac	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
59	EORM Aldea Xajaxac	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
60	EORM Aldea Xajaxac	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
61	EORM Aldea Xajaxac	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
62	EORM Aldea Xajaxac	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
63	EOUM Santa Teresita	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
64	EOUM Santa Teresita	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
65	EOUM Santa Teresita	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
66	EOUM Santa Teresita	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
67	EOUM Santa Teresita	Sí	Sí	Sí	Sí	No
68	EOUM Santa Teresita	Sí	Sí	Sí	Sí	No
69	EOUM Santa Teresita	Sí	Sí	Sí	Sí	No



# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

70	EOUM Santa Teresita	Sí	Sí	Sí	Sí	No
71	EOUM Santa Teresita	Sí	Sí	Sí	Sí	No
72	EOUM Santa Teresita	Sí	Sí	Sí	Sí	No
73	EOUM Santa Teresita	Sí	Sí	Sí	Sí	No
74	EOUM. Justo Rufino Ba- rrios JM	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
75	EOUM. Justo Rufino Ba- rrios JM	Sí	Sí	Sí	Sí	No
76	EOUM. Justo Rufino Ba- rrios JM	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
77	EOUM Santa Teresita	Sí	Sí	Sí	Sí	No
78	EOUM Santa Teresita	Sí	Sí	Sí	Sí	No
79	EOUM Santa Teresita	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
80	EOUM Santa Teresita	Sí	Sí	Sí	Sí	No
81	EOUM Santa Teresita	Sí	Sí	Sí	Sí	No

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

82	EOUM Santa Teresita	Sí	Sí	Sí	Sí	No
83	EOUM Santa Teresita	Sí	Sí	Sí	Sí	No
84	EOUM Santa Teresita	Sí	Sí	Sí	Sí	No
85	EOUM Santa Teresita	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
86	EOUM Santa Teresita	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
87	EOUM Santa Teresita	Sí	Sí	Sí	Sí	No
88	EORM Cooperativa Cha- quijya	Sí	Sí	Sí	Sí	No
89	EORM Cooperativa Cha- quijya	Sí	Sí	Sí	Sí	No
90	EORM Cooperativa Cha- quijya	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
91	EORM Cooperativa Cha- quijya	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
92	EORM Cooperativa Cha- quijya	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

93	EORM Cooperativa Cha- quijya	Sí	Sí	Sí	Sí	No
94	EORM Cooperativa Cha- quijya	Sí	Sí	Sí	Sí	No
95	EORM Cooperativa Cha- quijya	Sí	Sí	Sí	Sí	No
96	EORM Cooperativa Cha- quijya	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
97	EORM Cooperativa Cha- quijya	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
98	EORM Cooperativa Cha- quijya	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
99	EOUM. Tipo Federación JM	Sí	Sí	Sí	Sí	No
100	EOUM. Tipo Federación JM	Sí	Sí	Sí	Sí	No
101	EOUM. Tipo Federación JM	Sí	Sí	Sí	Sí	No

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

102	EOUM. Tipo Federación JM	Sí	Sí	Sí	Sí	No
103	EOUM. Tipo Federación JM	Sí	Sí	Sí	Sí	No
104	EOUM. Tipo Federación JM	Sí	Sí	Sí	Sí	No
105	EOUM. Justo Rufino Barríos JM	No	No	No	No	No
106	EOUM. Justo Rufino Barríos JM	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
107	EOUM. Justo Rufino Barríos JM	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
108	EOUM. Justo Rufino Barríos JM	Sí	Sí	Sí	No	No
109	EOUM. Justo Rufino Barríos JM	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
110	EOUM. Justo Rufino Barríos JM	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

111	JM	EOUM. Tipo Federación	Sí	Sí	Sí	Sí	No
112	JM	EOUM. Tipo Federación	Sí	Sí	Sí	Sí	No
113	JM	EOUM. Tipo Federación	Sí	Sí	Sí	Sí	No
114	JM	EOUM. Tipo Federación	Sí	Sí	Sí	Sí	No
115	JM	EOUM. Tipo Federación	Sí	Sí	Sí	Sí	No
116	JM	EOUM. Tipo Federación	Sí	Sí	Sí	Sí	No
117	JM	EOUM. Tipo Federación	Sí	Sí	Sí	Sí	No
118	JM	EOUM. Tipo Federación	Sí	Sí	Sí	Sí	No
119	JM	EOUM. Tipo Federación	Sí	Sí	Sí	Sí	No

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

120	EOUM. Tipo Federación JM	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
121	EOUM. Tipo Federación JM	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
122	EOUM. Tipo Federación JM	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
123	EOUM. Tipo Federación JM	Sí	Sí	Sí	Sí	No
124	EOUM. Tipo Federación JM	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
125	EOUM. Tipo Federación JM	Sí	Sí	Sí	Sí	No
126	EOUM. Tipo Federación JM	Sí	Sí	Sí	Sí	No
127	EOUM. Tipo Federación JM	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
128	EOUM. Justo Rufino Ba- rrios JM	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

129	EOUM. Justo Rufino Ba- rrios JM	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
130	EOUM. Justo Rufino Ba- rrios JM	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
131	EOUM. Justo Rufino Ba- rrios JM	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
132	EOUM. Justo Rufino Ba- rrios JM	No	No	No	No	No
133	EOUM. Justo Rufino Ba- rrios JM	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
134	EOUM. Justo Rufino Ba- rrios JM	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
135	EOUM. Justo Rufino Ba- rrios JM	No	No	No	No	No
136	EOUM. Justo Rufino Ba- rrios JM	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
137	EOUM. Justo Rufino Ba- rrios JM	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

138	EOUM. Justo Rufino Ba- rrios JM	Sí	No	No	Sí	Sí
139	EOUM. Justo Rufino Ba- rrios JM	Sí	Sí	Sí	Sí	No
140	EOUM. Justo Rufino Ba- rrios JM	No	No	No	No	No
141	EOUM. Justo Rufino Ba- rrios JM	No	No	No	No	No
142	EOUM. Justo Rufino Ba- rrios JM	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
143	EOUM. Justo Rufino Ba- rrios JM	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
144	EOUM. Tipo Federación JM	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
145	EORM. San Jorge La La- guna	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
146	EORM. San Jorge La La- guna	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí



# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

147	EORM. San Jorge La L- guna	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
148	EORM. San Jorge La L- guna	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
149	EOUM. Justo Rufino Ba- rrios JM	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
150	EOUM. Justo Rufino Ba- rrios JM	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
151	EORM. San Jorge La L- guna	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
152	EOUM. Justo Rufino Ba- rrios JM	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
153	EOUM. Justo Rufino Ba- rrios JM	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
154	EOUM. Justo Rufino Ba- rrios JM	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
155	EOUM. Justo Rufino Ba- rrios JM	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

---

156	EOUM. Justo Rufino Ba- rrios JM	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
-----	---------------------------------	----	----	----	----	----

157	EOUM. Justo Rufino Ba- rrios JM	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
-----	---------------------------------	----	----	----	----	----

158	EOUM. Justo Rufino Ba- rrios JM	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
-----	---------------------------------	----	----	----	----	----

---

### 11.5 Tabulación de entrevistas a docentes

Nombre del establecimiento	Sexo de docente
----------------------------	-----------------

1	EORM Aldea Pixabaj	F
2	EORM Aldea Pixabaj	F
3	EORM caserío central cantón Xajaxac	F
4	EORM caserío central cantón Xajaxac	M
5	EORM San Jorge, Sololá	M
6	EOUM Caserío Cooperativa, Cantón Chajijyá	M
7	EOUM Justo Rufino Barrios JM	F
8	EOUM Justo Rufino Barrios JM	M
9	EOUM Santa Teresita	M
10	EOUM Tipo Federacion JM	F
11	EOUM Tipo Federacion JM	M

## Datos lingüísticos de los docentes entrevistados

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

	Total	Hombres	Mujeres	Urbana	Rural
Docentes	11	6	5	5	6
Plaza bilingüe	5	2	3	0	5
Plaza monolingüe	6	4	2	5	1
Kaqchikel como idioma materno	7	4	3	2	5
Habla español	4	2	2	3	1
Habilidades lingüísticas que maneja	6	3	3	1	5

## curso de Kaqchikel

¿Cuántos períodos de Kaqchikel da a la semana?	De los 30 minutos de lectura establecidos por el CNB, cuántas veces están dirigidas al Kaqchikel	¿Qué actividades de lectoescritura en Kaqchikel realiza con sus estudiantes en los 30 minutos de lectura establecidos por el CNB?
2	1	Lectura mensual de obras como el pájaro serpiente, identificación de temas gramaticales como: sustantivo,
2	solo da indicaciones en Kaqchikel	Repaso de palabras, lectura y escritura creativa

4	2	Pronunciar el abecedario, pronunciación, repaso de vocabulario y escritura
2	2	Comprensión lectora principalmente oral
2	1	Leer, comprobación de lectura. Escritura creativa, mapa conceptual
4	2	Crucigramas, identificación de imágenes, organización de oraciones, ver hechos y opiniones, lectura en voz alta, lectura en coro, lectura personalizada (silenciosa) dependiendo del tema a desarrollar.
1	ninguno	Ninguno
1	no daban ningún curso en Kaqchikel, contratan a un docente que diera Kaqchikel pagado por los padres de familia.	cuenta cuentos, escritura creativa, traducción
2	ninguno	lectura de vocabulario
2	ninguno	Ninguna
1	2	práctica de escritura, pronunciación de palabras nuevas (por ser contexto urbano casi no conocen las palabras 'comunes')

## 11.1 Base de datos de entrevistas a docentes, autoridades, especialistas, padres/madres y niños de sexto primaria

1. Antonieta Gonzáles, experta en sociolingüística, Universidad Maya Kaqchikel. (entrevista personal, 9 de junio 2021)
2. Aura Marina Estrada, Directora Escuela Oficial Urbana Mixta Santa Teresita. (entrevista personal, 24 de junio 2021)
3. Benjamín Ixcamparic, Supervisor de Educación, Área Urbana. (entrevista personal, 26 de mayo 2021)
4. Blanca Chumil, estudiante de sexto primaria. (entrevista personal, 23 de septiembre 2021)
5. Carlos Aldana, pedagogo, consultor independiente. C. Aldana (entrevista personal, 3 de junio 2021)
6. Carlos Alfredo Mogollón Mendoza, Escuela Tipo Federación “José Vitelio Ralón”. (entrevista personal, 4 de junio 2021)
7. Carlos Pos, Supervisor de Educación de Los Encuentros, (entrevista personal, 24 de mayo 2021)
8. Catarina Tzoc, madre de familia. (entrevista personal, 29 de septiembre 2021)
9. Celia Ajú, Investigadora, ILI, URL. (entrevista personal, 18 de mayo 2021)
10. Eleodoro Cojtín, profesor. (entrevista personal, 8 de junio 2021)
11. Enrique Archila, profesor. (entrevista personal, 8 de junio 2021)
12. Estela Par, madre de familia. (entrevista personal, 23 de septiembre 2021)
13. Francisco Cabrera, Pedagogo, consultor independiente. (entrevista personal, 14 de mayo 2021)
14. Isabel Tautiu Julajuj, Director Escuela de Pixabaj. (entrevista personal, 19 de agosto 2021)
15. Ismael Tziquín, padre de familia. (entrevista personal, 27 de septiembre 2021)

16. Juan Tziquín, estudiante de sexto primaria. (entrevista personal, 27 de septiembre 2021)
17. Juana Chiroy, madre de familia. (entrevista personal, 21 de septiembre 2021)
18. Juliana Catinác, estudiante de sexto primaria. (entrevista personal, 29 de septiembre 2021)
19. Manuel Och, estudiante de sexto primaria. (entrevista personal, 6 de octubre 2021)
20. María Ofelia Chiyal, Profesora de Sexto Primaria, Escuela de Pixabaj. (entrevista personal, 13 de octubre 2021)
21. Marta Elena Cosiguá, Escuela Caserío Cooperativa, Chaquijyá, Sololá. (entrevista personal, 22 de septiembre 2021)
22. Marta Juana López, Antropóloga, Escuela de Historia, USAC. (entrevista personal, 24 de junio 2021)
23. Marvin Urizar, Director Escuela Central de Xacaxac. (entrevista personal, 22 de junio 2021)
24. Miguel Ángel Oxlaj, experto en comunicación, Universidad Maya Kaqchikel. (entrevista personal, 23 de junio 2021)
25. Pascual Och, padre de familia. (entrevista personal, 6 de octubre 2021)
26. Pedro Cumatz, estudiante de sexto primaria. (entrevista personal, 21 de septiembre 2021)
27. Rebeca Galindo, Fundación Corazones y Manos. (entrevista personal, 29 de junio 2021)
28. Ruth Noemí Ibate, Profesora de la Escuela de Pixabaj. (entrevista personal, 25 de agosto 2021)
29. Salvador Petzey, Director Departamental de Educación. (entrevista personal, 6 de septiembre 2021)
30. Víctor Chumíl, Supervisor de Educación de El Tablón. (entrevista personal, 24 de mayo 2021).
31. Víctor Menchú, Supervisor de Educación de Argueta. (entrevista personal, 27 de mayo 2021)

32. Walter Waldemar Urizar Sánchez, Escuela “Justo Rufino Barrios”. (entrevista personal, 4 de junio 2021)

## **11.6 Síntesis de entrevistas telefónicas a tres niños y dos niñas de sexto grado primaria, con intervención de los padres/madres/encargados**

1. ¿Cuál es el idioma de tus padres? ¿Hablas el idioma Kaqchikel? ¿Entiendes el idioma Kaqchikel?

En general se encontró que la mayoría de niños y niñas entrevistadas, que cursan el sexto año de primaria, hablan su idioma materno (cuatro de cinco entrevistados). Solo uno de los casos no fue así, siendo la circunstancia la falta de aprendizaje por parte de sus padres, quienes prefirieron enseñarles solo el idioma español. En los cinco casos los padres tienen como idioma materno el Kaqchikel.

También se encontró que en dos casos se manifiesta que tienen alguna dificultad para hablarlo, pero que lo entienden muy bien. En el caso del niño que no lo aprendió de sus padres, afirma que entiende bastante y que habla algunas frases eventualmente.

En el caso de las y los niños que hablan el Kaqchikel como su idioma materno, refieren a su casa como el lugar donde lo aprendieron. En concreto se afirma que era y es el idioma con que hablan sus madres, hermanos, abuelos y/u otros familiares.

2. ¿Quiénes te enseñaron a hablar el Kaqchikel?

Con relación a la preferencia de momentos y espacios para hablar el Kaqchikel, se plantea que es la casa y con amigos con quienes se prefiere hablar en dicho idioma. Se afirma que los padres, hermanos y abuelos hablan dicho idioma en casa, aunque esto cambia con algunos de ellos –con hermanos y padres- cuando tratan algunos temas como, por ejemplo, relacionados con canciones, programas de televisión, teléfonos celulares.



Sin embargo, aunque también es planteado el uso de este idioma en la iglesia (en actividades de iglesia) y en la escuela, se aduce que en este segundo espacio se suele combinar con el español, lo cual también depende de las personas con quienes se estén relacionando en un momento dado. En este sentido, es relevante que los niños cuyo idioma materno es el Kaqchikel y que estudian en escuelas urbanas, refieren que, en la mayoría de ocasiones o relaciones, se utiliza el español, no solo porque ellos/ellas y otros estudiantes prefieren hablar el mismo, sino también porque hay niños y niñas cuyo idioma materno es el español. De esto, en buena medida, depende el idioma que se utilice en uno u otro momento del relacionamiento más allá del aula.

En el aula la referencia es al uso del español principalmente. Por un lado, porque las clases son en español, con excepción del curso de idioma Kaqchikel, cuando la escuela lo facilita. Se afirma que, en general, el profesor pregunta y se debe responder en español. En pocos casos y ocasiones se afirma que los profesores también realizan actividades y tratan temas en el Kaqchikel, por ejemplo, cuando se habla de algún tema referido a costumbres del lugar o cuando se trata algún tema o problema relacionado social, como la delincuencia, tal y como fue referido por una niña.

### 3. ¿Has aprendido a leer y escribir el Kaqchikel?

Cuatro niños afirman que han aprendido algo. Uno de los niños, que estudia en el área urbana, afirmó que no ha aprendido. También se afirma que en estos dos años ha sido menos, porque no han tenido clases presenciales y les cuesta aprender con las hojas de trabajo.

### 4. ¿En qué idioma se te hace más fácil hablar/comunicarte?

Para quienes hablan el Kaqchikel mencionan que se le hace más fácil hablar en su propio idioma, pero también surgió la referencia a que el español también, aunque se afirma que hay más palabras que a veces no entienden.

### 5. ¿Cuál es el idioma con el que prefieres comunicarte (hablar) con otras personas?

Sujetos	Kaqchikel	Español	Por qué
Con padres	4	1	Porque con ese idioma se habla en la casa
Con hermanos	4	1	Porque con ese idioma se habla en la casa
Con abuelos	4	1	Porque con ese idioma se habla en la casa y ese es el idioma de los abuelos
Con tus primos (as) y tíos	3	2	Porque es el idioma que se habla comúnmente entre ellos
Con tus amigos y amigas	3	2	Porque es el idioma común que se habla o el que hablan los amigos
Con tus vecinos	3	2	Porque es el idioma común que se habla o el que hablan los amigos. Depende de si el vecino habla el Kaqchikel o no.
Con tus compañeros de clase en la escuela	2	3	Porque es el idioma común que se habla, el que hablan los compañeros y maestros; el que se habla en la escuela.
Con tus maestros en la escuela	1	4	Con los maestros se habla más en español, pero también se habla en Kaqchikel a veces, tanto en el aula como fuera del aula, y dependiendo de la explicación del maestro.

6. ¿Alguna vez se han burlado de ti por hablar el idioma Kaqchikel? Cuenta...

En general se afirma que no. Solo que en algunos momentos en clase o con los compañeros y amigos donde ha habido alguna burla por no hablar bien el español. Esta actitud ha provenido tanto de otros niños que hablan el Kaqchikel como de niños que hablan el español.

7. ¿En qué momentos prefieres hablar el idioma Kaqchikel? Por qué / ¿En qué momentos prefieres hablar en español? Por qué

Al respecto, la respuesta coincidió en referir a las otras personas con quienes se establece la relación. Los tres niños que estudian en escuela urbana refirieron que en general hablan más en español, aunque diferencian el espacio familiar donde se habla el Kaqchikel, con excepción del niño que solo habla el español por ser el idioma que le enseñaron sus padres. En la mayoría de casos, más que preferencia, se alude a que se comunican más en español en la escuela.

8. ¿Te han enseñado sobre la cultura maya o la cultura Kaqchikel en la Escuela?

Las respuestas de los niños entrevistados en este caso fueron también muy puntuales y se tuvo que ejemplificar para que afirmaran que sí o no. Al respecto, se afirmó que les han enseñado sobre: números mayas, calendario maya, Tecún Umán, ceremonia maya, costumbres,

9. ¿Qué piensas de que en la escuela enseñen a escribir y hablar el Kaqchikel?

En general se encontró una actitud positiva al hecho de la enseñanza del Kaqchikel, pero se afirma que “no sirve” o “no va servir” para el estudio.

10. ¿Qué has aprendido del Kaqchikel en la escuela?

Todos los entrevistados que afirman que han aprendido algo del Kaqchikel en la escuela, afirman que ha sido poco.

11. ¿Qué idioma prefieres hablar en...?

	Kaqchikel	Español	Por qué
En la casa	4	1	Porque es el idioma que se habla.
En la escuela	2	3	Porque es el idioma que se habla
En la comunidad	3	2	Depende de las personas de la comunidad
En la iglesia	3	2	Porque es el idioma que se habla.

## 12. Aspectos éticos y legales

No aplica

## 13. Vinculación

Esta investigación fue posible gracias al apoyo del Ministerio de Educación, específicamente de la Dirección Departamental de Educación de Sololá.

## 14. Estrategia de difusión, divulgación y protección intelectual

La estrategia de difusión consistió en la elaboración de un manuscrito científico para la revista de la Dirección General de Investigación de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Además de una ponencia en el Congreso Famli en su sexta edición en Chiapas, México, en noviembre 2021. En cuanto a la divulgación, se contemplan dos estrategias: presentar la Propuesta generada en el marco del estudio ante la comunidad educativa del nivel primario (sector público) del municipio de Sololá y hacer una presentación de los resultados de la investigación en el mismo municipio.

La propiedad intelectual de los resultados obtenidos en esta investigación será de la Universidad de San Carlos de Guatemala, y se reconoce el derecho de autor del equipo ponente.

## 15. Aporte de la propuesta de investigación a los ODS:

Esta investigación contribuye al objetivo No. 4 (Educación de calidad) de los Objetivos de Desarrollo Sostenible del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD-, específicamente en la metas correspondientes a: la producción de aprendizajes pertinentes y efectivos; una educación con egresados con competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento, y a la de asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para la valoración de la diversidad cultural. De igual manera, viene a fortalecer el avance de una planificación lingüística real como respuesta a lo que se demanda en la Ley de Idiomas Nacionales.

## 16. Orden de pago final

Nombres y apellidos	Categoría (investigador /auxiliar)	Registro de personal	Procede pago de mes (Sí / No)	Firma
Sonia Salomé Raymundo González	Investigadora	20151549	Sí	

## 17. Declaración del coordinador(a) del proyecto de investigación

El coordinador de proyecto de investigación con base en el *Reglamento para el desarrollo de los proyectos de investigación financiados por medio del Fondo de Investigación*, artículos 13 y 20, deja constancia que el personal contratado para el proyecto de investigación que coordina ha cumplido a satisfacción con la entrega de informes individuales por lo que es procedente hacer efectivo el pago correspondiente.

<b>José Celestino Guarcax González</b>	
Fecha: 10/01/2022	

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

## 18. Aval del director(a) del instituto, centro o departamento de investigación o Coordinador de investigación del centro regional universitario

De conformidad con el artículo 13 y 19 del *Reglamento para el desarrollo de los proyectos de investigación financiados por medio del Fondo de Investigación* otorgo el aval al presente informe mensual de las actividades realizadas en el proyecto (escriba el nombre del proyecto de investigación) en mi calidad de (indique: Director del instituto, centro o departamento de investigación o Coordinador de investigación del centro regional universitario), mismo que ha sido revisado y cumple su ejecución de acuerdo a lo planificado.

<b>Vo.Bo.</b>  <b>M. Sc. Mario Anselmo Tuj Chocoy</b>  <b>Coordinador Dicunsol</b>	
Fecha: 10/01/2022	

## 19. Visado de la Dirección General de Investigación

<b>Vo.Bo.</b>  <b>Dra. Sandra E. Herrera Ruiz</b> <b>Coordinadora del Programa Universitario de Investigación de Historia de Guatemala</b>	
Fecha: __/__/____	

<b>Vo.Bo.</b>  <b>Ing. Agr. MARN Julio Rufino Salazar</b> <b>Coordinador General de Programas Universitarios de Investigación</b>	
Fecha: __/__/____	

# Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

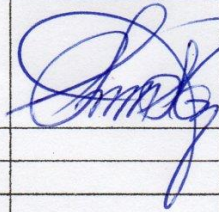
## Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

### 15. Aporte de la propuesta de investigación a los ODS:


Esta investigación contribuye al objetivo No. 4 (Educación de calidad) de los Objetivos de Desarrollo Sostenible del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD-, específicamente en la metas correspondientes a: la producción de aprendizajes pertinentes y efectivos; una educación con egresados con competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento, y a la de asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para la valoración de la diversidad cultural. De igual manera, viene a fortalecer el avance de una planificación lingüística real como respuesta a lo que se demanda en la Ley de Idiomas Nacionales.

### 16. Orden de pago final

Nombres y apellidos	Categoría (investigador /auxiliar)	Registro de personal	Procede pago de mes (Sí / No)	Firma
Sonia Salomé Raymundo González	Investigadora	20151549	Sí	

### 17. Declaración del coordinador(a) del proyecto de investigación

El coordinador de proyecto de investigación con base en el *Reglamento para el desarrollo de los proyectos de investigación financiados por medio del Fondo de Investigación*, artículos 13 y 20, deja constancia que el personal contratado para el proyecto de investigación que coordina ha cumplido a satisfacción con la entrega de informes individuales por lo que es procedente hacer efectivo el pago correspondiente.

José Celestino Guarcax González	
Fecha: 10/01/2022	

# Informe final proyecto de investigación 2021



Dirección General de Investigación –DIGI-

## Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

### 18. Aval del director(a) del instituto, centro o departamento de investigación o Coordinador de investigación del centro regional universitario

De conformidad con el artículo 13 y 19 del *Reglamento para el desarrollo de los proyectos de investigación financiados por medio del Fondo de Investigación* otorgo el aval al presente informe mensual de las actividades realizadas en el proyecto (escriba el nombre del proyecto de investigación) en mi calidad de (indique: Director del instituto, centro o departamento de investigación o Coordinador de investigación del centro regional universitario), mismo que ha sido revisado y cumple su ejecución de acuerdo a lo planificado.

<p><b>Vo.Bo.</b></p> <p><b>M. Sc. Mario Anselmo Tuj Chocoy</b></p> <p><b>Coordinador Dicunsol</b></p>	 
<p>Fecha: 10/01/2022</p>	

### 19. Visado de la Dirección General de Investigación

<p><b>Vo.Bo.</b></p> <p><b>Dra. Sandra E. Herrera Ruiz</b></p> <p><b>Coordinadora del Programa Universitario de Investigación de Historia de Guatemala</b></p>	
<p>Fecha: __ / __ / ____</p>	

<p><b>Vo.Bo.</b></p> <p><b>Ing. Agr. MARN Julio Rufino Salazar</b></p> <p><b>Coordinador General de Programas Universitarios de Investigación</b></p>	
<p>Fecha: __ / __ / ____</p>	