

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE GUATEMALA  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL  
MEDICIÓN DE INDICADORES Y RESULTADOS – PROYECTO MEDIR (IEQ-II)  
Juárez & Asociados, Inc. - USAID/G**

**ESTUDIO DE LINEA BASE DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN EL QUICHÉ**

Por:

Ray Chesterfield, Ph.d.  
Fernando E. Rubio F., M.A.  
Lic. Rigoberto Vásquez  
Juárez & Asociados, Inc., Proyecto MEDIR

Guatemala, Diciembre, 1999

Preparado Bajo el Alcance de Trabajo para el Mejoramiento de la Calidad Educativa II  
(Proyecto # 536-5858), USAID/G-CAP

## Indice de Contenidos

Indice de Contenidos	2
Lista de Tablas	3
Lista de Acrónimos	4
<b>I. INTRODUCCIÓN</b>	<b>5</b>
A. Antecedentes	5
B. Método	6
1. Interrogantes de la Investigación	6
2. Diseño	8
3. Definiciones Operacionales	10
C. Supuestos/suposiciones	10
<b>II. RESULTADOS</b>	<b>12</b>
A. Escuelas	12
1. Ubicación	12
2. Condición Física e Instalaciones/servicios	13
3. Población Escolar	14
4. Rendimiento del Estudiante	14
B. Docentes	15
1. Experiencia Docente	16
2. Capacitación En-servicio	17
3. Habilidad en el Idioma	18
4. Dominio de los Principios de la Educación Bilingüe	19
5. Interacciones con Estudiantes	21
6. Participación en la Vida Escolar	24
C. Estudiantes	25
1. Uso del Idioma	25
2. Interacciones en el Aula	26
3. Opiniones sobre la escuela/escolaridad	28
4. Multiculturalismo	28
5. Conocimiento sobre Política	30
D. Comunidad	32
1. Características de los padres de familia	32
2. Participación de los padres en la escolaridad de sus hijos/hijas	33
3. Opiniones sobre la Educación Bilingüe	34
4. Expectativas para los Niños/Niñas	35
<b>III. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES</b>	<b>36</b>
A. Conclusiones	36
B. Implicaciones	37

**BIBLIOGRAFIA 39****Lista de Tablas**

<b>Tabla 1: Ubicación de la Escuela</b>	<b>12</b>
<b>Tabla 2: Asistencia</b>	<b>15</b>
<b>Tabla 3: Promoción, Repitencia y Deserción</b>	<b>15</b>
<b>Tabla 4: Grados Enseñados y Años Promedio por Grado</b>	<b>16</b>
<b>Tabla 5: Grado Enseñado y Porcentaje de Aulas Multigrado</b>	<b>17</b>
<b>Tabla 6: Distribución de Docentes en Su Primer Año</b>	<b>17</b>
<b>Tabla 7: Capacitación En-servicio Recibida por Tipo de Nombramiento</b>	<b>18</b>
<b>Tabla 8: Distribución de Docentes Bilingües por Grado</b>	<b>19</b>
<b>Tabla 9: Habilidad del Docente Bilingüe</b>	<b>19</b>
<b>Tabla 10: Mención de los Elementos Claves de DIGEBI</b>	<b>20</b>
<b>Tabla 11: Opinión sobre la Educación Bilingüe por Tipo de Nombramiento</b>	<b>20</b>
<b>Tabla 12: Índice de Participación en las Interacciones Estudiante-Docente, por Género</b>	<b>22</b>
<b>Tabla 13: Nivel de Participación del Estudiante según las Características del Docente</b>	<b>23</b>
<b>Tabla 14: Uso del Idioma en las Interacciones Estudiante-Docente</b>	<b>24</b>
<b>Tabla 15: Uso del Idioma Maya por los Docentes Bilingües por Grado</b>	<b>24</b>
<b>Tabla 16: Años en la Escuela y el Trabajo con la Comunidad</b>	<b>24</b>
<b>Tabla 17: Distancia de la Escuela e Involucramiento con la Comunidad</b>	<b>25</b>
<b>Tabla 18: Desarrollo de Proyectos por Distancia y Género del Docente</b>	<b>25</b>
<b>Tabla 19: Uso del Idioma del Estudiante por Compañero/a de Habla</b>	<b>26</b>
<b>Tabla 20: Índice de Participación en las interacciones del aula</b>	<b>27</b>
<b>Tabla 21: Uso del Idioma de los Estudiantes por Compañero/a de Habla</b>	<b>27</b>
<b>Tabla 22: Las Opiniones de los Estudiantes sobre la Escuela</b>	<b>28</b>
<b>Tabla 23: Definiciones de Maya y Ladino dadas por los estudiantes</b>	<b>29</b>
<b>Tabla 24: Conocimiento sobre Política del Estudiante por Género</b>	<b>31</b>
<b>Tabla 25: Educación y Alfabetización de los Padres Entrevistados</b>	<b>32</b>
<b>Tabla 26: Alfabetización y Selección del Cónyuge</b>	<b>33</b>
<b>Tabla 27: Tamaño Promedio de la Familia y la Participación en la Escuela</b>	<b>33</b>
<b>Tabla 28: Tipos de Ayuda Proporcionada a la Escuela por Género</b>	<b>34</b>
<b>Tabla 29: Involucramiento en el Aprendizaje Estudiantil y Administración Escolar, por Género</b>	<b>34</b>
<b>Tabla 30: Expectativas Educativas que tienen los Padres para sus Hijos/Hijas</b>	<b>35</b>

### Lista de Acrónimos

<b>CTA</b>	<b>Coordinador Técnico Administrativo (Un supervisor como autoridad local)</b>
<b>CTP</b>	<b>Capacitador Técnico Pedagógico</b>
<b>DIGEBI</b>	<b>Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural</b>
<b>GOG</b>	<b>Gobierno de Guatemala</b>
<b>IAP</b>	<b>Índice de Participación Activa</b>
<b>IBP</b>	<b>Índice de Participación Simultánea (Breath) ???</b>
<b>IEQ II</b>	<b>Mejoramiento de la Calidad Educativa II</b>
<b>IOP</b>	<b>Índice de Participación Abierta</b>
<b>IRP</b>	<b>Índice de Participación Responsiva (sin interés/pasiva)</b>
<b>MEDIR</b>	<b>Medición de Indicadores y Resultados</b>
<b>MINEDUC</b>	<b>Ministerio de Educación</b>
<b>NEUBI</b>	<b>Nueva Escuela Unitaria Bilingüe Intercultural</b>
<b>PRONADE</b>	<b>Programa Nacional para el Desarrollo Educativo</b>
<b>SO</b>	<b>Indicador Estratégico</b>
<b>USAID/G</b>	<b>Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos, Misión Guatemala</b>

## ESTUDIO DE LINEA BASE DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN EL QUICHÉ

### I. INTRODUCCIÓN

Este documento presenta los resultados de un estudio para establecer una línea base para la medición del desarrollo de la educación bilingüe intercultural en el Departamento de El Quiché. El estudio se enfoca el Ciclo de Educación Fundamental (CEF) de la escuela primaria (preprimaria hasta tercer grado). Examina un número de variables relacionadas con asuntos tales como las condiciones físicas de las escuelas, la experiencia docente y el dominio de los elementos claves del programa, y la participación del estudiante en el aula incluyendo el uso del idioma, así como el involucramiento de los padres de familia y los puntos de vista de los padres, docentes y estudiantes sobre el bilingüismo y la interacción con los miembros de otras culturas. El estudio fue conducido por el equipo de DIGEBI/MEDIR, en agosto-septiembre de 1998. Se repetirá anualmente para determinar los cambios en el tiempo en los productos del programa.

#### A. Antecedentes

El sistema educativo guatemalteco se ha caracterizado por mucho tiempo por su cobertura limitada, su baja calidad y la centralización en la toma de decisiones. Existe una concentración de recursos en las áreas urbanas que contribuye a desigualdades étnicas y de género. Más del 30% de la población en edad escolar no está inscrita en la escuela primaria y el número más alto de niños/as fuera de la escuela está en áreas rurales habitadas predominantemente por hablantes maya-hablantes. Aún donde hay disponibilidad de escuelas rurales, éstas tienden a ofrecer menos grados, sus docentes tienen menos capacitación y tienen menos recursos básicos para la enseñanza que las escuelas urbanas. A pesar del hecho de que más de la mitad de todos los niños/as guatemaltecos en edad escolar son indígenas, menos del diez por ciento tienen acceso a los primeros tres años de escolaridad en su idioma materno. El niño indígena tiene un promedio de 1.8 años de escolaridad mientras que la niña indígena tiene un promedio de sólo .9 años de escolaridad. En comparación, los niños y niñas no indígenas reciben en promedio 4.5 años y 4.0 años de escolaridad, respectivamente.

Entre las áreas más desatendidas por el sistema educativo guatemalteco se encuentra el departamento de El Quiché. Además de tener recursos educativos limitados, especialmente en el idioma materno del estudiante, a una generalmente reconocida baja calidad de la enseñanza y lo inapropiado en general de los currícula para la población indígena rural, se suma que esta región de El Quiché sufrió durante la recién terminada

guerra civil de 36 años lo que exacerbó la negligencia educativa en las áreas indígenas rurales, ampliando la brecha entre lo urbano y lo rural, los niños y las niñas y lo indígena y ladino, para el acceso y logro educativo.

Los Acuerdos de Paz, firmados en Diciembre de 1996 entre el Gobierno de Guatemala (GOG) y la *Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca* (URNG), terminaron con el conflicto civil. Estos están diseñados para responder a la negligencia histórica y a la baja inversión en educación y a enfatizar la función fundamental de la educación de promover la oportunidad económica, la participación democrática, la inclusión social y el entendimiento multicultural. El compromiso de los Acuerdos de Paz del Gobierno de Guatemala para apoyar los programas se enfoca en beneficiar a los pobres del área rural, a las mujeres y a los grupos indígenas y dar una gran prioridad a la reforma educativa. Los elementos claves de los Acuerdos de Paz mandan una expansión dramática en la cobertura educativa, el mejoramiento de la calidad, expansión de la educación bilingüe e intercultural, un agudo incremento en la inversión del sector educativo, equidad entre género y los grupos étnicos, y un control más amplio de la comunidad y la participación.

La estrategia educativa de USAID/G apoya compromisos seleccionados para la reforma educativa presentados en el Acuerdo de Paz sobre los Derechos e Identidad de los Pueblos Indígenas (México, 31-Marzo-1995) y el Acuerdo sobre Aspectos Socioeconómicos y la Situación Agraria (México, 6-5-1996). Específicamente, la estrategia contribuirá a expandir la cobertura educativa según el mandato de los Acuerdos de Paz, elevar la calidad de la educación y aumentar la capacidad del Ministerio de Educación (MINEDUC) y las organizaciones sociales civiles para definir y realizar las políticas y las estrategias para reenforzar el pluralismo lingüístico y cultural del país. El OS (objetivo estratégico) busca promocionar el acceso y el pluralismo a través de: (1) incremento de la pertinencia lingüística y cultural de la educación y la capacitación; (2) expansión de la participación de la sociedad civil en la implementación y la toma de decisiones en educación; y, (3) la aplicación de estrategias educativas innovadoras para mejorar la equidad, eficiencia y calidad. El objetivo estratégico de educación de la USAID/G, Una Sociedad Rural Mejor Educada se concentra fuertemente al departamento de El Quiché. Sin embargo, se conoce muy poco sobre la situación de la educación en ese departamento.

El proyecto MEDIR/IEQ II está trabajando con USAID/G y sus socios involucrados en la educación bilingüe para desarrollar la capacidad en el monitoreo/evaluación y la investigación aplicada para que los elementos de la escolaridad que afectan el rendimiento de los estudiantes se puedan identificar localmente y se tomen decisiones relacionadas con el mejoramiento de la calidad de la entrega del servicio de la educación

bilingüe en Guatemala. Como parte de este esfuerzo, se diseñó conjuntamente con el personal de MEDIR y DIGEBI un estudio de línea base de la educación primaria en El Quiché. Las páginas siguientes discuten los procedimientos utilizados para recopilar los datos de la línea base sobre una serie de preguntas que se relacionan con la entrega del servicio de la educación bilingüe. Los siguientes capítulos incluyen los resultados del estudio de línea base y presentan las conclusiones e implicaciones derivadas de estos resultados.

## B. Método

### 1. Preguntas de la Investigación

Las preguntas de la investigación se desarrollaron mediante discusiones con el personal de DIGEBI, USAID, especialistas en educación y otros involucrados en educación bilingüe. Las preguntas de la investigación para el estudio de línea base de la situación educativa en El Quiché enfatizaron la implementación del programa de DIGEBI a nivel de escuela, aula y comunidad. Las escuelas de otros programas que trabajan con niños bilingües también fueron incluidos. En cada grupo de preguntas se enfatizó la ayuda de los gerentes de los programas para afinar sus estrategias de implementación en las escuelas del departamento y para determinar aquellos elementos del programa, que, cuando se implementan efectivamente, son determinantes para el rendimiento del estudiante. Las preguntas generales de la investigación por área fueron las siguientes:

#### Sobre las Escuelas

¿Dónde están ubicadas las escuelas con relación a las carreteras asfaltadas/pavimentadas y la oficina departamental de DIGEBI? ¿Cuál es la disponibilidad de transporte?

¿Cuál es la condición física de las escuelas?

¿Cuántos docentes y estudiantes tienen las escuelas (por edad y género)? ¿Qué servicios tienen las escuelas?

#### Sobre los Docentes

¿Qué experiencia traen los docentes a las aulas (idiomas hablados y escritos, preparación académica, años de enseñanza)?

¿Hasta qué grado dominan los docentes los principios de DIGEBI y se sienten comprometidos con ellos?

¿Cómo participan los docentes en la vida de la escuela (desarrollan proyectos con los padres de familia, participan en los círculos de calidad)?

¿Qué hacen los docentes en las escuelas (tipos de actividades, tipos de interacciones con los estudiantes de diferentes edades y géneros)?

¿Cuáles son las actitudes de los docentes en relación con los beneficios de los estudiantes que leen y escriben en los dos idiomas (y en relación al programa de DIGEBI)?

#### Sobre los Estudiantes

¿Qué idiomas hablan los niños y niñas en el aula?

¿Qué tipo de interacciones tienen los niños y las niñas con el docente?

¿Qué es lo que les gusta a los niños y las niñas de la escuela (que no les gusta)?

¿Qué saben los niños y las niñas sobre el multiculturalismo?

¿Qué saben los niños y las niñas sobre la política guatemalteca?

#### Sobre la Comunidad

¿Cuáles son las características de los padres de los niños y niñas de DIGEBI (años de escolaridad, ocupación, idiomas, número de hijos/hijas)?

¿Qué conocimiento tienen los padres de familia sobre el programa de DIGEBI?

¿Cómo participan los padres de familia en la educación de sus hijos e hijas y con qué frecuencia lo hacen?

¿Qué actitudes tienen los padres de familia hacia la gente que habla únicamente un idioma? ¿Qué piensan de la educación bilingüe intercultural?

¿Qué es lo que desean los padres de familia que sus hijos e hijas aprendan en la escuela?

## 2. Diseño

Se empleó un diseño multi-método consistente en inventarios, listas de cotejo, formularios de observación de aula y entrevistas focalizadas, para medir la implementación del programa de DIGEBI en El Quiché.

Muestra. La muestra de las escuelas utilizada para el estudio de línea base se obtuvo utilizando una muestra estratificada al azar. Las escuelas en El Quiché se estratificaron por distancia del centro municipal y el tamaño de la escuela. La mayoría de las 55 escuelas de la muestra estaban implementando el programa de DIGEBI, mientras que 10 implementaban el programa NEUBI, 5 eran escuelas de PRONADE y 6 escuelas del Ministerio de Educación sin un programa particular.

Dentro de la muestra escolar se utilizaron las siguientes fuentes de datos:

- 140 aulas fueron observadas (89 DIGEBI, 22 NEUBI, 13 PRONADE y 16 MINEDUC)
- 124 docentes fueron entrevistados (80 DIGEBI, 18 NEUBI, 11 PRONADE y 15 MINEDUC)
- 109 padres de familia fueron entrevistados (34 madres y 33 padres de DIGEBI, 10 padres y 10 padres de NEUBI, 4 madres y 6 padres de PRONADE, 6 madres y 6 padres de MINEDUC)
- 100 estudiantes de tercer grado fueron entrevistados (52 niñas y 48 niños)

La muestra tenía un número adecuado de escuelas y docentes para determinar diferencias significantivas entre grupos (dos o más desviaciones estándar) con un poder de por lo menos 96% y un nivel de confianza de 95%.

Instrumentos. Para poder implementar el diseño multi-método de la investigación, se desarrollaron varios instrumentos. Estos instrumentos incluyeron inventarios de materiales de instrucción, mapas del aula, formularios de observación de aula y entrevistas focalizadas con los docentes, padres de familia y estudiantes. Los inventarios se utilizaron para identificar tanto los materiales desarrollados por DIGEBI como los materiales que no son de DIGEBI y los cuales estaban disponibles en cada aula. Los mapas se aplicaron para identificar las características de los estudiantes y los docentes y para examinar el contexto en que interactúan. La interacción del aula se midió a través del protocolo de interacción docente-estudiante y una lista de cotejo de observación del

estudiante. El instrumento previo enfocó las interacciones de los docentes con cada estudiante en contextos diferentes y el idioma utilizado en las diferentes actividades académicas del aula. El formulario se utilizó durante diez minutos en seis diferentes oportunidades durante el día de clase en aulas de los primeros tres grados. La lista de cotejo del estudiante se utilizó fundamentalmente para juzgar el compromiso del estudiante durante las lecciones y consistió de varios chequeos de una muestra de estudiantes de diferente género. Se desarrollaron tres calendarios sin tiempo límite de entrevista. Estos instrumentos exploraron las conductas de los docentes, estudiantes y padres de familia con relación a la educación multicultural bilingüe.

Capacitación de trabajadores de Campo : El Lic. Fernando Rubio y los supervisores del estudio diseñaron la capacitación. La capacitación duró cinco días y se realizó a principios de agosto de 1998. La capacitación fue holística en el sentido de que cada aspecto de una investigación cualitativa exitosa o trabajo de campo en escenarios de la escuela se relacionó continuamente con otros aspectos y el aprendizaje fue altamente experimental. El contenido general de la capacitación fue: introducción del programa de DIGEBI; introducción al estudio; introducción a los métodos cualitativos, función que desempeña la administración, uso de listas de cotejo, uso del protocolo de observación; técnicas de entrevistas de campo; y simulacro de trabajo de campo en escuelas locales. La capacitación incluyó ejercicio usando video cintas de la interacción del aula en las escuelas y sirvió para pilotear y refinar los instrumentos.

Los procedimientos de campo consistieron en investigadores locales trabajando en dos equipos y pasando uno o dos días en cada escuela. Los manuales de campo se desarrollaron como una guía de referencia para los procedimientos de campo durante la investigación. Otros procedimientos de control de calidad incluían la edición de instrumentos, re-entrevistas y observaciones paralelas por los supervisores con un pequeño número de docentes de la muestra.

Análisis de Datos El análisis de datos consistió en calcular las frecuencias absolutas y relativas de cada indicador. Estas frecuencias se utilizaron para hacer comparaciones entre grupos con diferentes características. Donde se consideró apropiado, se hicieron otros análisis como chi-cuadrado o análisis de varianza. Donde se necesitó, se crearon índices especiales para controlar las diferencias en la inscripción o asistencia entre los grupos señalados, donde tales diferencias podrían afectar la participación.

### 3. Definiciones Operacionales

Desertores = El total de estudiantes de cada sexo identificados por los docentes

por haber abandonado la escuela

Repitentes = El total de estudiantes de cada género, en cada clase, que fueron identificados por el docente como repitentes del grado.

Promoción = El total de estudiantes en cada aula menos el número de repitentes, fracasos y desertores identificados por cada docente. (Se asume que el número de los repitentes del año anterior es un buen indicador del estudio anual sobre los porcentajes de repitencia).

Mayas= Los Docentes y padres de familia que se identificaron así mismos como Mayas. Los estudiantes que fueron identificados por sus docentes como Mayas. Esta definición fue utilizada en el caso de los estudiantes porque el estudio trata sobre la participación y las percepciones de los docentes sobre la etnicidad del estudiante que podría influir en sus interacciones con ciertos estudiantes.

Indice de Participación Activa (IPA) = proporción de interacciones iniciadas por los estudiantes, según género o procedencia étnica, con el docente del aula entre la frecuencia relativa de asistencia de estos estudiantes.

Indice de Participación Respondiente (IPR) = proporción de las interacciones iniciadas por el docente con sus estudiantes, según género o procedencia étnica, entre la frecuencia relativa de asistencia de estos estudiantes .

Indice de apertura a la participación de estudiantes (IAPE) = El número de estudiantes que inician interacciones con el docente dividido entre el número total de estudiantes presentes en la clase.

Indice de apertura del maestro a la participación de estudiantes (IAMP) = el número de los estudiantes que reciben al menos una interacción del docente dividido entre el número total de estudiantes presentes en la clase.

### **C. Supuestos/Suposiciones**

El estudio se basó en varios supuestos. Primero, la escuela y la clase son las unidades principales de análisis en la planificación y la intervención para mejorar la calidad y la eficiencia de la educación. Segundo, la escuela es un sistema social y la interacción de todos los elementos tiene una influencia sobre el aprendizaje del estudiante

que va más allá del provisto individualmente por las contribuciones de la escuela. Esto no sugiere que la singularidad de cada escuela imposibilite la medición acumulada/sumativa, pero que la medición precisa del impacto de la escuela es una tarea compleja que requiere la integración de enfoques metodológicos múltiples.

## II RESULTADOS

### A. Escuelas

Se examinó un número de aspectos para definir las características de las escuelas bilingües en El Quiché. Estas incluyeron: el lugar donde están localizadas las escuelas en relación a las carreteras pavimentadas/asfaltadas y a la oficina departamental de DIGEBI; la condición física de las escuelas; el número de docentes y estudiantes en las escuelas de diferentes tipos; y las instalaciones o servicios disponibles para los estudiantes. Finalmente, se examinaron las características generales de las escuelas en términos de la participación y rendimiento del estudiante.

#### 1. Ubicación

La distancia promedio de las escuelas fue de 12.5 kilómetros del centro municipal. Como se muestra en la Tabla 1, casi una tercera parte de las escuelas estaban dentro de cinco kilómetros del centro municipal. La mayoría estaban en lo que podría considerarse una distancia media. Eso es, entre seis y 20 kilómetros. Cerca del 20% estaban a más de 20 kilómetros o “lejanas” del centro municipal.

**Tabla 1: Ubicación de la Escuela**

Distancia del centro municipal	Porcentaje de Escuelas
5 Km. O menos	31%
6 a 10 Km.	20.7%
11 a 15 Km.	13.8%
16 a 20 Km.	13.8%
21 a 25 Km.	6.9%
Más de 25 Km.	13.8%

La cantidad promedio de tiempo para llegar a las escuelas relativamente cercanas fue de 24 minutos utilizando vehículo. Para las escuelas a una distancia media y lejos, la cantidad de tiempo de viaje en vehículo fue de 42 minutos y 60 minutos respectivamente. Para aquellas escuelas a las que no se puede llegar directamente por vehículo, el promedio de tiempo que se camina fue de 40 minutos para las escuelas cercanas y 150 minutos para las escuelas a distancia media. Todas las escuelas que estaban a 20 kilómetros del centro municipal podían accesarse por vehículo.

## 2. Condición Física y Servicios

La mayoría de las escuelas tenía edificios que estaban específicamente contruidos para ser escuelas. En términos de características físicas generales, el 100% tenía techo de materiales perdurables (láminas, blocks, concreto, azulejos o ladrillos), el 94% tenía piso de cemento y el 91% tenía paredes de block de concreto. Únicamente el 6% de los edificios tenía pisos inadecuados y paredes de adobe que no cumplían con las normas del código de construcción del Ministerio de Educación.

El diseño más común fue el que presentaba la oficina administrativa por separado (73%), seguido por el espacio para la cocina (65%), aunque en la mayoría de las escuelas la cocina estaba construida con materiales no sólidos ni permanentes. Un poco más de la mitad de las escuelas (53%) tenía áreas para almacenar o bodegas y e 12% tenía un espacio para una biblioteca.

En general, las condiciones físicas de las escuelas se califican como “buenas” (59.4%) Sin embargo, el 16% de las escuelas se consideró en “malas condiciones físicas”y el 25% como adecuadas o regulares. En el 75% de las escuelas, las ventanas protegían bien a los estudiantes de la lluvia.

En un examen minucioso de las condiciones de las aulas, se encontró que éstas cumplían con las normas de construcción. Sin embargo, algunas aulas no han recibido mantenimiento adecuado. En términos del techo, el 27.3% de las aulas con techos de lámina y el 16.7% de las que tenían concreto moldeado (terrazas) tenían filtraciones de agua o goteras. Similarmente, el 14.5% de las paredes tenía filtraciones que humedecían el interior de las aulas. El 12% de las paredes tenía ventanas por donde entraba el agua de la lluvia. Finalmente, en un 15.9% de las aulas con pisos inadecuados, el agua corría por las aulas cuando llovía.

Como podría esperarse, las aulas con materiales menos permanentes tenían problemas mayores con la lluvia. El cincuenta porciento de las que tenían paredes de adobe tenían problemas de humedad, y el 83% de las escuelas con pisos inadecuados sufrieron del agua corriendo dentro de sus aulas cuando llovía.

También se encontraron diferencias en la disponibilidad de servicios sanitarios y agua potable. Nueve porciento de las escuelas no tenía letrinas, 6% tenía sólo una letrina y el 27% tenía dos letrinas. La gran mayoría de las escuelas (91%) tenía acceso a agua bombeada o agua de pozo debidamente cubierto, aunque se hicieron preguntas sobre

la calidad del agua. Los investigadores calificaron a un 19% de las escuelas como “sucias”, 31% como adecuadas, y una mitad como limpias.

Más de la mitad de las escuelas (56%) no tenía acceso al servicio de electricidad. Debería notarse que en varios casos, las comunidades tenían acceso a la electricidad pero ésta no estaba instalada en la escuela. No se llevó un registro sistemático de este fenómeno ya que no se esperaba.

### 3. Población Escolar

Un poquito más de la mitad de los docentes de DIGEBI eran del sexo masculino (53.5) y el resto eran mujeres (47%). Existía una probabilidad mayor de que las mujeres enseñaran en las escuelas que estaban más cerca del centro municipal (60% vs. 70.6%).

Así, estas profesoras tenían probabilidad de enseñar en escuelas de seis grados o más (60.6% vs. 54.8%). Su presencia en las escuelas de más grados hacia la probabilidad de enseñar sólo en un grado.

Cerca de un cuarto de las escuelas eran relativamente pequeñas: 3% tenía una aula; 9% tenía dos aulas y el 15% tenía tres aulas. Aproximadamente dos de cinco escuelas (41%) tenía entre cuatro y seis aulas (12%, 15% y 14% respectivamente). Casi un tercio de las escuelas eran escuelas completas con los seis grados y siete o más aulas (aulas separadas para preprimaria y todas las aulas.) Todas las escuelas tenían horarios similares. El día escolar generalmente era de 7:30 a 12:30p.m. Algunas escuelas, sin embargo, seguían un horario de 8 a.m. a 1 p.m.

Dada la diferencia en el tamaño de la escuela, el promedio de la población escolar es insignificante. Sin embargo, los porcentajes de estudiante-docente dan la idea de una carga en la enseñanza y pueden sugerir estrategias de enseñanza apropiadas. EL porcentaje promedio de estudiante-docente para la muestra fue de 19.5 estudiantes por docente. Este porcentaje permaneció muy constante cuando se examinó por nivel de grado. Sin embargo, el porcentaje aumentó por distancia desde el centro municipal, con las escuelas más cerca promediando 17 estudiantes por docente, aquellas más lejanas con un promedio de 21 y las escuelas más lejanas con promedio de 28 estudiantes por docente.

### 4. Rendimiento del Estudiante

La eficiencia de las escuelas se da en la frecuencia con la cual los estudiantes asisten, así como por los porcentajes de promoción, repitencia y deserciones. Las

estadísticas generales sobre el rendimiento del estudiante en estas áreas se unieron a la escuela y al un chequeo cruzado, cuando fue posible, a través de la observación u otros medios.

Asistencia. Como se observa en la Tabla 2, los datos de los docentes mostraron la asistencia bastante alta en el transcurso del año. Además, la asistencia de las niñas fue levemente más alta que la de los niños. Por observación directa en la clase se encontró que la asistencia en un día dado era un poco más baja que la indicada por los docentes. En las observaciones, las niñas tenían una asistencia levemente más baja que la de los niños. Esta diferencia puede resultar por la falta de cuidado en el reporte de asistencia llevado por los docentes.

**Tabla 2: Asistencia**

Fuente de Datos	Niñas	Niños	Total
Observado	71.1 %	73.6 %	73.2 %
Reportado por el docente	84.6 %	82.6 %	83.7 %

Los porcentajes de repitencia y deserción se tomaron durante el tiempo del estudio además de habersele preguntado a los docentes sobre un estimado de los porcentajes de promoción de sus estudiantes al final del año. Como se muestra en la Tabla 2, la repitencia y la deserción en general fueron levemente más bajos para las niñas, manejando un índice de promoción estimado que era dos y medio puntos porcentuales más alto que el de las niñas. Generalmente, tres cuartas partes de los estudiantes de las escuelas de la muestra fueron promovidas. Esta cifra es consistente con el porcentaje general de promoción para el departamento de 75.5% (Anuario Estadístico 1998).

**Tabla 3: Promoción, Repitencia, y Deserción**

	Niñas	Niños	Total
Repitencia	13.5%	15.8%	14.7%

Deserción	9.8%	10.0%	9.9%
-----------	------	-------	------

Promoción Estimada	76.7%	74.2%	75.4%

Cuando se examinó la promoción, la repitencia y la deserción, a nivel de grado, el primer grado obtuvo los porcentajes más bajos. Únicamente el cincuenta y tres por ciento de los estudiantes de primer grado fue promovido, 24.3% fueron repitentes y 12.2% estaban en el grupo de deserción. Los porcentajes fueron similares para los niños y las niñas del primer grado. Esto es consistente con las estadísticas para todo el departamento.

## B. Docentes

Los docentes son los elementos centrales en cualquier intervención educativa, y es por ellos que la implementación del cambio programático recae en ellos. Este estudio de línea base examinó la experiencia que los docentes aportan al aula (idiomas hablados y escritos, preparación académica, años de docencia); el grado con que los docentes dominan los principios del programa de DIGEBI y el grado de compromiso con estos; lo que hacen los docentes en las escuelas (tipos de actividades, tipos de interacciones con estudiantes de diferente género); las actitudes de los docentes en relación con los beneficios que los estudiantes obtienen al leer y escribir en dos idiomas (y en relación con el programa de DIGEBI); y cómo es la participación de los estudiantes en la vida de la escuela (desarrollo de proyectos con padres de familia, participación en los círculos de calidad).

### 1. Experiencia Docente

Los docentes que trabajan en las escuelas bilingües de DIGEBI generalmente tienen experiencia docente. No se encontraron diferencias entre los docentes con nombramientos bilingües y aquellos con nombramientos regulares en términos de años de trabajo desde el tiempo en que concluyeron su capacitación académica, tiempo de servicio, el número de grados enseñados, o el tiempo de trabajo en la escuela al momento de ser entrevistados. Sin embargo, los docentes con nombramientos bilingües que habían enseñado en la preprimaria, tenían mucho más tiempo enseñando en este grado que los docentes con nombramientos regulares (16.24% años vs. 2.31 años). Muchos de los docentes tenían experiencia de enseñanza en todos los grados. La Tabla 4 enfatiza esta experiencia.

**Tabla 4: Grados Enseñados y Años Promedio por Grado**

Grado	Porcentaje de Docentes	Años Promedio en un Grado
Preprimaria	38.8%	9.9
Primero	81.2%	4.3
Segundo	68.2%	3.6
Tercero	62.4%	3.4
Cuarto	48.2%	3.6
Quinto	38.8%	3.5
Sexto	37.6%	3
Total	100%	10.4

Además, un buen número había enseñado dos o más grados simultáneamente. Eso significa que han sido docentes de aulas multigrado, aunque no necesariamente enseñando en escuelas oficialmente nombradas como escuelas multigrado. Esto fue especialmente cierto empezando con el segundo grado ya que los docentes de preprimaria y los docentes del primer grado tienden a tener clases intactas. Como se observa en la Tabla 5 existe una relación consistente entre el nivel y la probabilidad de una aula multigrado, con más del 80% de los niveles superiores de la primaria atendiendo a estudiantes de más de un grado. Se espera que en las áreas rurales de El Quiché, como se ha mostrado, el número promedio de los docentes por escuela para el departamento sea de dos (Chesterfield and Rubio, 1998). En las escuelas de DIGEBI, el número promedio de docentes era de tres por escuela.

**Tabla 5: Grado Enseñado y Porcentaje de Aulas Multigrado**

Grado enseñado	Porcentaje de aulas multigrado
Preprimaria	0%
Primero	25.9%
Segundo	52.2%
Tercero	63.2
Cualquier grado superior a tercero (4-6)	85.7

Como podría esperarse existe una relación entre la distancia del centro municipal y la probabilidad de enseñanza en una situación de multigrados. Únicamente 12 de las aulas de las escuelas a 5 kms. o menos del centro municipal eran multigrado. En las escuelas más lejanas del centro municipal, 42% de las aulas eran multigrado.

Se dio una tendencia fuerte para los docentes con menos experiencia a ser asignados a los primeros grados. Como se muestra en la Tabla 6, aquellos docentes en su primer año de trabajo se encontraron trabajando en el primer grado en una frecuencia significativamente más grande que la que sería esperada por casualidad.

**Tabla 6: Distribución de los Docentes en Su Primer Año**

Grado	Número	Porcentaje por grado
Primero	19	50
Segundo	12	31.6*
Tercero	12	31.6*
Grados superiores de primaria	9	25 *

\* $\chi^2$ ,  $p > .03$

## 2. Capacitación En-servicio

DIGEBI ha tenido como una de sus acciones principales el brindar capacitación en

servicio a los docentes para ayudarlos a implementar el programa de educación bilingüe. Otras dependencias del Ministerio de Educación también brindaron capacitación en servicio a los docentes sobre un buen número de aspectos básicos. Se les preguntó a los docentes sobre los tipos y el número de capacitaciones en servicio que habían recibido.

Las áreas con los porcentajes más altos donde los docentes indicaron haber recibido capacitación fueron Idioma Español y Matemática (60%). Levemente más de un 40% recibió capacitación en instrucción bilingüe y un número igual recibió cursos sobre estudios sociales. Únicamente una tercera parte recibió capacitación en ciencias naturales o para brindar instrucción en escuelas multigrado.

También se estudiaron las diferencias según el tipo de nombramiento. Como se puede observar en la Tabla 7, más docentes bilingües recibieron capacitación en cada área que aquellos con nombramientos regulares. Las diferencias fueron más profundas en matemática, español, educación bilingüe, y enseñando el idioma maya.

**Tabla 7: Capacitación En-servicio Recibida según el Tipo de Nombramiento**

Áreas de Capacitación	Tipo de Nombramiento	
	Bilingüe	Regular
Enseñanza de la Matemática*	82.4%	45.1%
Enseñanza en Español*	76.5%	49%
Educación Bilingüe*	76.5%	21.6%
Enseñanza del Idioma Maya (K'iche' o Ixil) <sup>1</sup>	76.5%	19.6%
Enseñanza de Estudios Sociales	55.9%	39.2
Enseñanza de Ciencias Naturales	50%	31.4%
Enseñanza en Aulas Multigrado	35.3%	32%

\* Diferencias Significantes con alpha de 0-05 ó menos

Los docentes informaron haber recibido capacitación de diferentes fuentes. Esto incluyó a los CTPs, CTAs y los supervisores (67.9% de los docentes), personal técnico de DIGEBI (30.4%), otros docentes (17.9%) y otras unidades del Ministerio (10.7%).

### 3. Habilidad en el Idioma

Los docentes con nombramientos bilingües tendían a ser asignados para preprimaria o el primer grado, ya que más de la mitad de los docentes en esos niveles tenía nombramientos bilingües (Tabla 8). Este porcentaje disminuye rápidamente en el segundo grado y grados superiores donde únicamente cerca de un cuarto o menos de los docentes tenía nombramientos bilingües. Sin embargo, la mayoría de los docentes en las escuelas bilingües de El Quiché eran bilingües. Más de 60% de los docentes entrevistados en cada grado se identificaron así mismos con fluidez en un idioma maya y español.

**Tabla 8: Distribución de Docentes Bilingües por Grado**

Características	PrePr	1o.	2do.	3o.	Superior
Nomb. Bilingüe	68.8%	55.6%	21.7%	17.4%	28.6%
Bilingüe Oral	93.8%	81.5%	60.9%	60.9%	64.3%

La mayoría de los docentes que se identificó así mismo como bilingües consideraron que su habilidad en el habla y la lectura en ambos idiomas era buena o adecuada. Como se observa en la Tabla 9, una mayoría también consideró que ellos podían escribir en ambos idiomas aceptadamente; sin embargo, el porcentaje bajó de alguna manera. Entre una cuarta parte y una tercera parte de todos los docentes trabajando en escuelas bilingües no tenían habilidades en un segundo idioma.

**Tabla 9: Habilidad Bilingüe del Docente**

Habilidad del Lenguaje	Buena	Adecuada	Baja	Ninguna
Habla	41.3%	30.0%	5.0%	25.0%
Lectura	26.3%	42.5%	0.0%	31.3%
Escritura	20.0%	43.8%	0.0%	36.3%

### 4. Dominio de los Principios de la Educación Bilingüe

Hay consenso en la literatura internacional sobre la innovación educativa que el dominio

de los docentes en el enfoque instructivo es un factor crítico para su adopción y sostenimiento. Otro segundo factor relacionado bastante con el dominio de la intervención es el compromiso con el enfoque. Como un indicador del dominio docente de la metodología bilingüe, se les pidió identificar los elementos claves del enfoque de DIGEBI. Además, para explorar sobre el compromiso, se utilizó una serie de preguntas sobre las actitudes hacia la metodología.

La Tabla 10 muestra que los docentes tenían únicamente un entendimiento mínimo de los elementos claves del programa DIGEBI. De los seis elementos programáticos claves, casi todos los docentes con un nombramiento bilingüe identificaron por lo menos uno de los elementos del programa. Sin embargo, únicamente el 44% de estos docentes identificaron tres o más. Los docentes con nombramientos regulares casi no tenían conocimiento de los elementos programáticos, a pesar de trabajar en escuelas donde el programa estaba siendo implementado. Menos de una tercera parte de estos docentes identificaron cualquiera de los elementos.

**Tabla 10: Mención de los Elementos Claves de DIGEBI**

Tipo de nombramiento	Bilingüe	Regular
<b>Número de elementos Mencionados</b>		
Ninguno	3.1%	70.8%
Uno	28.1%	8.3%
Dos	25.0%	14.6%
Tres	25.0%	4.2%
Cuatro o más	18.8%	2.1%

Aunque la mayoría de todos los docentes (87%) consideró que la educación bilingüe tenía beneficios para sus estudiantes, se dieron diferencias según el tipo de nombramiento. Noventa y siete por ciento de los docentes con nombramientos bilingües consideró el programa como beneficioso comparado con un 80% de docentes sin nombramientos bilingües. Estas diferencias se mantuvieron cuando se les pidió a los docentes su opinión general sobre la educación bilingüe. Como se observa en el siguiente Tabla, más docentes bilingües identificaron el uso del método para mantener la lengua materna, y ninguno de los docentes tuvo comentarios negativos sobre el programa. Diez por ciento de los otros docentes tuvo comentarios negativos.

**Tabla 11: Opinión de la Educación Bilingüe por Tipo de Nombramiento**

Opinión	Tipo de opinión	% de docentes		
		Bi	Reg	Total
Positiva	Ayuda a conservar el idioma/ enseña dos idiomas	29.4%	10.2%	17.8%
	Ayuda a los estudiantes	17.6%	26.5%	22.6%
	Simplifica el trabajo	11.8%	16.3%	14.3%
	Importante, pero no suficiente	11.8%	6.1%	8.3%
	No mucho apoyo	2.9%	-	2.4%
	Sin especificar (es bueno, es necesario, etc.)	26.5%	26.5%	26.2%
	Total - opiniones positivas	100%	85.6%	91.6%
Negativa	No ayuda	-	6.1%	3.6%
	Contra las razones administrativas	-	4.1%	2.4%
	Negativa Sin especificar	-	4.1%	2.4%
	Total de opiniones negativas	-	14.3%	8.4%

En general, los docentes que identificaron los aspectos del programa que podrían mejorarse fueron los docentes con asignaciones bilingües. La mitad de los cuestionados respondió que más docentes bilingües mejorarían el programa; sin embargo, un 29% adicional consideró que la distribución de textos podría mejorarse. Un pequeño porcentaje de las respuestas (7.1%) relacionó la importancia de extender la metodología de la educación bilingüe a los grados superiores de la escuela primaria.

También se les pidió a los docentes describir la forma en que apoyarían el multiculturalismo en su enseñanza. Veintidós por ciento dijo que eso no podía ser enseñado y el 21% dijo que no sabía o que necesitaría capacitación especial. El resto recomendó usar la experiencia de los estudiantes pero no especificó cómo podría realizarse este esfuerzo (17%), comprometiéndose en actividades con la comunidad (15%), tratando las similitudes y las diferencias (7%), o usando el idioma de los estudiantes (19%).

## 5. Interacciones con Estudiantes

Las interacciones de los docentes con los estudiantes son, probablemente, el aspecto más importante del proceso enseñanza-aprendizaje. Son las oportunidades de interactuar con la asignatura y las creadas por los docentes para sus estudiantes las oportunidades que definen el aprendizaje. Está generalmente aceptado que cuando mayor son las posibilidades que los estudiantes tienen de participar en el aula y, que a través de esta participación se manipule activamente el contenido académico, lo más probable que los estudiantes dominen la asignatura. Así, la interacción docente-estudiante se investigó de varias maneras. La equidad se midió al examinar el acceso que los niños y las niñas tenían a su docente a través de la iniciación de interacciones o al ser visitados. La amplitud de la participación se midió al determinar el número de estudiantes en una clase que participa normalmente durante un día. Finalmente, el uso del idioma por parte de los docentes de diferentes grados se midió examinando el acceso de los estudiantes al contenido académico utilizando un idioma que podían entender.

La Tabla 12 muestra el nivel de interacción con el docente por los estudiantes de diferente género. Como se puede observar, los docentes de ambos géneros generalmente estaban más dispuestos a reconocer los intentos por iniciar las interacciones (LAP) por los niños que las niñas. Sin embargo, las profesoras tendían a reconocer a las niñas. Cuando se estudió la tendencia de visitar a las niñas, las profesoras nuevamente tendían a visitar más a las niñas que a los niños. Nuevamente, el porcentaje de participación de los niños por su presencia en el aula fue más alta con los docentes de ambos sexos. Como podía esperarse, hubo un cambio pequeño en los índices cuando se estudió este factor por medio de otras características de los docentes, ya que la población era la misma para los hombres y las mujeres. Los niños consistentemente fueron más favorecidos que las niñas tanto en su habilidad para iniciar interacciones con el docente como por la frecuencia con la cual eran visitados.

**Tabla 12: Índice de la Participación en Interacciones Estudiante-Docente por Género**

Índice	Niñas		Niños	
	IAP	IRP	IAP	IRP
Docentes Mujeres	0.73	0.99	1.29	1.05
Docentes Hombres	0.64	0.85	1.23	1.12
Nombramiento Bilingüe	0.73	1.04	1.19	1.05
Nombramiento Regular	0.66	0.85	1.29	1.11
Bilingüismo Oral	0.67	0.8	1.27	1.11
Monolingüe	0.74	0.96	1.22	1.03
Docentes Maya <sup>1</sup>	0.65	0.95	1.28	1.09
Docentes Ladinos	0.76	0.83	1.21	1.09
Docentes Multiétnicos	0.78	0.84	1.21	1.16
Total	0.7	0.9	1.24	1.09

También se investigó el grado con que los docentes permiten la participación de los estudiantes en el aula. La Tabla 13 presenta el porcentaje de todos los estudiantes que iniciaron interacciones con el docente en el primer caso (IOP) y quienes fueron visitados, en el segundo caso (IBP). Se puede observar que un pequeño porcentaje de la población del aula actualmente participó mediante interacciones con el docente. Menos de una tercera parte de los estudiantes inició interacciones con el docente y menos de un 50% de todos los estudiantes fue visitado. Nuevamente, los porcentajes fueron un poco más altos para las profesoras y para los docentes con características específicas, pero no significativamente diferentes. El porcentaje de los estudiantes de primer grado que participaron fue más bajo que los de otros grados. Veintisiete por ciento de los de primer grado inició interacciones con sus docentes, considerando que un 37% del total de los estudiantes del primer grado fue visitado por docentes.

**Tabla 13: Nivel de la Participación del Estudiante por Características Docentes**

Variables		Iniciación por el Estudiante	Iniciación Docente
		IOP	IBP
Género del Docente	Hombres	0.27	0.42
	Mujeres	0.34	0.47
Tipo de Nombramiento	Bilingüe	0.28	0.44
	Regular	0.32	0.44
Bilingüismo Oral	Habla bien	0.22	0.32
	Habla okay	0.41	0.55
	Habla	0.29	0.49
Auto-Identificación Etnica	Ladino	0.28	0.5
	Maya	0.28	0.42
	Ambos	0.32	0.49
Promedio Total		0.3	0.44

Las Tablas 14 y 15 demuestran que los docentes tenían una tendencia fuerte a usar el español en el aula cuando interactúan con los estudiantes. En todos los grados, el 65% de las interacciones de los docentes con nombramientos bilingües y el 94% de esos docentes con nombramientos regulares se realizaron en español. Se dio una tendencia consistente a **disminuir** el uso del español entre los docentes de grados superiores. Esto fue válido para los docentes de todos los grados más bajos de la primaria con nombramientos bilingües. Con excepción de la preprimaria, también se considera válido para los docentes con nombramientos regulares.

La disminución más grande en el uso de la lengua materna se dio entre la preprimaria y el primer grado, donde se dio un aumento de más de 30% en el uso de Maya. En los grados subsecuentes, las disminuciones se dieron entre 5% y 13%.

**Tabla 14: Uso del Idioma en Interacciones EStudiante-Docente**

Idioma	Docente Bilingüe	Docente Regular
Español	65.4%	94.0%
Maya	22.2%	0.4%
Ambos	0.9%	1.6%
No Verbal	11.5%	3.9%

**Tabla 15: Uso del Idioma Maya por Docentes Bilingües por Grado**

Grado	Bilingüe	Regular	Total
PrePrima	75.5%	12.5%	60.0%
1º	43.1%	36.4%	40.1%
2º	38.4%	28.8%	33.1%
3º	25.0%	24.3%	24.4%

## 6. Participación en la Vida Escolar

La posibilidad de intercambiar con colegas ideas basadas en la experiencia personal se consideró como una forma de participación. Al momento de realizar el estudio, DIGEBI tenía 24 Círculos de Calidad organizados en el departamento de El Quiché. Los docentes informaron una alta participación en las reuniones de los círculos. Más de un 90% de los docentes dijo haber participado en un círculo de calidad y estimó que la participación en el último círculo al que había asistido fue de un 92% de los miembros. No hubo diferencia en la participación por el tipo de nombramiento (bilingüe o regular) que el docente tenía.

En términos del trabajo con la comunidad, la extensión del tiempo en la escuela tenía un fuerte efecto sobre el grado de involucramiento del docente. Como se observa en la Tabla 16, la mayoría de los docentes que ha estado en sus escuelas menos de dos años no había desarrollado ningún tipo de proyecto con los padres de familia. Este porcentaje es contrario al de los docentes que habían permanecido en sus escuelas por más de dos años.

**Tabla 16: Años en la Escuela y el Trabajo con la Comunidad**

Años en la Escuela	Proyectos Desarrollados con los Padres de Familia	
	No	Si
Dos o menos	25	13
	59.5%	29.5%
Más de dos*	17	31
	40.5%	70.5%

$\chi^2$ , p=0.005

La distancia de la escuela parece ser un factor determinante en el involucramiento docente con la comunidad. La Tabla 17 muestra que la proximidad se relaciona significativamente con la participación. Casi dos terceras partes de los docentes estaban comprometidos con proyectos con padres de familia de las escuelas que estaban relativamente cerca del centro municipal. Este porcentaje se ve contrariado por los docentes cuyas escuelas estaban a distancias más retiradas del centro municipal. También se da un factor de género que influye en el involucramiento de los docentes con la comunidad. Como se observa, dlla Tabla x18, las profesoras tienden de una manera significativamente menor a comprometerse en proyectos con la comunidad sin importar la distancia de sus escuelas al centro municipal. Esto no parece ser el resultado de estar menos tiempo en la escuela, ya que tanto las profesoras como los profesores tenían el mismo número de años en servicio de estar en la escuela.

**Tabla 17: Distancia de la Escuela y la Comunidad Involucrada**

Distancia	Proyecto Desarrollado	
	No	Si
Cerca	20	33
	37.7%	62.3%
Lejos	13	7
	65.0%	35.0%
Total	33	40
	45.2%	54.8%

$\chi^2$ , p=0.03

**Tabla 18: Desarrollo de Proyectos por Distancia y Género del Docente**

Distancia	Proyectos Desarrollados		
	Profesores*	Profesoras**	Total***
Cerca	86.7	59.3	62.3
Lejos	60	11.1	35

\* $X^2$ ,  $p=0.06$ \*\* $X^2$ ,  $p=0.015$ \*\*\* $X^2$ ,  $p=0.03$ 

### 3. Estudiantes

#### 1. Uso del Idioma

El idioma predilecto de los estudiantes en el aula fue el Maya. El Maya fue el único idioma usado en un 52.4% en todas las interacciones observadas de los estudiantes en el aula. Esto fue un 75% de todas las interacciones verbales. Un 7% adicional de interacciones involucró el uso tanto del Maya como del Español. El español se utilizó únicamente en un 12.5% de todas las interacciones de los estudiantes.

Cuando se investigó sobre las interacciones verbales en términos del compañero/a de habla, los patrones del uso del idioma variaron. Como se observa en la Tabla 19, el uso de Maya predominó en las interacciones entre los estudiantes. Tal uso fue especialmente alto entre las estudiantes, ya que un 83% de todas las interacciones verbales involucró el uso de Maya. Con los niños, el total fue de un 76%. Únicamente una tercera parte de las interacciones con los docentes involucró el uso del idioma Maya.

**Tabla 19: Uso del Idioma por Estudiante, por Compañero/a de Habla**

Idioma/Compañero/a de Habla	Maya	Español	Ambos Idiomas
Docente	29%*	42%	4%
Estudiantes mujeres	78%	16%	5%
Estudiantes hombres	65%	18%	11%
Grupo	41%	22%	16%

\* Porcentajes no igualan al 100% ya que no se contaron las interacciones no verbales

Como podría esperarse, el idioma Maya fue el idioma predominante utilizado en casa. Más del 80% de los estudiantes entrevistados informó usar el Maya exclusivamente con sus abuelos y tanto con el padre como con la madre. El porcentaje que usó el Maya exclusivamente con los hermanos y hermanas disminuyó un poco a casi un 70% de todos los estudiantes. El uso exclusivo del español con cualquier familiar se dio en un menos del 5% de los estudiantes.

## 2. Interacciones en el Aula

La participación de los estudiantes se investigó de varias maneras. Las oportunidades de aprendizaje que le brindaron a los estudiantes los docentes se analizaron por género del estudiante y del docente y por el porcentaje de toda la clase que en la actualidad estaba comprometido con interacciones con el docente, ya sea mediante el reconocimiento de intentos por parte del estudiante al compromiso o por visitas a los estudiantes hechas por los docentes. Además, se estudió la naturaleza de las interacciones al determinar aquéllas que involucraban la producción original de los estudiante contrarias a aquéllas en las cuales los estudiantes meramente copiaban materiales o escuchaban las presentaciones del docente.

Además del uso del idioma, las interacciones del estudiante se analizaron por el nivel de participación y la relación con la asignatura que se enseña. La Tabla 20 muestra el nivel de la participación en las interacciones con el docente de parte de niños y niñas. En términos del índice de la participación activa (LAP), con la cual el estudiante inició una interacción con el docente, predominaron los niños. Esto es válido para las profesoras y profesores, aunque las profesoras de alguna manera tendían a reconocer a las estudiantes niñas. Los niños también predominaron en las interacciones iniciadas por los docentes con estudiantes individuales (IRP). Sin embargo, entre las profesoras la

tendencia de visitar a las niñas fue mayor que la que tienen los profesores.

**Tabla 20: Índice de participación en interacciones del aula**

Índice	Niñas		Niños	
	IAP	IRP	IAP	IRP
Profesoras	0.73	0.99	1.29	1.05
Profesores	0.64	0.85	1.23	1.12
Total	0.7	0.9	124	109

Mientras que los índices anteriores muestran la relación entre género y la participación, estos índices no muestran cuántos miembros de la clase tienen la oportunidad de participar en interacciones con el docente. Así, se desarrolló una segunda serie de índices para estudiar los niveles generales de la participación permitida por los docentes. Como se mencionó en la discusión de los docentes, el primero (Índice de Apertura a la Participación) es el número de estudiantes relativo con todos los estudiantes en la clase que inician interacciones. El segundo (Índice de Participación breath) es el número de estudiantes relativo a todos los estudiantes en la clase que son destinatarios de las interacciones iniciadas por los docentes. Como se puede observar en la Tabla 21, el porcentaje de los estudiantes que participa en el aula fue relativamente bajo. Únicamente el 30% de todos los estudiantes inició interacciones con el docente y un poco más del 40% fue visitado por los docentes. Las profesoras fueron de alguna manera más inclusivas que los hombres, probablemente como resultado de su atención mayor hacia las estudiantes niñas, pero se dieron diferencias leves.

**Tabla 21: Uso del Idioma por Estudiante por Compañero/a de Habla**

Compañero/a	Maya	Español	Ambos
Docente	29.0%	44.9%	4.3%
Niña	77.8%	15.7%	4.6%
Niño	64.5%	18.4%	10.5%
Grupo	40.5%	21.6%	16.2%

Las interacciones que engendraron la producción original de los estudiantes

fue de un 25% de todas las interacciones. Diez por ciento de éstas se relacionaron con la solución de problemas matemáticos, ya sea oralmente o escribiendo en la pizarra. El cincuenta por ciento de las observaciones fue de estudiantes involucrados activamente en la lectura en voz alta o en la escritura de frases u oraciones originales. El sesenta y seis por ciento de las observaciones involucró actividades pasivas. Estas estaban casi divididas de igual manera entre copiar (34%) y escuchar al docente (32%). Las interacciones restantes, aproximadamente el 9% del total, involucró actividades de transición no directamente relacionadas con la asignatura. Estos porcentajes fueron similares para las niñas como para los niños.

### 3. Opiniones sobre la Escolaridad

Se les preguntó a los estudiantes sobre los aspectos de la escuela que les gustaban y disgustaban. Como se observa en la Tabla 22, los estudiantes generalmente estaban en favor de la escolaridad. La mayoría de los estudiantes respondió que les gustaba estudiar o aprender, con 57% de las respuestas siendo de este tipo. Entre los estudiantes que fueron más específicos en detallar la asignatura preferida, el 29% de las respuestas incluía a la lectura y la escritura como el aspecto de la escuela que les gustaba. La matemática fue la única asignatura que identificaron específicamente. Se mencionó dos veces y fue un 2% de las respuestas. El entendimiento de otro idioma se mencionó tres veces, considerando que el resto de las respuestas se relacionó con el ambiente de la escuela como el jugar, verse con los amigos, o el tener oportunidad de comer. Esta categoría representa el 4% de las respuestas.

**Tabla 22: Opiniones de los Estudiantes sobre la Escuela**

Categorías	Gustos		Disgustos	
	No.	Porcentaje	No.	Porcentaje
Estudio/Aprendizaje	59	57%	--	--
Lectura/escritura	29	29%	2	2%
Matemática	2	2%	6	6%
Otros idiomas	3	3%	7	7%
Estudios Sociales	--	--	4	4%
Artes	--	--	6	6%
Ambiente Escolar	4	4%	11	11%
No sabe/inapropiado	5	5%	59	57%

\* Porcentajes no pueden totalizar 100% debido a la aproximación realizada

Cuando se estudiaron los disgustos, la mayoría de las respuestas (57%) se dio por enunciados que indicaban que a los estudiantes les gustaba todo o no podían identificar los aspectos de su experiencia escolar que no les gustaban. Entre las respuestas, no se encontraron aspectos específicos negativos sobre la escolaridad, con excepción de aspectos ambientales de la escuela como el pelear, jugar y la comida servida (11%), no se identificó ningún aspecto en más del 7% de las respuestas.

#### 4. Multiculturalismo

Dado al énfasis tanto de DIGEBI como del Proceso de Paz sobre la creación de una sociedad multicultural, se consideró que los datos de la línea base sobre las percepciones de los estudiantes sobre la identidad cultural serían valiosos para DIGEBI en la planificación de sus actividades de desarrollo profesional y materiales instructivos en esta área. Por esta razón, los estudiantes fueron cuestionados sobre lo que para ellos era un Maya y cómo se sentían cuando estaban con alguien que hablaba otro idioma diferente al de ellos.

De los estudiantes entrevistados, el 35.9% respondió a la pregunta ¿Qué es un Maya? y el resto de los estudiantes no respondió o indicó que no sabía al respecto. Esto

muestra que el concepto de Maya no es visto por la mayoría de los estudiantes de El Quiché como un medio de identificación. Cuando se les preguntó a los mismos estudiantes ¿Qué es un Ladino? Un poquito más de la mitad de los estudiantes (56.3%) respondió a esta pregunta. Es claro que para estos estudiantes, el término Ladino es más familiar que el término Maya. La Tabla 23 muestra las categorías de respuesta de aquellos estudiantes respondiendo a cada pregunta.

**Tabla 23: Definiciones del Estudiante sobre Maya y Ladino**

CARACTERISTICAS	¿Qué es un ....?	
	Maya (%)	Ladino (%)
Una figura con autoridad/superior	5.4	24.1
Alguien que habla español/habla correctamente	2.7	27.6
Alguien diferente	2.7	1.7
Características Psicológicas o físicas	2.7	20.7
Auto-identificación	13.5	5.2
Ancianos/gente del pasado/líderes religiosos	37.8	---
Alguien que habla Maya	8.1	
Alguien/una persona	18.9	20.7
Estereotipo	8.1	

La categoría de respuesta utilizada más frecuentemente (un poquito más de una tercera parte) para describir a un Maya fue vinculada a la percepción de los Mayas como personas de la antigüedad o como ancianos o líderes religiosos. Únicamente un poco más de uno de diez estudiantes se identificó así mismo como Maya, y menos de uno de diez dijo que hablar un idioma Maya identifica a los Mayas. Los estudiantes mostraron una percepción dispareja de identidad, usando nueve categorías claramente evidentes, la mayoría de las cuales no tenía conexión personal para describir a un Maya.

En contraste, los mismos estudiantes utilizaron únicamente seis categorías para describir el término Ladino, y cuatro de estas categorías representan a más del 90% de las

respuestas. Las respuestas indicaban una percepción positiva de ladinos, como las categorías figura autoritaria/superior y habla español correctamente, ya que éstas se utilizaron en más de la mitad de los casos.

Cuando se realizó el estudio de las respuestas en términos del idioma que el estudiante habla con sus madres, se encontró que la categoría figura autoritaria/superior se utilizó únicamente por estudiantes que hablan un idioma Maya con sus madres. Por el contrario, únicamente los estudiantes que hablan español con sus madres se identificaron así mismos como ladinos. Ambos grupos de estudiantes utilizaron las categorías habla español/habla correctamente y características psicológicas por igual. Los estudiantes también usaron la categoría ancianos/del pasado/líderes religiosos de forma similar, aunque ésta fue más común entre los estudiantes que usaban un idioma maya para hablar con sus madres. Únicamente aquéllos que hablaban un idioma maya con sus madres se autoidentificaron como Mayas. Sin embargo, esta respuesta fue muy rara.

Los estudiantes también fueron cuestionados sobre cómo se sentían en relación con aquéllos que no hablaban su idioma. Las respuestas se codificaron como positivas (tales como respuestas indicando que el hablar un idioma diferente era bueno o deseado), negativo (respuestas indicando que la inhabilidad de hablar el idioma del que responde era negativo, una limitante, o algo que puede corregirse al aprender el idioma), y no expresan opinión alguna. Una cuarta categoría de respuestas fue aquélla con la cual respondieron dando una explicación. Dos de cada tres estudiantes que hablaban español con sus madres tenían una opinión negativa de aquéllos que no hablaban su idioma. Aproximadamente una tercera parte de los estudiantes que hablaban Maya con sus madres expresaron opiniones negativas de aquéllos que hablaban otro idioma, y una tercera tuvo opiniones positivas.

Mientras se tiene el hecho que la mayoría de los estudiantes entrevistados parece no tener ideas bien definidas sobre la identidad Maya, si tienen opiniones más desarrolladas sobre las características distintivas de los ladinos. El ser maya tendía a identificarse con un sentido del pasado, algo negativo o de poco valor o con estereotipos. Únicamente un pequeño porcentaje de los estudiantes se autoidentificó como Maya.

## 5. Conocimiento sobre Política

Para poder examinar el entendimiento del proceso político, se le presentó a la muestra

de los estudiantes una serie de preguntas sobre política local y nacional. Una serie de las preguntas se hizo alrededor de la función que desempeña un alcalde y lo que un individuo tiene que hacer para llegar a ser un alcalde. La otra serie enfocó el área nacional, en términos de quién era el presidente del país, cómo se puede llegar a ser presidente y cuáles eran los requisitos del puesto.

El setenta por ciento de los estudiantes respondió positivamente cuando se les preguntó si sabían lo que era un alcalde. El porcentaje fue más alto para las niñas, ya que un 84% de las niñas respondió positivamente comparado con un 55% de los niños. El porcentaje fue similar para los estudiantes que sabían quién era el presidente del país. El cincuenta y cinco por ciento de la muestra pudo identificar al presidente por su nombre y otro 7% pudo identificar al presidente por su partido. Nuevamente, el porcentaje de las niñas que identificó al presidente fue mayor que el de los niños.

Como podría esperarse, cuando se cuestionó sobre asuntos como cómo llegar a ser un oficial electo y cuáles eran las funciones de dicho oficial, los estudiantes estaban mejor preparados para articular su entendimiento de la cuestión con la posición política local. La Tabla 24 presenta que el 40% de la muestra pudo identificar acciones no específicas como el trabajo, estudio o el ser una buena persona con llegar a ser un alcalde, considerando que el 22% identificó las acciones relacionadas con el proceso electoral. Estos porcentajes disminuyeron a 34% y 14% respectivamente cuando se relacionaban con el presidente. Las niñas y los niños estaban en situación similar al distribuir sus respuestas a esta pregunta.

En términos de describir el trabajo de un oficial electo, se dieron grandes diferencias por género. Un mayor porcentaje de niñas sobre los niños pudo identificar los aspectos de gobierno (desarrollando mejoras de infraestructura, resolviendo conflictos, reuniones, documentación, supervisión) tanto con los alcaldes como con el presidente.

**Tabla 24: El Conocimiento Político de los Estudiantes por Género**

Pregunta	Niñas		Niños		TOTAL	
	No.	%	No.	%	No.	%
<b>¿Que hace falta para ser alcalde?</b>						
-ser trabajador/estudiar/rasgos de personalidad	16	40%	11	39%	27	40%
-ser electo	9	22%	10	36%	20	29%
-no sabe/resp.no relacionada	15	38%	6	15%	21	31%
<b>¿cuál es el trabajo del alcalde_</b>						
-trabajo en general/ ayudar	9	21%	10	28%	19	24%
-gobernar	27	63%	16	46%	43	55%
-no sabe/resp.no relacionada	7	16%	9	26%	16	21%
<b>¿Qué hace falta para ser presidente?</b>						
-ser trabajador/estudiar/rasgos de personalidad	15	33%	14	35%	29	34%
-ser electo	7	16%	5	12.5%	12	14%
-no sabe/resp.no relacionada	23	51%	21	52.5%	44	52%
<b>¿Cuál es el trabajo del presidente?</b>						
-trabajo en general/ ayudar	14	31%	12	31%	26	31%
-gobernar	17	38%	8	20%	25	30%
-no sabe/resp.no relacionada	16	36%	19	49%	35	40%

#### 4. Comunidad

La investigación internacional sobre la participación de los padres de familia muestra que los padres de familia traen efectos positivos enfatizando la alfabetización y otros logros académicos en casa. De la misma manera, el involucramiento de los padres de familia y de otros miembros de la comunidad en el gobierno escolar generalmente se ha asociado con la implementación exitosa del programa. Como parte del estudio de línea base, se hizo una recopilación de las características generales de los padres de familia en términos de años de escolaridad, números de hijos/as asistiendo a la escuela y otras. Además, los padres de familia fueron cuestionados sobre su participación en la escolaridad de sus hijos/as, sus actitudes hacia la educación bilingüe y sus expectativas hacia sus hijos/as.

1. Características de los Padres de Familia

Una leve mayoría de los padres fueron a la escuela, considerando que únicamente casi una tercera parte de las madres entrevistadas no tenían ninguna escolaridad. Como se muestra en la Tabla 25, aquéllos que sí fueron a la escuela tendieron a perseverar en los grados superiores. Cerca de dos terceras partes de los varones y un poco más de una tercera parte de las mujeres dijo estar preparados para leer y escribir. Estos porcentajes fueron un poco más altos que aquéllos para la asistencia a la escuela, ya que el 15% de los que no fueron a la escuela dijo que podían leer y escribir. Esto se compara a un 3% de aquéllos que fueron a la escuela pero que eran analfabetas.

**Tabla 25: Educación y Alfabetización de los Padres de Familia Entrevistados**

	Padres	Madres
Asistieron a la Escuela	57.6	38.2
Promedio del grado más alto alcanzado por los que asistieron a la escuela	4.33	3.33
Pueden leer y escribir	66.7	39.4

Como se muestra en la Tabla 26, se dio una relación fuerte entre ser alfabeto y la elección de una pareja entre los padres de familia entrevistados. Todas las madres analfabetas tenían esposos que sabían leer y escribir. Similarmente, todos los hombres analfabetos tenían esposas analfabetas. Una mayoría de las mujeres analfabetas también tenía esposos analfabetos. Esta relación no se dio únicamente con los varones alfabetas, ya que una leve mayoría de los padres alfabetas tenían esposas analfabetas.

**Tabla 26: Alfabetización y la Selección de Pareja (esposo/a)**

¿Sabe usted leer y escribir?	¿Sabe su pareja leer y escribir?		
		Si	No
Padre	Si	47.6	52.4
	No	-	100
Madre	Si	100	-

		No	40	60
--	--	----	----	----

El tamaño promedio de familia fue aproximadamente de cuatro y medio hijos/as de los cuales un poco más de dos tenían edad escolar. La Tabla 27, sugiere que los padres consistentemente describieron la participación de sus hijas en la escuela como menor que la de sus hijos. Las madres tendieron a calificar la participación de los jóvenes de ambos géneros como similar. En promedio, casi únicamente un 80% de los niños/as en edad escolar estaban inscritos en la escuela, de acuerdo con los padres de familia. Ambos padres estimaron que la participación de las niñas fue menor que la de los niños.

**Tabla 27: Tamaño Promedio de la Familia y la Participación en la Escuela**

	Madre	Padre	Total
Número promedio de niños/as	4.59	4.97	4.78
Niños	2.26	2.64	2.45
Niñas	2.32	2.33	2.33
Niños entre 7 y 14 años	1.35	1.32	1.34
Niñas entre 7 y 14 años	1.24	.79	1.03
Niños actualmente en la escuela	.97	1.19	1.08
Niñas actualmente en la escuela	1	0.66	0.84
Porcentaje de los niños en edad escolar en la escuela	71.9	90.2	80.6
Porcentaje de las niñas en edad escolar en la escuela	80.6	83.5	81.6

#### 1. Participación de los Padres de Familia en la Escolaridad de sus Hijos/as

Un alto porcentaje de padres de familia de ambos sexos participaron en actividades de la escuela durante el año. Noventa y tres por ciento de los padres y el 85% de las madres dijo haber ayudado a la escuela durante el año. Las Tablas 28 y 29 muestran que la participación generalmente se limitó a brindar mano de obra o a contribuciones en especie. El tipo de apoyo fue grandemente especificado por género, con los hombres apoyando mejoras físicas y las mujeres preparando alimentos.

**Tabla 28: Tipo de Ayuda Brindada a la Escuela por Género**

Tipo de Ayuda	Madre	Padre	Total
Mejoras físicas	8.9%	41.2%	26.0%
Preparación de alimentos	42.2%	7.8%	24.0%
Contribución Económica	35.6%	29.4%	32.3%
Limpieza/Mantenimiento	6.7%	9.8%	8.3%
No especificado	4.4%	5.9%	5.2%
Miembro del Comité	-	5.9%	3.1%
Eventos Cívicos	2.2%	-	1.0%

$\chi^2 = 25.8$ ,  $p = 0.000$

Cuando se preguntó sobre aspectos específicos sobre el involucramiento en el aprendizaje de los estudiantes o en la administración de la escuela, se encontraron diferencias por género. Las madres generalmente se involucraron en la limpieza general y lo mismo considerando que los padres se dedicaban a la disciplina de sus hijos/as cuando el rendimiento académico no era satisfactorio. El involucramiento en la administración de la escuela casi no se dio, alcanzando únicamente un 3% de las respuestas.

**Tabla 29: Involucramiento en el Aprendizaje del Estudiante y la Administración de la Escuela por Género**

	Madre	Padre	Total
Mantenimiento de la Escuela	52.1%	21.2%	36.0%
Ayuda a los Niños/as (avances académicos, disciplina)	18.8%	51.9%	36.0%
Supervisión de la escuela/docente	2.1%	3.8%	3.0%
Reuniones diversas	27.1%	23.1%	25.0%

$\chi^2 = 14.7$ ,  $p = 0.002$

## 2. Opiniones sobre la Educación Bilingüe

El conocimiento sobre la educación bilingüe fue limitado entre los que respondieron. Únicamente un 47% de los padres de familia dijo estar familiarizado con la educación bilingüe. Un poco más de los padres (51%) que las madres (45%) sabía sobre el programa. De los que estaban familiarizados con el programa, las opiniones fueron generalmente favorables pero no específicas.

Cuando se pidió definir a un Maya, los padres respondieron que los mayas fueron los habitantes originales/nativos de la tierra, quienes continuaron las tradiciones de sus antecesores tal como el trabajo de la tierra, hablar el idioma maya o vestir ropa tradicional. Otros consideraron el ser maya en un sentido negativo como no hablar español. Cuestiones sobre la educación bilingüe y el multiculturalismo fueron de alguna manera mejor definidos cuando los padres de familia fueron cuestionados sobre lo que constituye una buena educación. La mayoría de las respuestas se dieron en términos de preparación para el trabajo. Sin embargo, las respuestas también incluyeron el saber y practicar los valores de la cultura de uno, fortalecer la identidad personal y nacional de uno, y hablar bien dos idiomas (Vásquez González, et al, 1999).

### 3. Expectativas para los hijos/as

Los padres de familia generalmente tenían altas expectativas para sus hijos/as. La mayoría esperaba que sus hijos/as terminaran la escuela primaria y una tercera parte esperaban que sus hijos/as terminaran la escuela secundaria. Las expectativas eran similares para las niños y las niñas. Además, las madres y los padres tenían expectativas similares para sus hijos/as.

**Tabla 30: Las expectativas educativas de los padres de familia para sus hijos/as**

Expectativas de los Padres	Padres		Madres		Total	
	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas
Algo de escuela primaria	3.2	3.7	7.2	7.2	5.1	5.5
Primaria completa	56	47.8	44	52.2	42.4	41.8
Secundaria	9.7	7.4	7.2	3.6	8.5	5.5
Secundaria (vocacional) completa	35.5	40.7	21.4	21.4	28.8	30.9
Depende de los recursos	3.2	3.7	10.7	10.7	6.8	7.3
Tanto como quieran los hijos/as	3.2	3.7	7.1	7.1	5.1	5.5
Hasta donde haya escuela (grados)	-		3.6	3.6	1.7	1.8

No saben	-		3.6	3.6	1.7	1.8
----------	---	--	-----	-----	-----	-----

--	--	--	--	--	--	--

#### 4. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

##### 1. Conclusiones

Las condiciones físicas de las escuelas rurales bilingües de El Quiché son generalmente adecuadas en términos de espacio, protección a los estudiantes mientras estudian de las inclemencias del tiempo y disponibilidad de servicios como agua potable y letrinas. Sin embargo, no ofrecen un ambiente altamente de apoyo al aprendizaje, debido a la falta de electricidad en la mayoría de las escuelas, goteras en tiempo inclemente y similares. Esto se ve en el sistema general de estadísticas de rendimiento donde la promoción de los estudiantes es dispareja con las grandes dificultades encontradas en el primer grado, donde únicamente el 53% de los niñas/os es promovido comparado con el 77% de los estudiantes de otros grados.

La falta de condiciones físicas ideales para el aprendizaje se exagera con las habilidades lingüísticas de los docentes y los patrones de interacción en el aula. El número de docentes con nombramientos bilingües es insuficiente para satisfacer las necesidades de DIGEBI y la insuficiencia aumenta en cada grado. Aunque los docentes con nombramientos bilingües tienen un mejor conocimiento y están mejor preparados para implementar el programa de educación bilingüe multicultural que los docentes con un nombramiento regular, la calidad de la implementación debe mejorarse grandemente para alcanzar las metas del programa. Después de la escuela preprimaria, los docentes usan el Maya menos del 43% del tiempo y el porcentaje disminuye en cada grado. Además, únicamente el 44% de los docentes bilingües está familiarizado con la mitad o más de los elementos claves de DIGEBI y sólo un 25% de los docentes pudo dar una definición clara sobre los aspectos del multiculturalismo.

Las interacciones de los docentes con los estudiantes en la clase permiten muy poca oportunidad para la participación del estudiante. Los docentes favorecen a los niños más que a las niñas en el aula. Sin embargo, menos de la mitad de los niños en una clase de cualquier sexo interactúan con el docente en un día dado. De esta manera, muchos de los estudiantes probablemente no tengan contacto significativo con la asignatura, limitando sus oportunidades de aprendizaje. Los porcentajes de los niños/as que interactúan con el docente son más bajos en el primer grado.

Existe una discrepancia entre el idioma de instrucción y el idioma predilecto de los

estudiantes en el aula. El maya es el idioma preferido por los estudiantes de ambos sexos, excepto cuando interactúan con los docentes. Similarmente, más del 70% de los estudiantes informó interactuar exclusivamente en maya con sus familiares y menos del 5% interactúa exclusivamente en español con sus familias.

A pesar de su participación limitada en el aula, los estudiantes de El Quiché generalmente están a favor de su escolaridad y la mayoría dijo que la lectura era su asignatura preferida o más agradable. Por el contrario, la matemática normalmente no se menciona como agradable o preferida. Los estudiantes no ven de manera negativa el aprendizaje de una segunda lengua.

El conocimiento sobre política es relativamente alto entre el estudiante de El Quiché, ya que una mayoría de los estudiantes saben lo que es un alcalde y más de la mitad pudo especificar las funciones de gobierno que debe desempeñar un alcalde. El conocimiento sobre la situación política nacional fue de alguna manera más bajo que a nivel local, pero aún relativamente alto. Las niñas tenían más conocimiento político que los niños en ambos casos.

La participación de los docentes con la comunidad se relaciona tanto con el tiempo en la escuela como con la distancia. Es menos probable que las profesoras realicen proyectos que los profesores, no importando la distancia o el tiempo de laborar en la escuela.

Aún donde los docentes trabajan con la comunidad, los padres tienen menos involucramiento ya sea en la administración escolar o en el aprendizaje del estudiante dentro del contexto de la escuela. Su participación se limitó a la labor física o a contribuciones en especie y el único aporte académico es disciplinar a sus hijos/as para no fracasar. La participación es distinta según el sexo ya que las mujeres apoyaron preparando los alimentos y haciendo la limpieza y los hombres haciendo mejoras de infraestructura.

Hay poco consenso entre los docentes, estudiantes y padres sobre lo que significa ser un maya o los enfoques para enseñar en un ambiente multicultural. Hay una tendencia fuerte entre los estudiantes a relacionar el ser un maya con alguien inferior o algo que existió en el pasado.

## 2. Implicaciones

Aunque la meta de DIGEBI es un programa de mantenimiento que prepare a los estudiantes a funcionar exitosamente entre dos culturas e idiomas, el modelo de facto que se implementa es uno de transición. Al no usar el idioma preferido del estudiante se corre el riesgo de limitar su entendimiento de la asignatura, así como se pone en peligro el completo desarrollo de la alfabetización en el primer idioma. Los docentes podrían ser incentivados a hacer mayor uso del primer idioma a través de capacitación en servicio que se conduzca completamente en maya. Tal capacitación serviría como modelo para los docentes de aula.

El involucramiento de los niños en las actividades del aula debe ser una prioridad para las escuelas de El Quiché si se desea que los estudiantes aprovechen la asignatura.

Al involucrar a todos los estudiantes en actividades del aula debe ser una prioridad de las escuelas de El Quiché si se desea que los estudiantes aprovechen la enseñanza. En el corto plazo, esto se puede promover proporcionándole al docente ejercicios sencillos como el tener una área con piedras para cada estudiante. Cuando el estudiante participa en una actividad recupera la piedra y el número de piedras que quedan hasta el final del día se discuten y estudian. Durante un largo periodo de tiempo, esto aparecería como que la capacitación de DIGEBI enfocaría dos áreas básicas: la descentralización/individualización de la instrucción y el uso del idioma materno al proveer contenido académico. La práctica en ambas áreas ayudaría a alcanzar las metas de DIGEBI de una pedagogía bilingüe centrada en el estudiante.

Debe de enfocarse sobre todo los refinamientos de la práctica pedagógica del primer grado. Este es el nivel donde se pierde la mayor parte del sistema y si se concentra en un esfuerzo para ayudar a los estudiantes a que no fracasen en el primer grado se podría aumentar grandemente la eficiencia de la escolaridad en El Quiché y en cualquier otra parte de Guatemala.

Los componentes del currículum integrado tanto de la primera como segunda lengua que enfocan la lectura y la escritura e integran las destrezas básicas de la matemática en el contenido podría ser un refinamiento que puede aprovechar la percepción positiva del estudiante en la lectura. De igual manera, los resultados indican que se debe dar un énfasis fuerte en el refinamiento curricular sobre el desarrollo de componentes curriculares que traten la identidad. Esto incluiría la promoción de una autoimagen positiva, enfocando las actividades que enfatizan las similitudes y las diferencias en las vidas de los estudiantes, reconozca los aportes de cada estudiante como un individuo único e incluya información textual que represente tanto a los Mayas como a los Ladinos de diferentes clases sociales y ocupaciones y lo haga con una

variedad de características humanas.

El conocimiento político de los estudiantes indica que el enfocar el gobierno escolar especialmente entre las niñas y el realizar discusiones sobre el proceso político dentro de las actividades del aula, quizás a través de la lectura del periódico, puede afectar positivamente la participación del estudiante en el aula.

La importancia que se le da a la educación de los estudiantes por parte de sus padres se puede aprovechar a través de campañas informativas que enfatizan la función que desempeña la educación bilingüe para lograr las expectativas de los padres. Las metodologías interactivas tales como las empleadas por NEU o PRONADE u otros similares como la investigación activa podrían utilizarse para ampliar los tipos de participación de los padres en la escolaridad de sus hijos/as y su conocimiento sobre la educación bilingüe multicultural. Si fueran los docentes los que dirigieran la implementación de estas metodologías, entonces, se necesitarían incentivos no monetarios para motivar a los docentes a permanecer en las mismas escuelas por un periodo de más de uno o dos años.

## BIBLIOGRAFIA

Chesterfield, R. and Rubio, F. *Ala Situación de la Educación Prpimaria en El Quiché en Relación con Otros Departamentos atendidos por DIGEBI y Guatemala como un todo@ MEDIR/DIGEBI, Guatemala. Marzo 1999.*

Sistema de Informática Educativa. Anuario Estadístico 1998. Ministerio de Educación, Guatemala. 1999.

Vásquez González, R. Rubio, F. and Gutiérrez, M. *AReflexiones Pedagógicas en Torno a Resultados Cualitativos del Estudio de Línea Base Realizado en el Departamento de El Quiché@ MEDIR/DIGEBI, Guatemala. Abril 1999*

° Auto-identificación de los Docentes