

# Estudio interétnico del aprendizaje del castellano como segunda lengua en la escuela bilingüe guatemalteca. Planteamiento de una pedagogía diferencial

María Jesús Vitón de Antonio (\*)

(\*) **María Jesús Vitón de Antonio** es doctora en pedagogía por la Universidad de Comillas (España), profesora de Estadística en la Facultad de Filosofía y Letras, coordinadora de la maestría en cooperación del Desarrollo Sostenible de la misma Universidad.

*Este trabajo, fruto del encuentro con los pueblos indígenas mayas circunscritos en el marco político y geográfico de Guatemala, quiere ser una reflexión que contribuya a la construcción y consolidación de la Escuela Bilingüe Guatemalteca, que, desde 1984, constituye un espacio primario y privilegiado donde hacer posible la construcción de una verdadera sociedad multilingüe y pluricultural, a la que Guatemala está llamada a constituirse.*

*En esta dirección no son pocos los pasos dados y las tentativas hechas, pero el recorrido es largo porque el punto de partida es una realidad donde prima la exclusión y la minorización<sup>1</sup> para esa gran parte de la población guatemalteca que es la población mayahablante.*

---

## Introducción

Las muchas tareas pendientes precisan y exigen aportes que, aunque modestos, como consideramos que es este estudio, supongan un impulso nuevo que se añada a todos los que se están haciendo para lograr una verdadera paz, una verdadera justicia y una verdadera igualdad.

La complejidad de este quehacer pasa por múltiples expresiones de muy distinta naturaleza, y cuenta con una riqueza y potencialidad extraordinarias, fruto de la historia de resistencia y defensa de lo propio, de lo maya frente a lo ajeno, que deja entrever un presente de revitalización cultural y de fortaleza de la identidad indígena.

Aunque esta identidad indígena maya, tejida por una trayectoria de lucha y de exclusión frente a lo otro, tiene un carácter supraétnico, no significa que borre la identidad propia de cada uno de los grupos etnolingüísticos, que encuentran en sus diferentes lenguas un elemento significativo y esencial para esa identidad diferenciada.

Con el fin de contribuir a la recuperación de la dignidad arrancada, de recuperar el derecho fundamental de poder ser ellos, el presente estudio sobre el aprendizaje del castellano como

segunda lengua en la escuela bilingüe tiene por objeto analizar las diferencias interétnicas existentes respecto a este aprendizaje, para fundamentar una propuesta pedagógica diferencial que posibilite adecuar el proceso de enseñanza a las peculiaridades de los distintos sujetos de aprendizaje<sup>2</sup>.

Esta adecuación significa contribuir a la mejora de la calidad educativa de este proyecto de escuela, en un momento en el que el reto de la optimización se da junto al del crecimiento y la expansión<sup>3</sup>. En esa dirección, la explicación de las diferencias que trata de hacer este estudio puede repercutir en la racionalización de tiempos, de recursos de formación de los educadores bilingües y de la elaboración de materiales, aspectos muy importantes según han evidenciado analistas y expertos en Educación Bilingüe (Amadio, 1990).

La aportación hecha desde tal perspectiva favorece la consecución de los objetivos del proyecto de educación bilingüe, tratando de profundizar en las especificidades sobre las que ya hay un camino hecho en dicho proyecto educativo, encaminadas a ir contrarrestando la inadecuada atención a los rasgos culturales propios de cada grupo indígena, tal y como nos recuerda Gélidas (1981)<sup>4</sup>.

Si bien en esta urgente necesidad encontramos una motivación vital para iniciar y concluir nuestro trabajo, no es menor la motivación académica<sup>5</sup> para enriquecer la reflexión de este fenómeno educativo con el estímulo de los hallazgos de Witkin y Holtzman (1975)<sup>6</sup>, los trabajos de Coronado (1992)<sup>7</sup> y los estudios de Dell Hymes y Gumperz (Fernández, 1994) en el área sociolingüística, que han supuesto el punto de partida de los respectivos análisis y el fundamento de nuestra hipótesis central de trabajo:

*Si han existido diferentes formas de relación entre las distintas situaciones étnicas y sociales y la realidad colonial y postcolonial, y por tanto con la lengua que la representa, entonces las habilidades lingüísticas desarrolladas y potenciadas para el aprendizaje del castellano como segunda lengua serán diferentes en cada ambiente y entorno etnolingüístico y social, y exigen un tratamiento pedagógico diferencial construido y fundamentado teniendo en cuenta estas diferencias.*

Aunque esta hipótesis exige un trabajo empírico sustantivo, que ocupa la segunda parte de este estudio, no es menor la exigencia de una tarea de identificación y comprensión de los distintos espacios sociocomunicativos, sujetos de nuestro análisis.

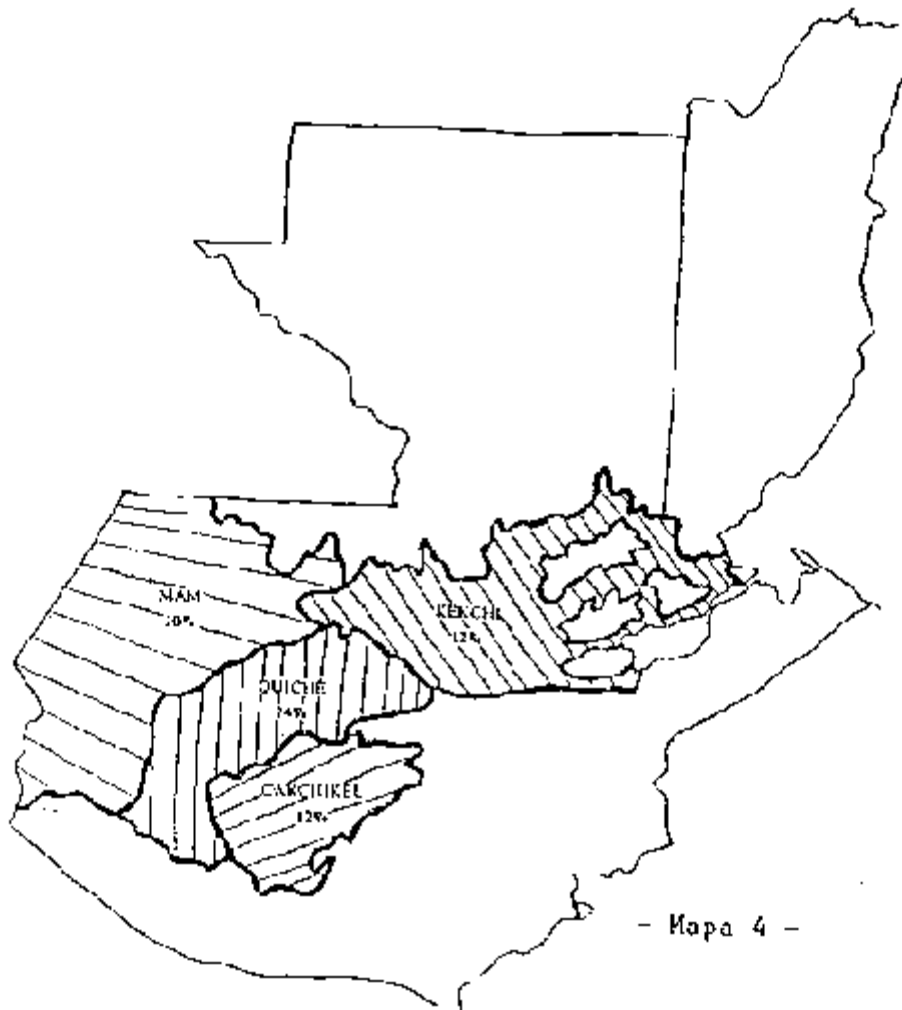
Su propia estructura recoge y diferencia estos dos momentos de la reflexión. En la primera parte, para desarrollar el estudio de la identificación y profundización de los espacios sociocomunicativos, realizamos dos análisis básicos: el conceptual y el contextual, teniendo en cuenta, para este último, el modelo de los exágonos de Spolsky (1969) y, en la segunda parte, para el estudio de los datos obtenidos en el trabajo de campo, llevamos a cabo tres análisis progresivos: los previos, los fundamentales y los complementarios. La complementariedad de los análisis realizados nos permite, al mismo tiempo, llegar a una serie de conclusiones, que incluyen la propuesta de un modelo diferencial para el aprendizaje del castellano como segunda lengua, y a

presentar una serie de puntos de interés para futuros estudios desde los aportes y limitaciones del trabajo realizado.

### I PARTE: El marco situacional

Es un hecho innegable, aunque existan fuentes con márgenes de variación, que las poblaciones indígenas son mayoría en el conjunto de la población guatemalteca, y, lejos de representar un obstáculo, son la riqueza más grande con la que cuenta un pequeño espacio de enorme diversidad cultural, como observamos en el mapa 1 y en el cuadro de datos nº 1.

#### Mapa Número 1<sup>8</sup>



**Cuadro Número 1: Datos de los hablantes de lenguas mayas<sup>9</sup>**

Primer grupo: lenguas mayoritarias	Segundo grupo:	Tercer grupo:	Cuarto grupo:
(más de 300.000 hablantes)	(entre 50.000 y 100.000 hablantes)	(en torno a 20.000 hablantes)	(menos de 20.000 hablantes)
K'iche (925.000) Mam (686.000) K'aqchikel (405.000) K'eqchi (361.000)	K'anjobal Tz'utujilxil Chortí Poqomchí	Jakalteco Poqomán Chuj Sakapulteko	Awakateko Achí Caribe Mopán Sipakapense Uspanteko Xinca

Es un hecho igualmente innegable que el planteamiento educativo bilingüe, que crece a lo largo del Continente Amerindio durante las décadas de 1970 y 1980, expresa el hecho constatable y creciente de la irrupción de las poblaciones indígenas en el escenario social y político de América Latina y de la revitalización cultural de sus expresiones más propias, como son sus lenguas maternas. La consecuencia primera es la aceptación de la lengua oficial y dominante como segunda lengua. Esta situación nos exige, antes que nada, identificar algunos aspectos básicos para acercarnos al fenómeno concreto bilingüe del mayahablante, y, luego, tratar de adentrarnos en el carácter y en las relaciones de los factores que interactúan en su situación para comprender sus problemas y necesidades.

### **1. Acercamiento al fenómeno de aprendizaje de una segunda lengua como espacio de identificación de las cuestiones previas para delimitar nuestro estudio.**

#### **Introducción**

Para el mayahablante, el aprendizaje del castellano como segunda lengua<sup>10</sup> hay que situarlo en un proceso continuo, cuyo punto de partida es el monolingüismo, y, en el mejor de los casos, el punto de llegada lo constituiría el bilingüismo. El recorrido de este continuo será el proceso de aprendizaje que va aconteciendo.

En caso de que el aprendizaje de una lengua distinta a la materna llegue a su punto final supone que el niño maya, y en general cualquier aprendiz de una lengua distinta a la materna, manejará dos códigos lingüísticos (el de su lengua y el del castellano), pudiendo traducir, alternar y pensar en las dos lenguas, ya que tienen sistemas lingüísticos independientes.

El logro de estas tres habilidades implica no sólo una competencia lingüística en dos lenguas sino una competencia comunicativa, lo que significa que el verdadero bilingüe es bicultural, término que incluye una apropiación profunda de dos lenguas.

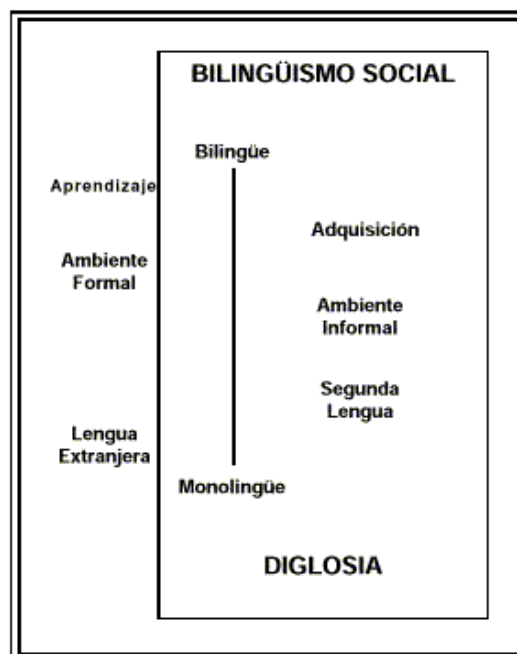
En tal sentido, a aquellos que no llegan a dominar la segunda lengua con esta competencia se les ha tipificado como bilingües compuestos (tienen un solo sistema de significación), a diferencia de los que sí tienen esta competencia, que serían los bilingües perfectos (Titone, 1972) o bilingües coordinados.

Mientras estos últimos son reconocidos como verdaderos bilingües, los primeros son en realidad aprendices de una segunda lengua (Sánchez y Sánchez, 1991).

Teniendo en cuenta estos distintos grados de competencia y entendiendo el proceso de aprendizaje como un continuo (cuadro nº 2), podemos indicar a lo largo de su recorrido las diferentes situaciones y aspectos que influyen y configuran desiguales estímulos en la consecución del dominio de una lengua que no es la materna, en virtud del grado de contacto, de la necesidad o del prestigio que tenga dicha lengua. Todos estos aspectos han sido sistematizados por Sánchez y Sánchez (1991) y puestos de relieve por numerosos autores. Son esos aspectos los que analizamos a continuación.

Es importante considerar el inicio y el fin de este recorrido, para analizar el fenómeno bilingüe desde la perspectiva individual del niño que aprende, y desde el punto de vista colectivo de la estructura social desde y en la que aprende, tal como pretende reflejar el recuadro marcado del cuadro nº 2, y que tratamos en los puntos siguientes.

**Cuadro nº 2**



### **1.1. Los elementos significativos que caracterizan el proceso de aprendizaje del castellano como segunda lengua en el niño mayahablante**

Antes de ir enumerando los distintos aspectos que, como dijimos, nos permiten conocer y diferenciar la situación bilingüe<sup>11</sup> que estudiamos, conviene señalar el cambio relacional de una mayoría del pueblo indígena respecto al castellano. Para ello hay que tener en cuenta que, durante mucho tiempo, el castellano ha tenido la significación de una lengua extranjera; como extranjero se sentía y vivía el resto de los elementos culturales occidentales<sup>12</sup>, sobre todo hasta la mitad del siglo XX, en cuanto que:

- El indígena replegado en su cultura y manteniendo un aislamiento respecto a lo externo a su comunidad, consideraba que la lengua oficial de su país era una lengua de fuera de las fronteras de su comunidad.
- El castellano no era la lengua del ambiente cercano y familiar al indígena. Saber el castellano no representaba una necesidad para relacionarse en su cotidianidad.
- No existía la posibilidad de una escolaridad donde tal lengua pudiera ser aprendida.
- El acceso a la lengua era dado por algunos contactos más bien esporádicos en algunos sujetos de la comunidad, en función de sus actividades comerciales o de relaciones laborales con el patrón.
- El indígena que aprendía el castellano lo hacía a una edad adulta; este aprendizaje era muy limitado y asistemático.

Es decir, durante el período colonial y los primeros gobiernos tras la independencia, el pueblo indígena, en su aislamiento, vivió con la referencia vital de su comunidad y su tradición cultural maya, siendo muy escasa la interpelación con la cultura occidental coexistente, cuyo foco principal era la urbe capitalina.

Hacia la mitad de este último siglo la evolución de los distintos aspectos socioeconómicos, entre otros muchos cambios, ha supuesto la ruptura del aislamiento que caracterizaba la vida de estas comunidades y el comienzo de un flujo cada vez más dinámico hacia la actividad y cultura de la urbe, esto es, de la cultura occidental. Las consecuencias de este hecho, en relación al castellano, significan:

- Una necesidad mayor de dominar la lengua castellana.
- La utilización del castellano, por parte del indígena, para comunicarse en ambientes y actividades que ya forman parte de su ámbito más cercano, tanto en la urbe como en otras comunidades mayas.
- La posibilidad de acceder al castellano en la escuela. Es el momento del acceso del indígena a la escuela de forma más intensa y en ella el aprendizaje del castellano es parte importante.

- La adquisición del castellano en una edad temprana por una parte importante de la población indígena.

Este cambio relacional de la población indígena con el castellano nos permite evidenciar, con respecto a los aspectos que tratamos de caracterizar del proceso de aprendizaje, que:

- La tipificación del castellano como segunda lengua es más real hoy de lo que era, pues aunque antes la lengua castellana como lengua oficial requería su conocimiento y uso por parte del conjunto de la población, dicho conocimiento no existía en gran parte del pueblo indígena, ya que el castellano estaba alejado de la realidad de comunicación de su marco de relación vital, y, por tanto, esta lengua les era lejana y su experiencia con ella les hacía sentirla como lengua extranjera.
- La existencia de una relación de desequilibrio que provoca una situación diglósica (Ferguson, 1959; Ninyoles, 1972) entre las lenguas mayas (débiles) y la castellana (fuerte) se ha acentuado progresivamente dado que el desplazamiento de las lenguas mayas ha sido constante, pudiéndose decir que hoy el grado de diglosia es máximo<sup>13</sup> (Siguan, 1995). La realidad actual marca un punto de inflexión en cuanto a la aspiración y trabajo para lograr ese equilibrio.

Lo importante en esta situación, desde el punto de vista del aprendizaje, es saber que hay una tendencia a pasar del bilingüismo a la sustitución, al estar ligado al doble uso (Cohen, 1956). Esa es la razón por la que también Titone (1972) afirma que en una situación así el bilingüismo infantil es menos auténtico.

- En tales circunstancias, el niño monolingüe maya empieza a recibir los primeros estímulos de la segunda lengua oyendo el castellano cuando va a la iglesia o al mercado... es decir, en sus primeros contactos con los ambientes informales más próximos. Es en la edad de iniciar la etapa escolar (4 ó 5 años) cuando el estímulo que recibe del castellano empieza a ser sistemático y pautado, tal como se caracteriza la estimulación formal, estudiada en muchas de sus distintas variables por D'Anglejan (1978) y Wilkins (1980). Es así como el escolar mayahablante, aprendiz de castellano, está en condiciones de complementar su aprendizaje espontáneo y la adquisición de los procesos automáticos de la lengua [procesos que para Stevick (1982) no se olvidan nunca y que favorecen el ambiente informal] con el aprendizaje programado de las reglas explícitas de una lengua y los procesos de razonamiento que provoca la enseñanza formal (Krashen y Seliger, 1975).
- El universo de fenómenos que acontecen alrededor de cualquiera de los dos ambientes en una determinada situación bilingüe ha abierto, a lo largo del tiempo, numerosos interrogantes y ha suscitado no pocos estudios. Estos bien pueden clasificarse, según la tipificación que de ellos hace Sánchez y Sánchez (1991), en procesos generales (características básicas del proceso de enseñanza-aprendizaje, como es el código lingüístico, el tipo de tarea...), y procesos diferenciales (características específicas del proceso de aprendizaje como son los distintos rendimientos que se producen en un mismo

diseño, y que pueden estar relacionados con la persona -actitud, motivación- o con la situación -status, contacto, tipo de instrucción-).

Si bien ha habido en el pasado una prioridad por los estudios referidos a los factores instructivos, van siendo cada vez más numerosos e importantes los centrados en factores aptitudinales y ambientales<sup>14</sup> con autores como Stern (1963), Gardner (1985), Skehan (1989).

Factores, por otro lado, cada vez más necesitados de estudios que hagan posible profundizar en la verdadera adquisición de una competencia comunicativa sin quedar reducido el aprendizaje de la segunda lengua a la competencia lingüística (competencia que trabajaron y desarrollaron ampliamente Carroll y Sapon (1957) y que sirvió durante mucho tiempo como referencia para valorar la aptitud verbal en una segunda lengua).

- Aunque esta perspectiva represente una versión reduccionista de la complejidad del dominio de una segunda lengua, ha servido para dar respuesta a una necesidad muy real como es la de la **medición de los resultados de un proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Esta necesidad ha sido una constante** en investigaciones y trabajos, y en el caso de la escuela bilingüe guatemalteca se demanda como una necesidad prioritaria que ayude a orientar y guiar el actual proceso de desarrollo.

La medición del dominio del castellano como segunda lengua, ocupó durante los años de 1990 y 1992 el trabajo de construcción de la batería de pruebas de dominio del castellano, I,II,III,IV (Vitón,1993) tratando de dar respuesta a una petición perentoria de los profesionales de este ámbito.

## **1.2. La escuela bilingüe en las comunidades amerindias**

En las sociedades amerindias ha ido surgiendo una reflexión sobre el hecho bilingüe que ha aportado elementos propios y específicos a los que ya se habían debatido en otros foros<sup>15</sup>. Estas reflexiones han supuesto contradicciones y divergencias, en parte porque se hacían eco de muy distintas y peculiares situaciones. Hoy, y aun teniendo en cuenta las diferencias, se destacan los puntos en común y se expresan de forma constante las coincidencias, como lo evidencian los manifiestos de distintos seminarios, encuentros y congresos indígenas que menciona Fernández (1991): Colombia, 1975, 1981, 1983, 1987; Bolivia, 1973, 1982, 1985; Perú, 1980, 1985; México, 1982; Panamá, 1975, 1977.

A través de estos eventos podemos concluir que, respecto al tema que nos concierne, es claro y unánime el deseo, por parte de la población indígena, de:

- Educarse en su propia lengua.
- Aprender la lengua oficial.
- Recuperar los conocimientos de la propia cultura.



- Participar, por medio de sus organizaciones, en los planes educativos oficiales.
- Tener educadores indígenas preparados.

Este planteamiento no supone un reclamo en sentido cuantitativo (el *queremos escuelas* de otra etapa), sino que, con toda rotundidad, empieza a cuestionarse el contenido de esa educación y los fines que persigue.

En otras manifestaciones de enorme trascendencia es igualmente una constante el reclamo de la reivindicación por parte de los indígenas de sus culturas y de sus idiomas, como muestran Amadio, Varese y Picón (1987) en la revisión que presentan de este tipo de manifestaciones, eventos y declaraciones<sup>16</sup> que recoge y recuerda la Conferencia de Ministros de Educación (1992).

El conjunto de estos acontecimientos tiene un profundo significado y es que la sociedad indígena latinoamericana ha llegado a definir un nuevo modelo educativo, un modelo que podemos definir como pluralista<sup>17</sup>, modelo que entiende la conformación de los Estados plurilingües y multiétnicos, que respetan y dignifican todas las manifestaciones culturales de sus pueblos, y donde aprender una segunda lengua, la oficial, no viene a significar un acto de sumisión sino un acto de comunicación, un terreno de encuentro y de mediación entre dos culturas. Es, por tanto, una contraposición a los modelos *asimilacionista e integracionista* de décadas anteriores.

La implicación educativa de este modelo le concede a la educación bilingüe y a la escuela el *status* de un espacio privilegiado donde se materializará este nuevo modelo, ya que será el lugar donde acontece el encuentro comunicativo con un ánimo de igualdad. Por tanto, para abordar el problema lingüístico, tenemos que hacerlo desde un contexto más amplio que trate de encontrar caminos que faciliten la comunicación y donde queden contextualizados dichos problemas (Herrera, 1983).

En esa realidad es donde la contribución escolar, aunque no únicamente, desempeña un papel importante y una influencia poderosa para hacer viable esta comunicación global, pues, como nos recuerda Vernon (1980), la escolaridad es decisiva en el desarrollo socioafectivo y cognitivo del niño, y, por lo tanto, es pilar fundamental para la construcción de sus relaciones con el medio.

Es en el espacio educativo formal donde puede tratarse de modo dialéctico el binomio *salvar al niño y salvar el idioma*<sup>18</sup>. Este hecho de enorme importancia y muy delicado, implica que hay que contar con una concepción metodológica, que, al mismo tiempo, trate de conservar y promover la lengua y la cultura materna del niño, y ofrezca una enseñanza gradual, lingüística y académica en otro idioma de uso más amplio, de manera que se garantice un bilingüismo aditivo. El resultado conlleva la ejecución de programas de mantenimiento<sup>19</sup> (Lambert, 1980), que, a su vez, tienen en cuenta que el niño monolingüe ha de superar un umbral (Cummins, 1983) de desarrollo de su lengua materna que le permita conseguir un grado de madurez cognitiva y lingüística desde el cual el aprendizaje de una segunda lengua implique enriquecimiento.

## **2. Carácter y relaciones de los factores que interactúan en la compleja situación mayahablante como espacio comprensivo de problemas y necesidades**

Si bien el desarrollo de estos programas y de sus respectivos proyectos ha supuesto un hito, no olvidemos los problemas a los que se debía y se debe hacer frente: bajos presupuestos, espacios de pobreza extrema en los que vive la población indígena, formación incipiente de los profesionales y resistencia a consolidar este modelo de escuela.

En medio de condiciones no favorables, son muchos los logros que hoy se derivan de estas experiencias educativas: fundamentalmente la significativa incidencia de la escuela bilingüe para reconocer y recuperar los idiomas nativos y para ser reconocidos como pueblos con identidades propias en el conjunto de las sociedades nacionales.

No obstante, siendo la recuperación de las lenguas un eje sustancial para estos pueblos, pues forma parte consustancial de devolverles la dignidad (Mayer y Masferrer, 1979), no son los únicos elementos en los que puede descansar ni agotan la construcción de la escuela bilingüe guatemalteca. Se trata, más bien, de un proceso complejo, tanto por la cantidad de fenómenos que hay que tener en cuenta como por las fases o momentos que lleva consigo dar respuesta a diferentes necesidades y problemas. Problemas y necesidades que implican esfuerzos tanto de carácter humano y social, como económico y político. Tal hecho nos obliga a analizar la realidad educativa bilingüe desde la interrelación de los factores de distinta naturaleza que inciden en dicha construcción. En este sentido es sugerente el modelo de los hexágonos que crea Spolsky (1969), y la tipificación de las distancias de distinta naturaleza de Siguan y Mackey (1986). Teniendo esto en cuenta, en el caso de la población monolingüe maya es importante no olvidar dos puntos:

- Que los factores lingüístico, cultural y socioeconómico que inciden en el fenómeno bilingüe desde el punto de vista colectivo, definen la naturaleza de la distancia lingüística tejida por las dificultades fonéticas y morfosintácticas que encuentra el niño monolingüe maya al aprender castellano; la distancia cultural fruto de las diferencias con los patrones occidentales del hablante maya, portador de unos valores configuradores de otras formas de relación con los demás y con la realidad<sup>20</sup>; y la distancia socioeconómica producto de las discriminaciones de reconocimiento y las condiciones de extrema pobreza en que viven estas etnias con respecto a la población ladina o criolla (Instituto Nacional de Estadística, 1991).
- Estos rasgos contextualizadores del hecho educativo bilingüe mayahablante-castellano nos permiten situar los efectos que conlleva la situación dialéctica de poder sin poder, desde la que hay que dimensionar el punto de vista individual del hecho bilingüe, teniendo en cuenta los conflictos de personalidad (factor psicológico<sup>21</sup>) y de aprendizaje (factor educativo) del niño monolingüe maya, que trataremos posteriormente.

## **2.1. Las tres distancias del mayahablante en relación con el castellano como segunda lengua: la dificultad lingüística, la diferencia cultural y la discriminación sociopolítica y económica.**

La distancia lingüística, que tratamos en primer lugar, está definida por las dificultades que encuentra el niño monolingüe maya para dominar los nuevos hábitos articulatorios<sup>22</sup> que le exige el castellano respecto a los que ya tenía adquiridos con su lengua materna, y al dominio de la nueva estructura gramatical<sup>23</sup> de la lengua castellana, tan diferente a la estructura gramatical ergativa<sup>24</sup> de las lenguas mayas.

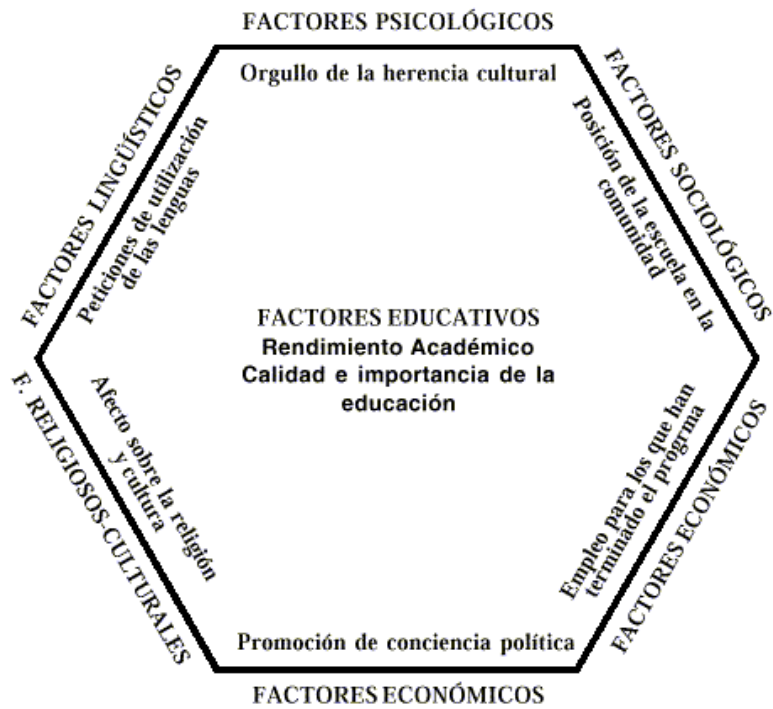
Para valorar el alcance de los rasgos diferenciales<sup>25</sup> hay que decir que el niño mayahablante, a la hora de aprender castellano, se enfrenta a distintas grafías para representar sonidos que conoce en su lengua, así como con grafías nuevas o con combinaciones de dichas grafías en estructuras silábicas nuevas. Así destacamos y sistematizamos en el cuadro nº 5 que:

**Con respecto a las grafías** lo más importante es señalar que entre el castellano y las lenguas mayas hay 17 grafías comunes (a, ch, e, i, j, k, l, m, n, o, p, r, s, t, u, w, y) y 13 grafías que no son comunes (b, c, d, f, g, h, ll, ñ, q, rr, v, x, z). Estas grafías no comunes pueden presentar problemas particulares en los niños mayahablantes, tanto para leerlas como para escribirlas. Así:

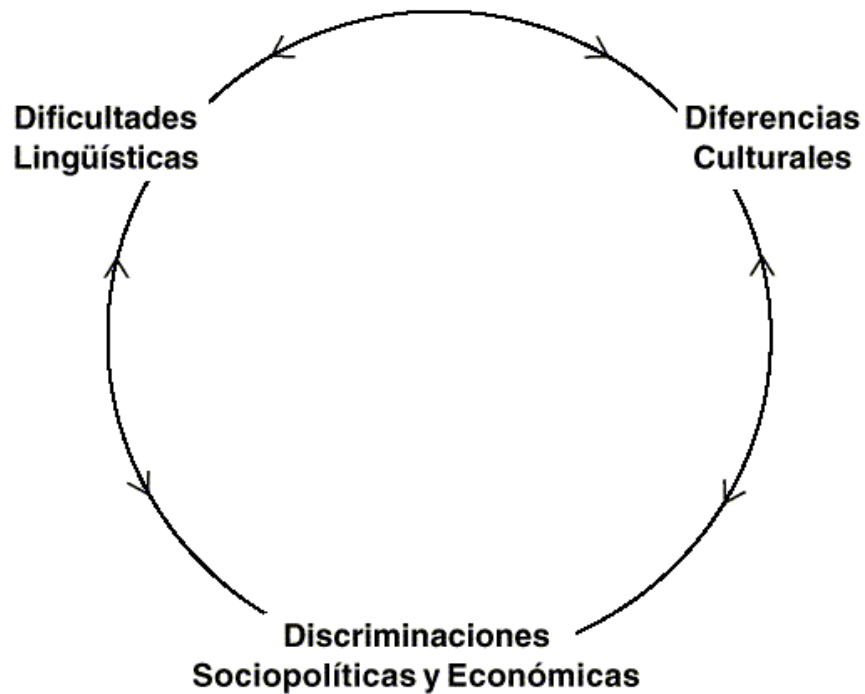
- En los casos de la d, f, g, ñ, rr, b, v, son letras que representan sonidos que no existen en las lenguas mayas.
- En los casos de la c, ll, z, son grafías que se usan para representar sonidos que sí forman parte del sistema de sonidos de las lenguas mayas, pero existen diferencias de representación gráfica entre los sistemas de escritura de ambas lenguas.
- En los casos de x, q, h, son grafías que se utilizan en la escritura de las lenguas mayas, pero para representar sonidos diferentes a los que estas grafías representan en castellano.
- En los casos de la g, b, d, c, f, se combinan con u, r, l, para formar grupos consonánticos como bl, br, dr, cr, cl, fl, fr, gr, gl o los dígrafos qu (que- qui) y gu (gue, gui, güe-güi) que no existen en las lenguas mayas.

**Con respecto a las estructuras silábicas de ambas lenguas**, las variantes del castellano en relación a las lenguas mayas sólo las encontramos en el caso de los diptongos y hiatos, que las lenguas mayas no tienen, y en el caso de la combinación VCC (vocal-consonante-consonante) que no posee el castellano.

Cuadro nº 3 modelos de los hexágonos de Spolsky (1969)



Cuadro nº 4 Interacción de las distancias



Considerando las dificultades lingüísticas que distancian al castellano de las lenguas mayas, no podemos olvidar el aspecto de las diferencias culturales -las diferencias lingüísticas y culturales se sustentan mutuamente<sup>26</sup>- que distancian la estructura de carácter bio-social que produce cada una de estas culturas. Eso significa que el niño monolingüe mediatiza con su lengua un sentido de las cosas, una expresión de comportamientos y verbalizaciones sobre la naturaleza, la comunidad, la comunicación con los otros niños, con los ancianos, con la tierra. Todo ello implica un código de ordenación distinto y distante del código de ordenación y de la codificación cultural occidental, mediatizada por la lengua castellana<sup>27</sup>.

**Cuadro nº 5: Diferencias de fonéticas**

Sonidos comunes		Sonidos no comunes	
igual grafía	distinta grafía	No existe	existe otro sonido
a		b (bl) b	
ch		d (dr) d	
e		f f	
i		g g	
j		ñ ñ	
l		rr rr	
k		v v	
m		c	c
n		ll ll	ll
		z	z
	x		
	q		
	h		

Para el niño monolingüe, ser él pasa por estar más presente, más activo en la comunidad, en sintonía e identificación con su tierra, que posee a los miembros de la comunidad. Tal sentido de ser poseído está en contraposición con el sentido de posesión de la tierra que expresa y valora la cultura occidental, y tiene una referencia continua en las expresiones lingüísticas castellanas y en los comportamientos de la población occidental<sup>28</sup>. De esa manera, cada uno de estos lenguajes sustenta y fija dos realidades de una manera determinada; al mismo tiempo, se corresponde con unas condiciones y experiencias socioculturales que, a su vez, sustentan a estos dos lenguajes (Aparicio, 1981).

El sentido más profundo y a la vez más simple de este hecho, significa que no puede haber, no pueden darse mayahablantes o castellano hablantes sin cultura, sin determinadas formas culturales. Mientras que para un niño maya u occidental la capacidad de hablar es innata, su capacidad de hablar tal lengua es cultural.

Es importante no olvidar que la cultura maya, como la occidental, son un acto primero, cotidiano, un modo específico del ser y del existir para unos y otros (Williams, 1989)<sup>29</sup>.

Este acto primero y cotidiano ha sido durante mucho tiempo privado y vivido en aislamiento silencioso<sup>30</sup>. Dicho fenómeno fue configurando un comportamiento de autodefensa étnica, que significó retener de forma clandestina<sup>31</sup> muchos elementos de identidad cultural propia<sup>32</sup>, desarrollados desde lo que podemos llamar etnicidad inconsciente. Etnicidad que ha supuesto durante años un factor de estabilidad, manteniendo una estructura conocida de colonialismo interno. Si bien esto corresponde a un pasado próximo, hoy la conciencia de que este acto primero, esta cotidianidad vivida con su especificidad, no sólo se reivindica sino que provoca una gran movilización étnica por la defensa de sus lenguas, de sus patrones culturales o de sus conductas específicas. Es más, esta movilización y lo que conlleva de lucha, se hace con una intencionalidad política que busca no sólo la no asimilación cultural, sino la aspiración de hacer posible la convivencia en el respeto a las diferencias. Ese fenómeno ha significado una verdadera revitalización<sup>33</sup> cultural y política, iniciada en los años sesenta, y hoy en plena fuerza.

Este modo específico de ser y de existir que caracteriza al mayahablante ha estado y está estigmatizado por la discriminación desde el punto de vista lingüístico-cultural y por la minorización; su comprensión total la adquirimos al situar una tercera distancia de carácter sociopolítico y económico con la que las otras dos distancias se interrelacionan.

La expresión primera de esta tercera distancia evidencia el abismo entre la fuerza y el dominio que tiene la lengua castellana frente a las lenguas mayas, que viven la debilidad de la sumisión cuando la lengua castellana es impuesta. Profundizando en ese elemento más externo, nos encontramos que la polaridad fortaleza-debilidad, dominio-sometimiento, se encuentra latente en la estructura de las condiciones materiales de vida de ambos grupos de hablantes.

Del indígena mayahablante no sólo podemos decir que es distinto y distante del castellano hablante por tener otra lengua y otra cultura, sino también que es rebajado a la condición de indio en el conjunto de las relaciones de explotación económica, de dominación y de

exclusión social de la sociedad guatemalteca, cuyo origen es la conquista. Es decir, lo que hoy describe el conflicto sociolingüístico en el seno de esta sociedad no es sino el resultado de una dinámica histórica.

En este proceso que sistematizamos en el cuadro nº 6 tenemos en cuenta la visión analítica de Fernández, J.M. (1988) que nos permite observar cómo a través de los movimientos de exclusión y de lucha, de expansión y de resistencia, de penetración y defensa de unas lenguas que viven, se ha ido tejiendo la actual realidad lingüística.

De esta historia se puede decir que es la historia de una desigualdad, fundamentalmente definida en función de los intereses económicos que la población occidental tenía en la tierra guatemalteca, intereses que forzaron al indígena a construir su vida desde el margen.

Esta construcción no se puede entender sin el papel vital que para ello han significado las lenguas, ideas que recogemos en este texto de Varese (1987):

«El reconocimiento de la articulación entre la función diacrónica de las lenguas como construcciones histórico-sociales y los procesos culturales específicos de los pueblos, atribuye a la lengua sus funciones y capacidades semiológicas y rescata a los pueblos como sujetos históricos creadores y dinamizadores de sus propios procesos civilizatorios».

En el proceso dinamizador realizado por el pueblo indígena, las lenguas han tenido un papel esencial; de ahí que este pueblo, junto a la agresión física, político-militar y político-económica sufrida, haya sido víctima de una intencionada agresión cultural. Se ha visto forzado de forma permanente por la presión de integrarlo a la llamada cultura nacional (Herrera, 1987).

## 2.2. Las repercusiones de las tres distancias en el bilingüe maya

La situación social descrita y analizada desde la interrelación de las distancias de distinta naturaleza nos permite situar la realidad contextual en la que va a tener lugar el aprendizaje individual de una segunda lengua, tanto desde el punto de vista psicológico como desde el punto de vista del aprendizaje, y, asimismo, destacar el papel que la escuela bilingüe tiene como elemento de intersección de estas dos realidades.

### Cuadro nº 6: síntesis histórica

Etapa	Producto de exportación	Consecuencias en el pueblo indígena.
S. XVI	Cacao	-Repliegue de las comunidades al altiplano: un nuevo habitante indígena.- El pueblo indígena se convierte en mano de obra barata. Abocado a no poder producir sus productos básicos de subsistencia, sufre altas tasas de mortalidad.

S. XVII	Cochinilla	<p>- Expansión colonial en oriente- Reorganización de la comunidad indígena. Surgen mecanismos de defensa étnica y supervivencia en el pueblo indígena como las cajas de comunidad y las cofradías.- Recomposición del hábitat indígena prehispánico.- Refuerzo de las uso de las lenguas.- Cede cierta presión que permite revivir lo autóctono.</p>
S. XVIII	Añil	<p>- Se agudiza el control de los pueblos indios.- Tiene lugar una creciente desintegración cultural.- Aparece una creciente demanda de tierra por parte de la población indígena.- Surgen nuevas fórmulas de sometimiento y opresión que socavan la dignidad del pueblo indígena como son la aparcería y el peonaje por deuda.</p>
Conclusiónfin de colonia		<p>- Se consolida la configuración étnica en base a la tierra.- Se vive el fin del derecho del indígena a la tierra.- Aparece una creciente demanda de tierra por parte de la población indígena.- Surgen nuevas fórmulas de sometimiento y opresión que socavan la dignidad del pueblo indígena como son la aparcería y el peonaje por deuda.</p>
S. XIX	Café	<p>- Se agrava la presión en las comunidades indígenas.- Tienen lugar importantes reclutamientos y rebeliones indígenas ante el acoso.- Se inicia la colonización alemana en Alta Verapaz, en hábitat k'eqchi, con claros intereses económicos.- Se intensifica la "ladinización" como mecanismo de presión, en parte apoyado y acrecentado desde el medio escolar.</p>
S. XX	AgroExportación	<p>- Tiene lugar una fugaz manifestación de los derechos indígenas, que se refleja en el derecho al voto y la educación. (Gobierno revolucionario 1944-1954).- Se agravan y crecen las presiones militares.- Tiene lugar lo que se ha tipificado como etnocidio indígena.- Como consecuencia de la violencia generalizada en las poblaciones indígenas tiene lugar un exilio de comunidades indígenas en México.- La población indígena se ve marginada de las acciones de colonización de nuevas tierras de (Peten) que favorecen a la población ladina.- La población indígena es considerada un estorbo para el desarrollo (dadas las políticas desarrollistas implementadas en Guatemala desde la idea de progreso y modernidad).</p>



### 2.2.1. El conflicto psicológico

El conflicto psicológico del bilingüe maya no arranca de ser hablante de dos lenguas sino del hecho de encontrarse en un contexto que le exige optar por una u otra, convirtiéndose esta opción en un problema moral (Siguan, 1995). Tal hecho provoca en el mayahablante sentimientos ambiguos y contradictorios<sup>34</sup>, propios de la situación de dificultad y frustración en la que vive la lengua materna despreciada, que produce como resultado actitudes de admiración-hostilidad, de identificación y resentimiento. Esta contradicción o conflicto la expresa así este campesino mayahablante:

«Las lenguas mayas son una joya que no todos los guatemaltecos poseen, pero a veces nos da vergüenza hablarlas» «Pues si hablás lengua no conseguís chance. ¿No te ha pasado? Siempre la castilla es lo que vale... Si voy al mercado, castilla; en la finca igual necesitás castilla. En la ciudad se burlan de uno si uno habla lengua. Con la gente de fuera, pasa lo mismo: no quiere saber nada que no sea castilla... La lengua es para nosotros, no para otros, vale en la comunidad.... mirá, no es que a mí me guste dejar la lengua, ya lo platicamos una vez, es que a mis hijos les digo que deben hablar bien castilla pues no deben sufrir por hablar sólo dialecto... si no hablás castilla no conseguís un buen trabajo» (diálogo con un campesino. Simac, 1990).

Al mismo tiempo que detectamos esa realidad descubrimos los mecanismos de defensa suscitados por este conflicto<sup>35</sup>, que se concretarían en torno a dos polos contrapuestos: el hermetismo<sup>36</sup> y la aculturación<sup>37</sup>, o aculturación enmascarada o tan sólo aparente, que según Rosada (1987) es muy común en Guatemala. El efecto de la aculturación se vuelve doblemente trágico pues el abandono de lo propio no es garantía de ser aceptado por los otros. Al conjunto de esa situación se le ha denominado cautiverio psicológico.

En este marco, el perfil del niño bilingüe mayahablante escolarizado de nuestro trabajo se caracteriza por una no valoración de su dominio de otras lenguas. Esta minusvaloración se va enfatizando a medida que el niño crece y se relaciona con el medio externo, en el que se incluye la escuela.

Tal hecho va a repercutir en su desorientación psíquica, pues se le destruyen los soportes de una personalidad integrada y coherente que se garantiza, según Diaz-Aguado (1988), a los seis, años cuando los niños construyen sus primeras categorías sociales (sexo, grupo étnico...). A esa edad primera suelen experimentar una fuerte tendencia a sobrevalorar todo aquello que asocian como característico del grupo social en el que se incluyen.

El niño mayahablante se encuentra con que tiene que vivir una separación conceptual de sus propias raíces; se ve obligado a examinar sus experiencias personales y su propia historia a través de los presupuestos, paradigmas, constructos y lenguajes de otra cultura. Para verse premiado y obtener éxito hay que reproducir las conductas y actitudes del grupo dominante (Scheurich, 1993), lo que conlleva<sup>38</sup> tanto la pérdida de conocimientos concretos y prácticos (depositados en conceptos en los idiomas nativos, y que son el resultado de muchos años de experiencia y de experimentación), como la adquisición por parte del indígena de la idea de que todo lo aprendido

en casa es malo (afectando tanto a sí mismo como a la lengua), junto con la percepción, mezcla de recelo y de desprecio, respecto al mundo ladino, que no pertenece a la familia maya.

En medio de esta trágica realidad es preciso destacar y constatar los pasos dados tanto por los grupos étnicos como por las instituciones (estatales y privadas, indígenas y no indígenas), que han potenciado la defensa y promoción de los grupos étnicos minorizados. En conjunto esta defensa de los grupos étnicos ha supuesto un estímulo importante para el surgimiento de un bilingüismo «informal», logrando una mayor sensibilidad hacia el valor y el uso de las lenguas mayas por parte del conjunto de la sociedad guatemalteca, tanto por los mayahablantes haciendo defensa explícita de los espacios de comunicación en sus lenguas vernáculas, como de los propios ladinos, aceptando con mucho más respeto e interés la riqueza que supone la pluralidad idiomática.

### **2.3. La encrucijada del planteamiento educativo**

Dentro del papel importantísimo que está significando el trabajo de distintas instituciones y grupos, cabe destacar el aporte del proyecto educativo bilingüe y el proceso de institucionalización concluido de la escuela bilingüe. El programa de educación bilingüe en Guatemala arranca de 1981 con una etapa de preparación, que pretende romper con una tradición de castellanización, al mismo tiempo que quiere desterrar el mito del analfabetismo<sup>39</sup> que pesa en cualquier análisis diagnóstico educativo sobre esta población<sup>40</sup>.

Después de la etapa de preparación, en 1984 se pone en marcha el proyecto de educación que habría de desarrollarse en un período de 6 años (1985-1990), a fin de lograr dos objetivos importantes:

- La consolidación de una tecnología pertinente de educación bilingüe, con sus recursos didácticos y metodológicos debidamente validados en el campo, que permitieran atender a cerca de 260.000 niños indígenas en 400 escuelas, desde el nivel preprimario hasta cuarto grado de primaria.
- La capacitación y profesionalización del personal técnico y docente del programa en los niveles de dirección, de maestros y de promotores educativos.

Antes de concluir el sexenio, PRONEBI (1988) informa, a modo de evaluación, que sus programas ofrecen, en ese momento intermedio del proyecto, la siguiente cobertura y los siguientes avances:

- El Programa se lleva a cabo en 400 escuelas de las áreas lingüísticas k'iché, man, k'aqchiquel y k'éqchi, cubriendo preprimaria, primero, segundo y tercer grado de primaria y 600 escuelas a nivel preprimario.
- Continúa la capacitación de maestros y promotores, y con dicha formación se puede decir que las lenguas indígenas se han visto beneficiadas en su conjunto.

Si bien estos avances detectados en 1988 eran prácticamente suscritos como logros en 1992, también lo eran las limitaciones y problemas pedagógicos que más preocupaban en esta evaluación del proceso, tanto en relación con lo administrativo como con los aspectos referidos a la metodología del aula. Este último aspecto tenía que ver a su vez con otros factores, según señalaban Stewart (1984) y Troike (1983), como son la falta de preparación específica de los maestros sobre las técnicas y los métodos de enseñanza bilingüe, y la necesidad de preparar y validar instrumentos que evalúen el dominio oral y escrito de las dos lenguas usadas en la escuela bilingüe<sup>41</sup>. Junto con Stewart y Troike, Mendieta (1984) insiste en un aspecto fundamental para el apoyo a las lenguas mayas desde el espacio escolar, que tiene que ver con la necesidad de crear materiales de apoyo en estas lenguas, para enriquecer el vocabulario en nuevos ámbitos como son las ciencias naturales, las sociales..., donde la opción de introducir préstamos del castellano debe ser rechazada. Con este gran reto se trata de favorecer en el contenido curricular no sólo el conocimiento de las dos lenguas sino de las dos culturas, lo que implica dar a conocer dos concepciones distintas del mundo, y de contar con una cobertura de instalaciones, de recursos técnicos y humanos para las 400 escuelas (ya que el proyecto de transición manejaba 40).

En 1994, con la conciencia de estas limitaciones pero con una visión más global del conjunto del proyecto, la sociedad guatemalteca y distintas instituciones, por encima de todo, resaltan como valor de dicho proyecto el influjo social que ha ejercido la escuela bilingüe en el conocimiento de la cultura maya y su profundización en la potenciación del destino de las lenguas, al tiempo que se reconoce el carácter limitado que aún tiene la educación bilingüe, orientada únicamente hacia el sector indígena del país y con un radio de acción limitado dentro de esta población, sobre la que siguen pesando fuertes carencias estructurales de orden socioeconómico.

Las aludidas limitaciones entrañan uno de los riesgos más graves en los que podría caer el desarrollo de esta escuela en momentos en que se espera su consolidación, ya que se podría fomentar, sin querer, la tendencia hacia un modelo asimilacionista<sup>42</sup> (sin producir un bilingüismo aditivo ni llevar a cabo programas de mantenimiento) y agrandar la debilidad del planteamiento de educación bilingüe con el sistema educativo general, ni como aumenta y confunde las diferencias culturales con una creciente desigualdad, desigualdad que tiene una repercusión con la creciente brecha abierta de carácter socioeconómico.

En este sentido sería conveniente un trabajo en distintos planos que implicara a los niveles organizativos (articulación de formas propias de organización de su escuela), a los didácticos (producción de material específico- Malik,1992-) y a los formativos (involucrando a maestros y padres). Todo ello encaminado a que la transformación de las actuales carencias no repercutiera en seguir convirtiendo las diferencias en discriminaciones, sino en crear condiciones para realizar la expresada aceptación de las diferencias con el fin de lograr el enriquecimiento del conjunto de la sociedad.

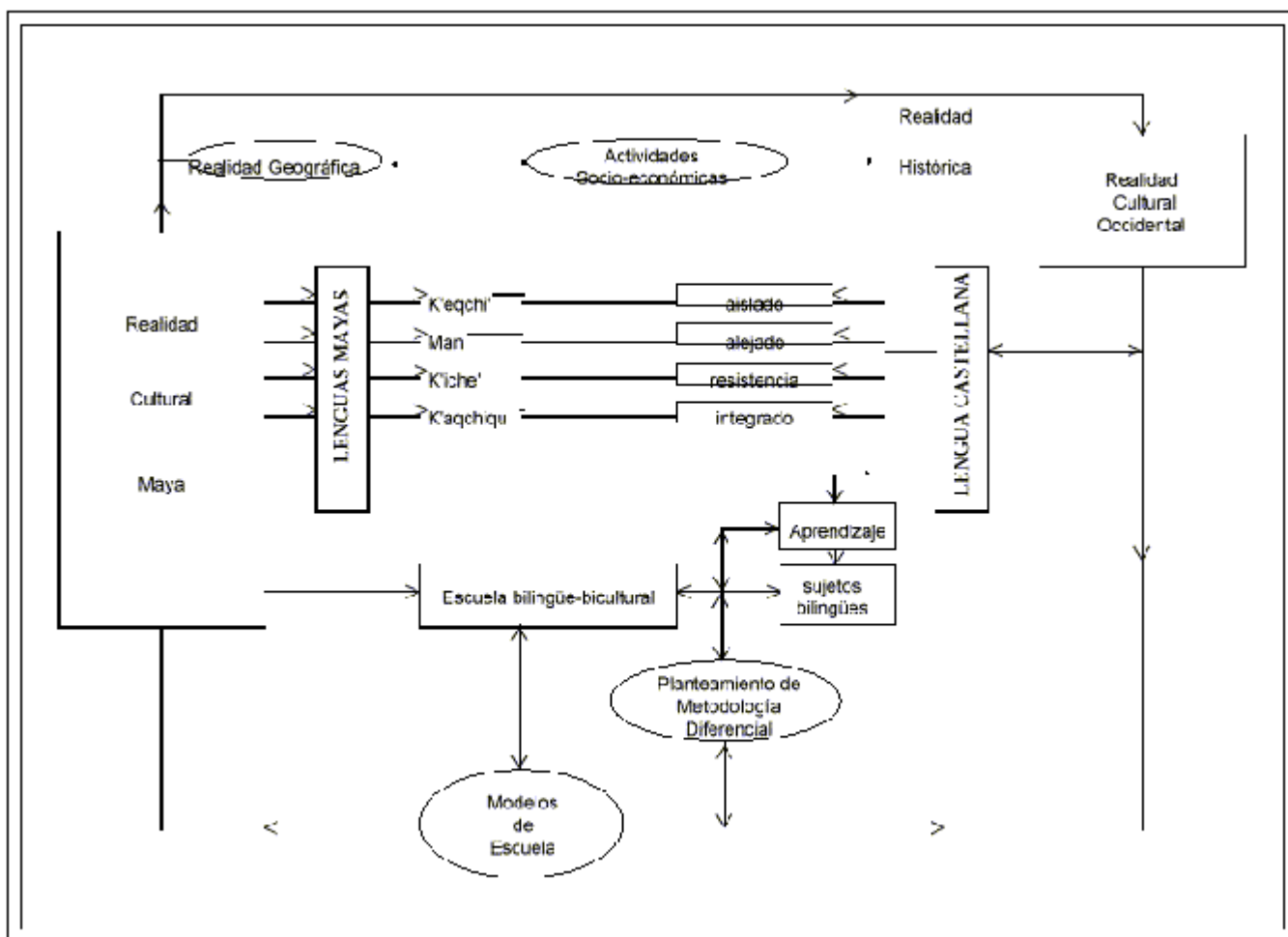
Después del análisis desarrollado y teniendo en cuenta el modelo de los hexágonos propuesto por Spolsky (1969) y el análisis de las distancias (Siguan y Mackey,1986) en esta primera parte concluimos que:

- La realidad multilingüe guatemalteca constituye un hecho significativo, tanto por el número de mayahablantes, aproximadamente cinco millones (de un total de nueve millones de guatemaltecos), como por la vitalidad y reconocimiento que estas lenguas tienen en el marco más amplio de la defensa de los derechos de los pueblos indios. En el conjunto de las áreas y lenguas mayahablantes, y en relación con el conjunto de ellas en la comunidad amerindia, las áreas en las que centramos nuestro estudio -k'aqchiquel, k'eqchi', man y k'iché- son las más importantes.
- Para la población monolingüe mayahablante de cada una de estas áreas el aprendizaje del castellano como segunda lengua tiene dificultades fonéticas, sintácticas y morfosintácticas, al tiempo que conforma una cosmovisión y una forma de vida que, en no pocas ocasiones, entra en conflicto con los valores y las pautas de vida de la cultura maya, cultura dominada por unas estructuras asimétricas que hacen vivir a esta población en unas condiciones de pobreza extrema, lo que significa no tener cubiertas necesidades básicas como las de alimentación, salud, vivienda...

Las dificultades, diferencias culturales y carencias fundamentales inciden directamente en el aprendizaje en general y en el del castellano como segunda lengua en particular. Es esta estructura la que provoca sentimientos de rechazo y de vergüenza hacia sus propios valores, aunque una parte importante de mayahablantes, desde hace unas décadas con mayor énfasis, ha tomado conciencia de los valores de su cultura y de su lengua y lucha por mantenerlos. «En la actualidad, algunos jóvenes instruidos optan conscientemente porque se les considere indios.» (Jonas y Tobis, 1976).

- La escuela y el proyecto de educación bilingüe, en su tarea instructiva y educativa, bien pueden ejercer el papel de marginar a la cultura y a las lenguas mayas (como lo han hecho en otros momentos históricos), o bien pueden jugar el papel de potenciar y profundizar en el desarrollo de esta cultura y de estas lenguas, y es en este sentido en el que creemos que el trabajo empírico que desarrollamos en la segunda parte puede reforzar este modelo.
- Es un hecho que cada una de las áreas etnolingüísticas mayas de nuestro estudio han tenido distintas experiencias de relación con la Colonia y han ido desarrollando diferentes maneras de asimilar y vivenciar la cultura y la lengua castellanas. El Cuadro nº7 quiere presentar un modelo explicativo de la situación histórica y de la actual, que hemos analizado a lo largo de estos puntos, con el fin de sintetizar la realidad en donde hay que ubicar la escuela bilingüe y el aprendizaje del castellano como segunda lengua, que analizamos en la parte empírica de este trabajo.

**Cuadro nº 7: Modelo explicativo de la relación con el castellano**



De cada una de estas áreas etnolingüísticas mayoritarias del país podemos caracterizar distintos espacios sociocomunicativos<sup>43</sup>.

Para caracterizar los distintos espacios sociocomunicativos tenemos que tener en cuenta que, con respecto a las diferencias intraétnicas, los distintos intercambios con el castellano han sido influidos tanto por la pertenencia a un mundo más o menos rural, esto es, más o menos aislado, como por el hecho de ser varón o mujer, dados los roles sociales que en las comunidades mayahablantes se otorgan a la variable género. Estos son factores que Lam (1992) contempla como fundamentales en el estudio de realidades bilingües.

Respecto a las diferencias interétnicas podemos observar que:

- Los sujetos del área etnolingüística k'iché, que representan a una parte del área central del altiplano, se caracterizan por:
- Tener una tradición muy evidente de resistencia a la colonia y, posteriormente, al ladino.

- Desarrollar una actividad comercial, al menos en lo que respecta a una gran parte de la población activa.
  - Haber logrado un mayor desarrollo económico en las últimas décadas.
  - Sostener una reivindicación más intensa de sus derechos étnicos.
  - Disponer de un cierto número de familias bilingües, que han podido representar para sus hijos un primer contacto con el castellano, aunque con ciertas incorrecciones.
- Por tanto, en cuanto al castellano, se han visto en la necesidad tanto de entender como de hacerse entender.
- Los sujetos del área etnolingüística man, que representan más a la periferia, se caracterizan por:
- Haber desarrollado una resistencia anterior a la misma colonia frente al pueblo k'iché, y una resistencia «silenciosa» con la colonia.
  - Haber tenido una tradición más larga de sometimiento.
  - Estar replegados en zonas menos productivas; gran parte de su actividad económica la desarrollan como campesinos proletarios, dirigiéndose a la costa.
  - Tener un pequeño número de familias bilingües.

De acuerdo con esto y respecto al castellano, posiblemente han sentido más la necesidad de entender.

- Los sujetos del área etnolingüística k'aqchikel, que representan parte del área intermedia del altiplano occidental, están caracterizados por:
- Haber realizado una alianza con el conquistador.
  - Estar geográficamente más próximos al centro urbano (centro de poder)
  - Ser parte del área de paso entre el campo y la ciudad, entre el mercado rural y el mercado urbano.
  - Tener familias que han dejado de ser, en bastantes casos, monolingües y que proporcionan un primer contacto con el castellano, aunque la escuela tenga un papel muy importante para el dominio correcto del mismo.

Debido a ello y en relación con el castellano, han visto la necesidad de dejarse entender bien, así como de entender, a diferencia de las otras áreas.

- Los sujetos del área etnolingüística k'echi, que representan parte del área de las tierras bajas del norte, se caracterizan por:

- No haber sido «conquistados» por los españoles.

- Haber tenido una importante colonización alemana en el siglo XIX.
- Ser un área extensa, menos poblada y más dispersa.
- Ser el área más alejada de la capital.

Por eso no han sentido tanto la necesidad del dominio del castellano. Han podido desarrollar e integrar su lengua materna con más fuerza y serenidad.

## II PARTE

### **Estudio empírico y conclusiones para fundamentar un planteamiento diferencial en la enseñanza del castellano como segunda lengua en la Escuela Bilingüe Guatemalteca**

Para comprobar la hipótesis central de este trabajo<sup>44</sup>, esto es, comprobar la existencia de diferencias y de su importancia, se realizó un trabajo de investigación con un modelo que se estimó y se tomó al azar, partiendo de un tipo de muestreo aleatorio estratificado (Morales, 1991)<sup>45</sup>. El instrumento de medida elegido para la recogida de datos del estudio fue la batería P.D.C. -Pruebas de Dominio del Castellano, I, II, III, IV- (Vitón, 1993)<sup>46</sup> que, una vez sometido a los correspondientes estudios de validez y fiabilidad, posibilitó la obtención de un banco de datos pertinente para realizar los estudios exploratorios, nucleares y complementarios<sup>47</sup>.

Dichos estudios (Vitón, 1996) nos proporcionaron la posibilidad de hacer un análisis progresivo de los datos. Primero, describir por grados escolares los niveles de madurez alcanzados en las distintas habilidades lingüísticas del castellano como segunda lengua, así como, encontrar la direccionalidad de las diferencias en los factores de etnia, entorno y género; y, segundo, llevar a cabo la profundización en dichas diferencias de manera interactiva, según el modelo de Análisis Multivariante 2x2x4. Para complementar estos dos pasos se hizo el análisis discriminante, que posibilitó la realización de predicciones sobre la pertenencia de individuos a los grupos estudiados (Vitón, 1996).

En el gráfico nº 8 recojo la síntesis de dicho estudio, teniendo en cuenta el conjunto de factores analizados y las interacciones estadísticamente significativas encontradas a fin de señalar y diferenciar el conjunto de elementos analizados, tanto las habilidades lingüísticas más estimuladas informalmente -Pronunciación (P), Comprensión Oral (C.O.) y Expresión Oral (E.O.)-, como las habilidades más estimuladas por un ambiente formal de la escuela -Morfosintaxis (M), Lectura (L) y Expresión Escrita (E.E) y Dictado (D)- en su relación con los factores estudiados y sus interacciones a lo largo de los grados. Como se puede ver en el gráfico, observamos una interesante evolución del influjo del entorno escolar y de las interacciones de la escuela con el área etnolingüística, así como de las interacciones de los tres factores estudiados en las habilidades de Expresión Oral y Expresión Escrita en 2º y 4º grado, respectivamente. Se puede

observar cómo en la medida en que progresamos en los grados cobran relevancia las interacciones.

**Cuadro nº 8 gráfico de los resultados del manova**

Habilidades Lingüísticas						
Más Estimuladas Informalmente			Más Estimuladas Formalmente			
P.	C.O.	E.O.	M.	L.	E.E.	D.
1ª						
ÁREA _____						
ESCUELA _____						
2ª						
ÁREA _____						
ESCUELA _____						
ÁREA x ESCUELA _____						
3ª						
ÁREA _____						
ESCUELA _____						
ÁREA x ESCUELA _____						
S						
AxS						
AxExS						
4ª						
ÁREA _____						
ESCUELA _____						
ÁREA x ESCUELA _____						
S						
AxS						
AxExS						



Esto nos indica cómo el contexto escolar, fruto también de la tradición, refuerza el peso de los factores; o, dicho de otra manera, la escuela no contrarresta sino que reproduce las diferentes estimulaciones ambientales para el dominio y adquisición del castellano como segunda lengua en cada una de las Pruebas estudiadas de Dominio del Castellano I, II, III, y IV.

Las conclusiones que de estos estudios se desprenden nos permiten fundamentar la propuesta de un modelo, cuyo tratamiento pedagógico diferencial para la enseñanza de esta segunda lengua sea coherente con la distinta socialización lingüística y el uso predominante y diferencial en los distintos espacios sociocomunicativos en relación con las diferencias interétnicas (marcadas por la distinta actividad e interacción con la cultura occidental de cada una de las etnias), e intraétnicas (diferencias existentes dentro de los grupos etnolingüísticos en virtud del carácter de las relaciones sociales y culturales distintas).

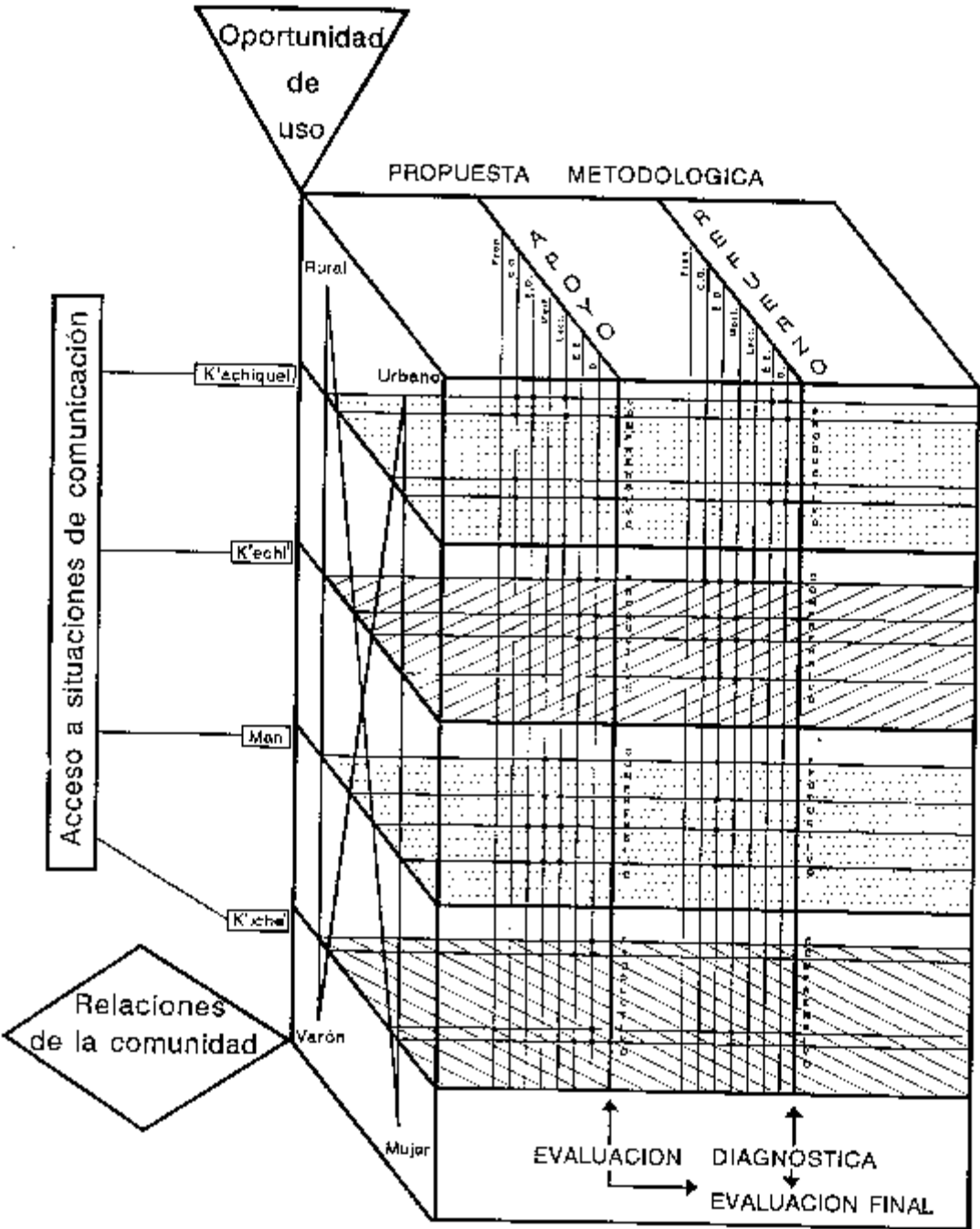
Para el diseño de este modelo se han considerado:

- Las constataciones hechas en los estudios realizados, que tienen que ver con:
  - las diferencias encontradas en el dominio del castellano como segunda lengua,
  - el deficiente grado de madurez alcanzado en la función comunicativa,
  - la desequilibrada secuencialización de los contenidos y objetivos de los grados de la educación primaria, que no garantiza el logro de los objetivos finales respecto al dominio del castellano como segunda lengua.
- La inspiración de los modelos constructivista (Coll, 1987) y ecológico del aprendizaje, así como el modelo de aprendizaje de segunda lengua de Skehan (1989).

Como se observa en el modelo, se recogen el factor área etnolingüística, el factor entorno escolar y el factor género, que valoramos como el conjunto de estímulos o paidocenos -De la Orden, 1988- que forman los ejes ambientales del modelo. Estos ejes se distinguen por sus diferencias en las oportunidades de uso del castellano y en el acceso a situaciones de comunicación. Una vez definidos los espacios se hace una propuesta metodológica, que básicamente diferencia dos niveles de actuación complementarios: el del apoyo o nivel que desempeña el papel de ser introductor, motivador y de ampliación, y el nivel de refuerzo o nivel de desarrollo, de consolidación, de recuperación.

Estos dos niveles se concretan para cada uno de los distintos contextos interétnicos estudiados. De esta manera se garantiza el nivel de madurez de cada una de las habilidades lingüísticas prescritas en los objetivos<sup>48</sup> del dominio del castellano como segunda lengua, definidos en términos de capacidades.

Cuadro nº 9 Propuesta de un modelo de P. Diferencial del Aprendizaje del castellano como segunda lengua



BATERIA P.D.C. I, II, III, IV.

Por último se recoge la fase de evaluación, tanto diagnóstica como final, con la que se mantiene continua la reflexión del proceso de aprendizaje.

Para un aprendizaje diferencial la enseñanza tiene un planteamiento de atención a la diversidad que pretende proporcionar a los alumnos el tiempo suficiente para que se imparta una instrucción adicional o diferencial sobre la tarea de aprendizaje. Esto exige conceptualizar las aptitudes como predictoras del tiempo necesario para alcanzar un nivel de ejecución dado un criterio u objetivo básico. Se pretende, por tanto, transformar las diferencias individuales en aptitudes, y así establecer el tiempo que necesita cada sujeto o grupo para el logro de un determinado dominio (Bloom, 1973). De esta manera, las diferencias grupales (e individuales) de entrada no tienen por qué reflejarse en grandes diferencias individuales en lo referente a la variable de criterio.

Esta propuesta conlleva un enorme trabajo futuro que exige la formación del personal docente bilingüe, teniendo en cuenta el área etnolingüística donde realiza su tarea de enseñanza, la preparación de un material didáctico adecuado a las necesidades y peculiaridades de cada área etnolingüística, y, dentro de cada una de éstas, al distinto entorno, más o menos rural, al que pertenece la población, según las conclusiones de este estudio. Por último, la adecuación de los objetivos generales del castellano como segunda lengua a las programaciones específicas de cada paidocenosis o ambiente, que requiere de distinto tratamiento en la enseñanza del castellano como segunda lengua.

Este estudio, desde las limitaciones de todo trabajo de investigación en una realidad tan rica y compleja, quiere ser un estímulo para los esfuerzos que exigen potenciar la calidad de este hermoso proyecto de educación bilingüe, en un momento tan especial como importante como el actual, de realización de los Acuerdos de Paz (firmados en 1996) en Guatemala.

A dicho proyecto y a la construcción del proceso de paz he querido contribuir con este pequeño trabajo, al tiempo que estimular el esfuerzo y la ilusión que están dedicando DIGEBI (Dirección General de Educación Bilingüe Bicultural), el Instituto de Lingüística de la Universidad Rafael Landívar, y los muchos maestros bilingües mayas, para que el derecho a la educación de estos niños les devuelva su dignidad como pueblo.

## **Notas**

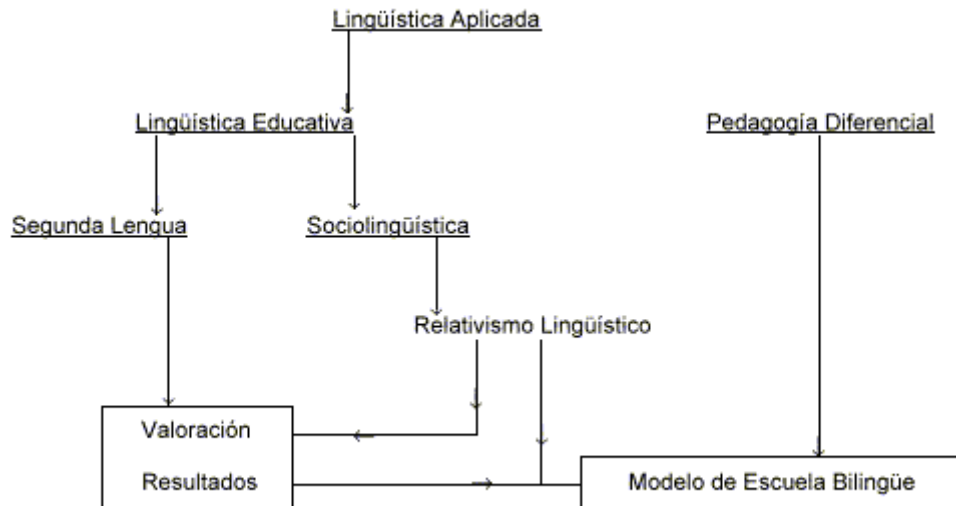
(1) Término con el que se denomina subordinación de un grupo frente a otro en una sociedad donde el grupo dominante puede ser numéricamente menor pero es el que tiene el poder, como ocurre en el caso de Guatemala.

(2) Sujetos de las áreas etnolingüísticas en las que está implantada la Escuela Bilingüe y que son los sujetos de nuestro trabajo.

(3) Una vez que se han cumplido las fases de experimentación, se está ante el momento de la generalización.

(4) Gélidas nos dice: «Los problemas existentes a nivel de una escolarización primaria para la mayoría vienen justificando indebidamente una desatención secular a los rasgos culturales y a las necesidades educativas específicas de los grupos indígenas».

(5)



(6) Trabajos en los que se concluye cómo la pertenencia a un grupo étnico determina, en función de las disparidades históricas y geográficas, distintos estilos cognitivos que influyen en la diferencia de aprendizaje de una segunda lengua.

(7) Coronado observa en México, como nosotros en Guatemala, que existe una gran heterogeneidad de situaciones sociolingüísticas en las diferentes áreas etnolingüísticas, y que tal diversidad plantea un problema cuando se quiere proporcionar una educación adecuada que permita a esos sectores acceder al código lingüístico de difusión nacional, el español, sin desconocer las particularidades de cada uno de los pueblos indios. Creo, con Coronado, que una política educativa que implique el desconocimiento de las particularidades que representan estos grupos en el desarrollo de sus sistemas sociocomunicativos, no puede sino conducir al fracaso de los objetivos que se plantean en educación.

(8) Las áreas etnolingüísticas sombreadas corresponden a las zonas donde está en funcionamiento la escuela bilingüe y donde llevamos a cabo el estudio empírico de este trabajo.

(9) Las lenguas mayas tienen, como vemos, números muy distintos de hablantes y sus perspectivas de futuro no pueden ser las mismas. Ligorred (1992) las clasifica en lenguas vivas o en resistencia, y, con un pronóstico de futuro, lenguas en peligro de extinción y lenguas en vías de extinción. Este autor considera como lenguas con un futuro más claro las cuatro de los sujetos de nuestro estudio, el k'iché, el man, el k'aqchiquel y el k'eqchi'.

La realidad multilingüe de Guatemala se amplía si tenemos en cuenta que muchas de estas lenguas están diferenciadas en dialectos, a veces no inteligibles mutuamente con facilidad. El aislamiento ha llevado a estas lenguas a un proceso de dialectalización importante, que puede dificultar el proceso de normalización y crecimiento, como sucede en otras situaciones análogas. Por ejemplo, el man, el k'iché y el k'aqchikel tienen entre 12 y 15 variedades regionales o dialectales cada una (Herrera, 1990). Unas 11 lenguas tienen diversidad dialectal considerable (Prosser, 1994). Entre las lenguas mayoritarias, el k'eqchi' es el que mantiene una notable unidad y también una notable vitalidad, y está en proceso de expansión en nuevos territorios del norte de Guatemala. En algunas zonas el k'eqchi' se ha convertido, además, en lengua franca entre las diversas etnias (Ligorred, 1992).

(10) Para Sánchez (1980) la diferencia entre los tres términos, bilingüismo, segunda lengua y lengua extranjera, radica, fundamentalmente, en el diferente grado de competencia alcanzado o al que se pretenda llegar. Mientras que un individuo bilingüe tiene un conocimiento equilibrado de ambas lenguas, el que tiene una segunda lengua, o una lengua extranjera, tiene un dominio bastante superior de una sobre otra.

(11) Siguan afirma que no hay una situación de bilingüismo igual a otra. En esta dirección no son pocos los intentos que ha habido de tipificar distintas situaciones bilingües (Fishman revisa las tentativas hechas por Spolsky, Paulston, Gardner y Mackey) y que, como resultado, no se ha obtenido prácticamente nada más que la exhaustiva enumeración de distintas realidades bilingües tal y como recogen Husén y Opper (1984).

(12) Es curioso observar que la palabra castellana «pan», al ser bastimento de la dieta occidental, ha sido traducida en las lenguas mayences como «tortilla extranjera», pues tortilla es el bastimento de la dieta en la cultura maya.

(13) Siguan (1995) puntualiza que cuando todos los que hablan la lengua débil conocen la lengua fuerte mientras que ninguno de los que hablan la lengua fuerte conoce la débil, el grado de diglosia es máximo. A la inversa, si todos los que hablan en primer lugar la lengua fuerte conocen también la débil y son capaces de usarla, la diglosia está camino de desaparecer.

(14) También llamados contextuales o del medio social, Spolsky y Cooper (1977).

(15) La reflexión sobre el planteamiento de la educación bilingüe iniciada en 1928, fecha en la que tuvo lugar la Conferencia Internacional sobre Bilingüismo, concluye valorando la inconveniencia de introducir en los primeros años de escolarización la enseñanza de una segunda lengua. Este planteamiento se reafirma en 1951 por parte de especialistas reunidos en París y convocados por la UNESCO. Desde entonces no han sido menos los especialistas que se han ido haciendo eco de lo contrario; es decir, de la oportunidad de incorporar en una etapa escolar temprana el aprendizaje de una segunda lengua en un sistema de educación bilingüe. Es, pues, esta reflexión heterogénea y contradictoria, signo de la preocupación de muchas sociedades y colectivos en torno a esta específica problemática educativa.

(16) Entre ellos destacamos:

- El Manifiesto de Tiahuanaku, Bolivia, donde se denuncia el «esfuerzo sistemático de destrucción de nuestras culturas».
- El II Congreso de pueblos Indígenas de México, en el que se reclama que «el contenido normativo de la enseñanza y la educación tenderá al fortalecimiento de la ética y tradiciones positivas de las comunidades».
- La Declaración de Panamá, que recuerda que este esfuerzo no sirve de mucho si no se acompaña de otras tareas: «realizar un esfuerzo de ilustración dirigido al resto de la sociedad nacional de cada país, para que ésta comprenda que las culturas indígenas no atentan contra la cultura nacional, sino que forman parte de ella, y que sumadas a otras fuentes, nutren y definen los rasgos sobresalientes que dan especificidad a nuestros países ante el mundo».
- Los profesores de la Alianza de Profesionales e Intelectuales Bilingües de México, que proponen «una educación bilingüe y bicultural, instrumentalizada por nosotros mismos en donde, de igual manera que se estudia la estructura de la lengua española, se estudiará la de la lengua indígena... en donde se estudie, en primer término, la cultura propia, y después los valores universales de otras culturas».
- La VII Conferencia Iberoamericana (1992) recomendando, entre otros muchos puntos, el de: «conformar políticas educativas que permitan el desarrollo de las lenguas indígenas, reconociendo los procesos históricos, tradiciones, valores y conocimientos, de la educación bilingüe bicultural.»

(17) Con una clara evolución hacia un modelo intercultural.

(18) Categorías que bien le sirvieron a Spolsky para clasificar la multitud de programas de educación bilingüe.

(19) pleno dominio de ambas lenguas, frente a los programas de transición que intentan reemplazar el idioma materno por una segunda lengua.

(20) Como nos hace comprender el texto de los Comentarios Reales de los Incas, la lengua ajena se contrapone a la lengua materna porque la lengua materna es vehículo de transmisión de una cultura y articula y da estructura a lo que esta cultura significa para el ser humano. Como nos dice Lotman (1979), la cultura tiene un aspecto nuclear de ser generadora de estructura, de crear alrededor del hombre una socio-esfera que hace posible la vida de relación.

(21) Factor importante en la realidad de diglosia (desequilibrio lingüístico) que caracteriza a estos grupos.

(22) O aspectos fonológicos

(23) Aspectos morfosintácticos: concordancia, verbos, pronombres y preposiciones.

(24) La ergatividad de las lenguas mayas supone que el marcador de sujeto (o agente) de un verbo transitivo (qa) es diferente al marcador de sujeto de un verbo intransitivo (-oj-). Este mismo afijo pronominal, que es sujeto de los verbos intransitivos, se emplea para el objeto de los verbos transitivos. Eso hace pensar a algunos autores que los sujetos de los verbos intransitivos son considerados más como pacientes que como sujetos. De esta manera, cuando decimos en castellano se durmió, se habla de un sujeto que realiza la acción de dormir; en el caso de las lenguas mayas se piensa que el sujeto padece más que desempeña la acción de dormir, y es por tanto contrario a lo que sucede con los verbos transitivos.

(25) Rasgos que se han tenido en cuenta para establecer los niveles de dificultad creciente en el instrumento de medida que elegimos y utilizamos para realizar el trabajo empírico.

(26) Cultura y lengua son realidades íntimamente relacionadas, ya que, si hay un elemento primordial en la configuración de una cultura, éste es la lengua, y a su vez la lengua se sustenta en las condiciones y experiencias socioculturales, como bien define Aparicio (1981).

(27) Para Foucault (1966), a través del lenguaje se mediatiza la experiencia de orden empírico con base en los códigos de ordenación, que son representaciones parciales del orden mismo que viven codificadas por la cultura, y en la organización de los saberes. Esta experiencia del orden se vivencia como una entre las muchas posibilidades de orden que puede codificar la cultura.

(28) La posesión de la tierra ha sido y es una de las finalidades y la relación de fuerza que ha identificado la relación colonial desde la conquista.

(29) Este autor dice textualmente que cada sociedad humana tiene su propia forma, sus propios objetivos, sus propios significados; es esto lo que es cada sociedad humana, en sus instituciones, en sus formas de expresión artística, etc. Una sociedad se hace encontrando significados comunes.

(30) «Hundido en su aislamiento (el indio...) presentaba resistencia silenciosa a todo elemento cultural y técnico proveniente de los ocupantes, asimilando lentamente sólo aquellos que eran necesarios para la supervivencia de su comunidad. Levantó barreras contra el total dominio extranjero de su dialecto, su indumentaria, sus comunidades y sus congregaciones, que celosamente mantuvo separadas de las instituciones ladinas; era su modo de conservar su esencia histórica, su identidad como descendiente del pueblo maya; era la esperanza de un resurgimiento matizado de un extraño sentimiento de intemporalidad que los observadores prejuiciados o superficiales deforman o confunden con el fatalismo» (Jonas y Tobis, 1976).

(31) «Hemos soñado con ser ladinos durante demasiado tiempo, y no sólo porque comprendemos su mediocridad sino, sobre todo, porque estamos convencidos de nuestra propia valía y de nuestros orígenes. Sí, es cierto que entre nosotros muchos se disfrazan de ladinos, pero lo hemos hecho contra nuestra voluntad. De no haber aceptado ese disfraz, no habríamos obtenido el acceso a los centros de instrucción, al empleo y a los cargos públicos» (Declaración de un k'eqchi de Cobán: Antonio Pop Caal: 1973).

(32) Ocurre en el fenómeno del cristianismo, como dice el P. Adrián, sacerdote católico indígena: «camuflamos la cosa con el cristianismo; bajo el agua hacemos lo que es nuestro» (Müller, 1992). También ocurre con la música y el baile. En su gran mayoría, estos últimos surgen en el momento de la conquista como dramas de intención didáctica. A pesar de predominar en la dinámica descrita el movimiento de asumir por parte del dominado las formas del dominador, sin duda hay también una serie de elementos y valores de la cultura indígena que han sido asimilados por el descendiente occidental, como la comida, donde la tortilla es elemento de primer orden en la cosmovisión del mundo indígena pre y posthispánico y también elemento de primer orden en la mesa de todo guatemalteco; o la marimba (aunque seguramente su origen es africano), que junto a las diversas artesanías, tejidos, cerámicas, etc., significan hoy desde el reconocimiento de objeto de arte por el extranjero hasta objeto de admiración en el interior, aunque no pocas veces utilizados como esnobismo y atracción turística.

(33) En este movimiento de revitalización a los indígenas se les abre al acceso a las profesiones, que antes eran monopolizadas por los ladinos (abogados, economistas, maestros, artistas). Lo obvio va a ser una recuperación cultural que se manifiesta a través del deseo de aprender, interés por su propia historia precolonial y de colonización, recuperación de su idioma (maestros bilingües, emisoras radiofónicas en lengua autóctona, pastores protestantes y sacerdotes católicos bilingües); esfuerzos de algunas instituciones y de grupos políticos, que, con profunda sinceridad, fuera de cualquier paternalismo, aceptan entablar una nueva relación que implica el suicidio como ladino.

(34) Estos sentimientos negativos hacia su propio grupo le llevan a compartir el juicio despectivo que los miembros del grupo mayoritario tienen de él (Allport, 1954) Otros estudios más recientes (Muir y Muir, 1988; Tuch, 1988), indican en la misma dirección cómo el grado de satisfacción que siente un individuo por pertenecer a un grupo étnico es menor en los grupos minoritarios.

(35) Dice textualmente Allport: ... «Es muy difícil que un niño, que se ve rechazado y atacado por todos los lados, desarrolle como rasgos característicos la dignidad y la calma. Es muy fácil, por el contrario, que fabrique instrumentos para su defensa».

(36) La falta de permeabilidad lleva a la experiencia de «encerramiento», lo cual significa para los sujetos vivir ambas culturas como «lugares» distintos en los que el sujeto no puede reconciliar las diferencias, y teniendo una sensación de «partido» manifestada en síntomas relacionados con un conflicto básico de fidelidades opuestas.

Tal vez como mecanismo de defensa de esta realidad se produce el encerramiento extremo, que Mayer (1987) define como el más hermético, que supone el tapón hacia todo lo exterior, tapón que perpetúa las regiones de refugio y los problemas de estancamiento social y cultural que allí se producen.

(37) El proceso de aculturización, que no es sino el abandono o la pérdida de su identidad cultural, necesariamente conlleva la pérdida de su idioma nativo.



(38) Consecuencias tratadas en el II Congreso Lingüístico Nacional (Instituto Indigenista de Guatemala (1984), valorándose como la razón que hace sufrir de ambigüedad la «identidad étnica».

(39) La ley de alfabetización de 1986 secundaría esta finalidad.

(40) En el diagnóstico de la situación en los años 60-70 se hacía una prospección respecto a los veinte años siguientes (es decir, hasta nuestros actuales años 90), sobre la respuesta que había que encontrar al problema de la educación de la población monolingüe no hispanizada (Orellana, 1970), desarrollando una estrategia que abordara las principales trabas para el logro de los objetivos escolares con esta población; en los años 80 las respuestas dadas para satisfacer las necesidades educativas de la población indígena se han convertido en problemas que aparecen de manera constante en los diagnósticos educativos que se hacían de este país, junto con las iniciativas que se pondrían en marcha en toda el área centroamericana (Varese, 1987).

(41) La batería de pruebas que construimos entre 1990 y 1992, y que empleamos en el trabajo experimental de este estudio, ha pretendido dar respuesta a dicha necesidad.

(42) Utilizar la lengua maya como un medio pedagógico y no como un fin, según plantea la concepción de desarrollo lingüístico basada en la interdependencia, que consiste exactamente en llevar a cabo la transferencia de la lectoescritura de un idioma a otro.

(43) Los espacios etnolingüísticos no son tanto campos físicos donde se usan las lenguas, sino espacios sociocomunicativos en los cuales se han puesto y se ponen en práctica relaciones entre los diversos hablantes, en los que tienen un peso importante todos los factores aludidos anteriormente (económico, social, cultural y lingüístico).

(44) Comprobar si el hecho de cada una de las áreas etnolingüísticas mayas de Guatemala ha tenido diferentes formas de relación entre las distintas situaciones étnicas y sociales con la realidad colonial y postcolonial, y por tanto con la lengua que la representa, el castellano. Desde esa situación es justo preguntarse si serán diferentes las habilidades lingüísticas desarrolladas y potenciadas por el aprendizaje del castellano como segunda lengua en cada ambiente y entorno entolingüístico y social.

(45) La muestra estratificada, se hizo teniendo en cuenta los datos que censan a la población de las cuatro etnias mayoritarias mayahablantes del país.

(46) Esta batería de pruebas se construyó durante 1990-1992 siguiendo el modelo evaluativo de las pruebas de dominio que sistematiza Hambleton (1991), refiriéndose al nivel evaluativo de las conductas manifiestas de las áreas del lenguaje oral y escrito y optándose por una prueba evaluativa globalizadora (Ceular, 1980). Para su construcción y posterior baremación se tuvieron en cuenta los distintos pasos técnicos que tal elaboración implica.

(47) Estudios planteados para el análisis de las variables independientes de etnia etnolingüística, medio escolar y género y de las variables dependientes de las diferentes habilidades lingüísticas (

Pronunciación, Comprensión Oral, Expresión Oral, Morfosintaxis, Lectura, Expresión Escrita y Dictado).

(48) Objetivos expresados en términos de capacidades y que diferenciamos de acuerdo a nuestro estudio en capacidad comprensiva y capacidad productiva.

### **Bibliografía**

AMADIO, M. (1990), «Dos decenios de educación bilingüe en América Latina (1970-1990)» en Perspectivas, Paris, Vol. XX, nº 3, pp. 343-347.

APARICIO, R. (1981), Sociología y Cultura. Madrid. Narcea.

BISQUERRA, R. (1989), Introducción conceptual al análisis multivariante. Barcelona, PPU.

BLOOM, B.S. (1973), «Recent development in mastery learning». Educational Psychologist, 10.

CARROLL, J.B. and SAPON, S.M. (1959), Modern Language Aptitude Test- Elementary. New York, Psychological Corporation.

CEULAR FUENTES DE LA ROSA, C. (1980), El Departamento de Idiomas. Madrid. Anaya.

CONFERENCIA DE MINISTROS DE EDUCACIÓN. (1992); en «161 Millones de niños para educar». Madrid Diario 16, 1 de julio de 1992.

COHEN, M. (1956), Pour une sociologie du langage. Paris Albin Michel  
Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. Infancia y aprendizaje, 1, 37-68.

COLL, C. (1987), Psicología y Curriculum. Barcelona. Laila

CORONADO SUZÁN, G. (1992), «Entre la homogeneidad y la diferencia en los pueblos indohablantes de México». Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol XXII. Nº 4.pag. 37-62.

CUMMINS, J. (1983), «Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües». Infancia y aprendizaje, 1, 37-68.

FERNÁNDEZ, M. (1994), «Sociolingüística y visión del mundo», en: Calvo Pérez, J. (Ed.) Estudios de Lengua y Cultura Amerindias I, Valencia, Universidad de Valencia, pp. 25-53.

CRYSTAL, D. (1983), Lenguaje Infantil. Aprendizaje y Lingüística. Barcelona: Editorial médica y técnica.

D'ANGLEJAN, A. (1978), Language Learning in and out Classrooms. en J.C. RICHARDS (ed.), Understanding second and foreign language learning. Rowey, M.A. Newbury House.

DÍAZ-AGUADO, M.J. y BARAJA, A. (1988), Interacción educativa y desventaja sociocultural: Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. C.I.D.E.

ESCOLET, M.A. (1980), Diseño multivariado en psicología y educación, Barcelona, CEAC. Ferguson, CH. A. (1959) Diglossia. *Work*, 15, 323-340.

FERNÁNDEZ, J.M. (1988), Comunidades Indígenas y conflicto social en Guatemala, Madrid, Universidad Complutense.

FERNÁNDEZ, M. (1994), «Sociolingüística y visión del mundo»: en Calvo Pérez, J. (Ed.). *Estudios de Lengua y Cultura Amerindias I*, Valencia, Universidad de Valencia, pp 25-53.

FERNÁNDEZ, M. R.(1991), *Aprendiendo Castellano. Lecto-escritura*. Guatemala, Instituto de Lingüística, Universidad Rafael Landívar.

FOUCAULT (1966), *Les mots et les choses*. Paris: Gallimard.

GARCÍA RAMOS, J.M. (1989), *Los Estilos Cognitivos y su medida: Estudios sobre las dimensiones dependencia-independencia de Campo*. Madrid. C.I.D.E.

GARDNER, R.C. (1985), «Social Factors in Second Language Acquisition and bilinguality»: in *Research Bulletin*. University of Ontario, nº 342.

GÉLIDAS, J. (1981), «Los de Afuera: Indios y campesinos», en: Cariola, P. (ed.), *La educación en América Latina*. México. Limusa. pp. 95-96.

GILES, H., ROBINSON, W.P. and SMITH, J.P.M. (ed.), *Language: Social Psychological Perspectives*. Pergamon Press, Oxford. pp. 415-424.

GLASS GENE, V. and STANLEY J.C. (1974), *Métodos estadísticos aplicados a las ciencias sociales*. Madrid. Ediciones Castillo.

GUZMÁN, M. (1982), «La educación como desarrollo cultural: experiencia en una comunidad Quechua en Bolivia». *Revista de educación, Sección de Ciencias de la Educación*, Universidad Autónoma de Barcelona. pp. 137-160.

HAMBLETON, (1991), «Medidas referidas al criterio», en: Husen, T.; Neville Postlethwaite, T. (dir.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Coedición Espasa: Ministerio de Educación).

HARRIS, R.J. (1985), *A primer of Multivariate Statistics*. Orlando, Florida. Academic.

HERRERA, Guillermina, (1983), *Algunas ideas para la planificación lingüística del desarrollo lingüístico nacional*. Guatemala, EDITA.

HERRERA, Guillermina, (1987), *Estado del arte sobre educación bilingüe en Guatemala*. Guatemala. Universidad Rafael Landívar, CINDEC REDUC.

HERRERA Guillermina (1990), Derechos de los grupos minorizados: El caso de Guatemala. Guatemala. Instituto de Lingüística, Universidad Rafael Landívar.

HUSÉN T. y OPPER, S. (1984), Educación multicultural y multilingüe. Madrid. Narcea.

INSTITUTO Indigenista Nacional (1984). Informe del II Congreso lingüístico nacional. Guatemala: FENACOAC.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (1991), Perfil de la pobreza en Guatemala, Vol.V. Guatemala.

JONAS, S. y TOBIS, D., (1976), Guatemala: Una historia inmediata, México. Siglo XXI.

KRASHEN, S.; SELIGER, H. (1975), The essential contributions of formal instruction in adult second language learning. *Tesol. Quartely*, 9, 173-183.

LAFOURCADE, P. (1969), Evaluación de los aprendizajes. Buenos Aires. Kapeluzs.

LAM, Tonny C.M. (1992), «Review of Practices and Problems in the evaluation of bilingual education», *Review of educational Research*, 62, 2, 181-203.

LAMBERT, W.E. (1980), «The social psychology of language: A perspective for the 1980». en: Landsheere de, G. (1991), Evaluación Diagnóstica: Procedimientos, en: *Enciclopedia Internacional*. Oxford, Pergamon Books, Coed. Vicens-Vives-MEC.

LIGORRED, F. (1992), *Lenguas indígenas de México y Centroamérica*, Madrid. Mapfre.

LINTON, M. and GALLO, Jr., PHILLIP, S., (1975), *The practical Statistician, Simplified Handbook of Statistics*, Monterey, Brooks/Cole.

LOTMAN, M.J. (1979), «Sobre el mecanismo semiótico de la cultura». De *Semiótica de la cultura*. Cátedra. Madrid. Pag. 67-78.

MALIK, Ali Asghar, (1992), «A Psycholinguistic Analysis of the Reading Behavior of EFL-Proficiency Readers Using Culturally Familiar and Culturally Nonfamiliar Expository Text». *American Educational Research Journal*, 27, 1, 205-223.

MAYER, E. (1987), «Los alcances de un política de educación bilingüe bicultural», en: Amadio, M; Varese, S. y Picón C., (Eds.) *Educación y pueblos indígenas en Centroamérica*, Santiago de Chile, UNESCO, pp. 27-38.

MAYER, E. y MASFERRER, E. (1979), «La población indígena de América en 1978», *América Indígena*, Vol XXXIX, Nº2, abril-mayo. México.

MENDIETA, M. (1984), Evaluación 1984. Proyecto de Educación Bilingüe. Informe Final. Guatemala. Documento no publicado. Ministerio de Educación.

- MIRES, F. (1991), La cuestión de la indianidad. Costa Rica. DEI.
- MORALES, P. (1992), Construcción de instrumentos de medición en las ciencias sociales, documento no publicado, Madrid. Universidad Comillas.
- MUIR D. and MUIR L. (1988), «Social distance between deep-south middle-school 'whites' and 'blacks'». *Sociology and Social Research*, 72, 177-180.
- MÜLLER, Gabriela, (1992), «El árbol de la vida campesina: sus raíces y sus ramas». *Esta Tierra Nuestra*, 5, 4-7.
- MYERS, J.L. (1972), *Fundamentals of Experimental Designs*, Boston, Ally and Bacon.
- NINYOLES, R., (1972), *Idiomas y poder social*. Madrid. Tecnos.
- ORELLANA, G. (1970), *Historia de la Educación en Guatemala*. Guatemala. Pineda Ibarra.
- ORDEN, Arturo de la, (1988), *Conceptualización de la pedagogía diferencial*, *Bordón*, 40, 4, 543-552.
- POP CAAL, A. (1973), «La situación de los pueblos indígenas en Guatemala», en: *Indígena*. California. Berkeley, p. 15.
- PRONEBI (1988), *Educación bilingüe en Guatemala*. Ministerio de Educación.
- RIVAS, M.T.; RIUS, F.; MARTÍNEZ, M.R. (1990), *Análisis discriminante: una aplicación del método «stepwise»*. Secretariado de publicaciones de la Universidad de Málaga. Málaga.
- ROSADA, H. (1987), *Indios y ladinos*. Guatemala. Universidad San Carlos.
- SÁNCHEZ, P. y SÁNCHEZ S., (1991), *Psicología diferencial del aprendizaje de una segunda lengua*, Promolibro. Valencia.
- SÁNCHEZ P., (1980), *Diferencias en la estructura aptitudinal de los sujetos monolingües y bilingües*, Madrid. Universidad Complutense.
- SCHEURICH, James J. (1993), «Toward a White Discourse on White Racism». *Educational Researcher*, 22, 8, 5-10.
- SIGUAN, M. y MACKEY, W.F. (1986), *Educación y Bilingüismo*. Madrid. Santillana/ UNESCO.
- SIGUAN, M. (1995), «Conflictos y misterios del bilingüismo», en: *El Ciervo*, nº 531, pp. 5-9.
- SIMAC (Sistema Nacional de Mejoramiento de los Recursos Humanos y Adecuación Curricular) (1990), *Multilingüismo en Guatemala ¿problema o recurso?* Guatemala. Ministerio de Educación.
- SKEHAN, S. (1989), *Individual Differences in second language Learning*. London. Edwards Arnold.

SPOLSKY, B. (1969), «American indian bilingual education», in: Spolsky, B. and Cooper, R., (eds). Case studies in bilingual education. Rowley, Mass. Newbury House, 332-361.

SPOLSKY, B. and COOPER R. (1977), *Frontiers of Bilingual Education*. Rowey Massachusetts. Newbury House.

STERN, H.H. (1963), *Foreign languages in primary education*. Paris. UNESCO.

STEVICK, E.W. (1982), *Teaching and learning languages*. Cambridge. Cambridge University Press.

STEWART, S.D. (1984), *The Guatemalan Bilingual Education Project: An Evaluation*. Guatemala. U.R.L. Mimeografiado.

TEJEDOR, Javier (1988), *Análisis de varianza aplicado a la investigación en Pedagogía y Psicología*, Madrid. Anaya.

TITONE Renzo, (1972), *Bilingüismo y educación*. Barcelona. Fontanella.

TROIKE, R. (1983), *Proyecto Bilingüe en Guatemala 1980-83. Una evaluación analítica*. Guatemala. U.R.L. Mimeografiado.

TUCH, S. (1988), «Race differences in the antecedents of social distance attitudes». *Sociology and Social Research*, 72.

VARESE, S. (1987), «Diagnóstico y evaluación de las acciones educativas en el medio indígena», en: Amadio, M; Varese, S. y Picón, C., (Eds.), *Educación y pueblos indígenas en Centroamérica*, Santiago de Chile, UNESCO, 135-142.

VERNON, E. (1980), *Inteligencia y Entorno Cultural*. Madrid. Marova.

VITÓN, M.J. (1993), *Batería de Pruebas de Dominio de Castellano como Segunda Lengua.-P.D.C. niveles I a IV*. Guatemala, Instituto de Lingüística. Universidad Rafael Landívar.

VITÓN, M.J. (1996), «Estudio interétnico del aprendizaje del castellano como segunda lengua en la escuela bilingüe guatemalteca. Planteamiento de una pedagogía diferencial». Tesis doctoral. Madrid, Universidad Comillas.

WILKINS, D. A. (1980), *Second language and teaching*. London Edward Arnold

WILLIAMS, R. (1989), «Culture is ordinary», en: McKenzie (ed.) *Convencions*. London. Mac Gibbson y Kee.

WITKIN , H. A., HOLTZMAN, W.H. (1975), «Psychological differentiation in cross-cultural perspective». *Journal of cross-cultural psychology*, 6, nº1 pp. 4-37.

Fuente: Revista Iberoamericana de Educación N°13 [en línea]  
<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13a07.htm>