


LECTOESCRITURA INICIAL EN CONTEXTOS BILINGÜES: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA TEORÍA FUNDAMENTADA

Early Grade Literacy in Bilingual Contexts: an approximation through grounded theory

 Marco Antonio Saz-Choxin¹
masaz@uvg.edu.gt

Resumen

La lectoescritura inicial (LEI) es un proceso de enseñanza y aprendizaje de lectura y escritura determinante, no solo para el éxito escolar de los niños, sino que a la vez constituye una etapa en la que se espera que la niñez obtenga destrezas y habilidades de beneficio a lo largo de su vida. Dada la vitalidad del tema, es importante conocer cómo se da este proceso, el cual cobra mayor relevancia en contextos bilingües, como Guatemala, donde la constitución política reconoce la coexistencia de 25 idiomas. En consecuencia, el objetivo de este artículo es el de analizar cómo se da el proceso de LEI en contextos bilingües, así como las variables que influyen. El estudio se diseñó bajo un enfoque cualitativo de investigación, empleando la teoría fundamentada. Se utilizó un muestreo teórico por referencia, tomando como base la narrativa de docentes experimentados en la enseñanza de los primeros grados de educación primaria de las escuelas públicas, en una de las regiones caracterizadas por su bilingüismo (maya K'iche' y español) como lo es el departamento de Totonicapán (Guatemala). Los resultados muestran el diseño de un modelo teórico sobre la enseñanza de la LEI en este contexto, y permiten identificar algunos de los avances alcanzados, así como los desafíos pendientes de resolver en materia de la enseñanza bilingüe en Guatemala, con miras a la adecuada atención de los niños y niñas de esta región del país.

Palabras clave: bilingüismo, docencia, idiomas mayas, lectoescritura inicial, teoría fundamentada.

Abstract

Early Grade Literacy (EGL), as a teaching and learning process of reading and writing is crucial not only for children's success at school, but at the same time it constitutes a stage where it is expected that the acquired skills and abilities will have a lifelong impact. Therefore, it is very important to know how this process takes place, which becomes more relevant in bilingual contexts, such as Guatemala where its political constitution recognizes the coexistence of 25 languages. Consequently, the objective of this study was to analyze how the EGL process occurs in bilingual contexts, as well as the variables that influence it. The study was designed under a qualitative research approach, using grounded theory. A theoretical sampling was used by reference, based on the narrative of teachers experienced in the teaching of the first grades of primary education of public schools, in one of the regions characterized by their bilingualism (Mayan K'iche' and Spanish), the department of Totonicapán, Guatemala. The results informed the design of a theoretical model on the teaching of EGL in this context, allowing to identify some of the progress achieved, as well as the pending challenges to be resolved in the field of bilingual education in Guatemala aiming to give the necessary attention to the children in this region of the country.

Keywords: bilingualism, early grade literacy, grounded theory, mayan languages, teaching.

¹ Universidad de Sevilla, España

Fecha de recepción: 02/03/2020

Fecha de aprobación: 23/04/2020



Esta obra está bajo la licencia de Creative Commons Reconocimiento-NonCommercial-SinObrasDerivada 4.0 Internacional.

1. Introducción

El estudio buscó conocer el proceso de enseñanza de la lectoescritura inicial (LEI) en contextos bilingües, así como los principales factores que influyen en su aprendizaje, para elaborar la propuesta de un modelo teórico de la enseñanza de la lectoescritura inicial (LEI) en contextos bilingües maya-español. Para lograrlo, se consideró como fundamento la narrativa de docentes experimentados en la enseñanza de la LEI que pertenecen a escuelas públicas del departamento de Totonicapán, región del altiplano guatemalteco caracterizada por su bilingüismo, con el 98 % de su población identificada étnicamente como maya y donde el 71 % de sus habitantes tiene al K'iche' como idioma materno (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2019). La distribución étnica en Guatemala categoriza a sus habitantes según las poblaciones Ladina, Maya, Garífuna, Xinca, Afrodescendiente y Extranjero; el 41.7 % (de 14.9 millones) pertenece al pueblo Maya; asimismo, coexisten 25 idiomas de los cuales 22 son de este origen ancestral, y entre estos, el K'iche' es la lengua mayoritaria con 1.68 millones de hablantes. Investigar la enseñanza-aprendizaje de la LEI en un contexto bilingüe es importante para la generación de conocimiento sobre el tema en la región. Para la implementación de la investigación se eligió el departamento de Totonicapán por la apertura para la realización, la recepción del aval, apoyo y dinamismo mostrado por las autoridades educativas locales para la realización del presente estudio.

En plena atención a las dos preguntas orientadoras principales planteadas: ¿cómo sucede el proceso de lectoescritura inicial en contextos bilingües? y ¿cuáles son los factores que influyen en el proceso de lectoescritura inicial y cómo se interrelacionan?, se propuso un abordaje metodológico a través de una teoría fundamentada constructivista, en el marco de la metodología cualitativa. Se conformó una muestra de 19 participantes, todos docentes de distintas regiones de Totonicapán con amplia experiencia en la enseñanza en grados iniciales en el sistema educativo nacional, referidos por las autoridades educativas departamentales.

Desde el diseño del estudio, pasando por las fases sucesivas de recolección y análisis de datos y la elaboración de este artículo, hasta la devolución de los resultados mediante el envío electrónico del documento final a las autoridades educativas locales, se consideraron todas las normas éticas asociadas a la investigación con seres humanos, que fungieron como eje transversal durante el proceso, según los lineamientos establecidos por el comité de ética de la Facultad de Educación de la Universidad del Valle de Guatemala. La importancia del estudio radica en el modelo teórico generado, el cual constituye un valioso insumo que aporta a la discusión del tema, a la vez que contribuye a la toma de decisiones basadas en evidencia de parte de los distintos actores involucrados en el quehacer educativo nacional.

2. Revisión de la literatura

La lectura es un proceso complejo (Roselli et al., 2006; Uribe et al., 2014). A lo largo de varias décadas, este proceso ha sido objeto de estudio desde distintas perspectivas paradigmáticas, abordado desde varias disciplinas (p. ej., pedagogía, psicología o psicolingüística), con aproximaciones metodológicas diversas, esfuerzos que en su conjunto han permitido un gran avance para la comprensión del fenómeno. La evidencia actual sugiere que los actos de construcción y producción de significados, y de movilización de la inteligencia de los niños en la adquisición de la LEI, constituyen prácticas culturales (Medina, 2006), lo que supone un proceso de recuperación y comprensión de algún tipo de información o ideas almacenadas y transmitidas mediante algún código, un lenguaje que puede ser visual o táctil (Lerner, 2011) y, de manera más específica, implica un proceso mediante el cual se comprende el texto escrito (Fons, 2004). Asimismo, Núñez y Santamaría (2014) indican que, en el caso de los niños, el proceso comienza con sus primeros acercamientos a los textos escritos, inculcados principalmente por el contexto sociocultural familiar en el que se desenvuelven. La lectura es principalmente un acto de construcción de sentido, que solo se da si el lector tiene conocimientos y experiencias previas y esquemas cognitivos que

le permiten brindar significado al texto que lee (Medina, 2006), y aunque no se cuenta con una programación genética que configure circuitos neuronales destinados al aprendizaje de la LEI, se puede lograr por medio de la reorganización funcional gracias al entrenamiento (Dehaene, 2015).

El *National Reading Panel* (2000) indica que el proceso lectoescritor incluye al menos tres etapas de desarrollo de las habilidades: 1) lectura emergente, que es donde se desarrollan las habilidades previas necesarias como el lenguaje oral, el concepto de lo impreso, y la grafomotricidad; 2) lectoescritura inicial, que implica el proceso formal de aprendizaje que incluye la conciencia fonológica, el principio alfabético, la fluidez, la ampliación de vocabulario, la comprensión del texto y la escritura; y 3) lectura establecida, que sucede cuando se han alcanzado las destrezas iniciales (Camargo et al., 2016). Asimismo, Connard y Novick (1996) indican que las familias que le dan importancia a la lectoescritura y al lenguaje oral tienden a criar hijos que son competentes para la LEI desde muy temprana edad; sin embargo, su enseñanza formal es una tarea que recae principalmente en el sistema escolar (Núñez & Santamaría, 2014).

Por otro lado, en la literatura asociada a la LEI en contextos bilingües se destaca la hipótesis de la interdependencia lingüística y la teoría de interdependencia ortográfica (O'Shanahan et al., 2013). En su propuesta inicial, Cummins (1979) destacó que aprender una segunda lengua (L2) no impide el avance de la primera (L1), sino que puede estimular su desarrollo y, aunque algunos aspectos superficiales de diferentes lenguas, como la pronunciación y la fluidez, están manifiestamente separados, existe una competencia cognitiva subyacente común a todas las lenguas (Cummins, 2005). Lindgren, De Renzi y Richmand (1985), en su teoría de interdependencia ortográfica, indican que las habilidades que se obtienen en una lengua dependen en parte de su estructura ortográfica y de la cualidad de predicción de las reglas de correspondencia grafema-fonema. La enseñanza de la lectoescritura en la lengua materna es crucial, ya que los niños aprenden a leer, escribir y a comprender el texto de manera más eficiente cuando la

instrucción es en el idioma que usan y entienden mejor (Pflepsen & Pallangyo, 2019; Roth et al., 2002).

La región latinoamericana enfrenta desafíos particulares en educación, dada la naturaleza bilingüe de una parte de su población. Trapnell (2011) menciona que una adecuada educación primaria de niños de pueblos originarios debe ir acompañada de escolarización temprana, de programas de formación docente que respeten la diversidad cultural y lingüística del país, de lineamientos curriculares adecuados, y de instituciones de educación superior que ofrezcan especialidades según las necesidades de cada región.

Por su parte, los datos más recientes caracterizan a Guatemala como un país con una amplia diversidad cultural y lingüística, ya que de la totalidad de sus habitantes, cuatro millones aprendieron a hablar en uno de los 22 idiomas mayas (INE, 2019). Estos niños ingresan al nivel primario de educación provenientes de hogares y comunidades con idioma materno distinto al español, de manera que es vital que aprendan en su idioma, ya que es necesario para apoyar nuevas habilidades en lectura (Roth et al., 2002), a la vez que se fortalece su identidad individual y cultural (Pari, 2002). Sin embargo, la evidencia indica que los maestros hablantes de un idioma materno (L1) vernáculo pueden no saber leerlo ni escribirlo con la fluidez necesaria para enseñarlo con eficacia, además, pueden resistirse a su enseñanza porque lo consideran un idioma menos prestigioso que otros (Pflepsen & Pallangyo, 2019).

Desde la firma de los Acuerdos de Paz en 1996, en los planes educativos de los sucesivos gobiernos guatemaltecos se ha considerado la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en la planificación educativa, puesto que ha sido una política impulsada desde diversas estrategias tales como fortalecer la convivencia intercultural, enfatizar el conocimiento de las lenguas y culturas indígenas e incorporar a la población monolingüe y bilingüe en edad escolar (Sazo, 2012). En seis de los diez objetivos planteados por el Currículo Nacional Base (CNB) se hace alusión explícita a la multiculturalidad e interculturalidad del país (López, 2018). Los esfuerzos gubernamentales

realizados con apoyo de organismos internacionales y de otras instituciones se han concretado en la producción de herramientas, materiales y recursos diversos (Mineduc, 2018), así como en la caracterización sociolingüística y cultural de comunidades y escuelas bilingües, según la tipología A, B, C o D del nivel de bilingüismo de su población educativa. También se ha avanzado con el diseño de un Modelo Educativo Bilingüe Intercultural (Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural [Digebi], 2015). No obstante, estos avances, los desafíos relacionados con la adecuada enseñanza de la LEI en niños bilingües siguen representando un reto complejo de resolver para el sistema educativo del país.

Los estudiantes bilingües de escuelas primarias hablan y entienden su idioma materno, pero escriben y leen en español con poca o casi nula comprensión. Los docentes bilingües desconocen la manera de implementar una adecuada enseñanza bilingüe, ya que carecen de adecuadas capacitaciones, guías metodológicas y acompañamiento (Del Valle & Mó, 2017). Además, en algunas regiones no existen materiales ni libros de lectura desarrollados en el idioma y contexto del estudiante y, a pesar de ello, algunos docentes hacen su mejor esfuerzo para adecuar y traducir algunos materiales educativos (Siguantay, 2014). Mérida y Montufar (2016) examinaron el contexto específico de la LEI en los idiomas K'iche' y español, y encontraron que los niños adquieren un nivel aceptable de lectoescritura de palabras aisladas en idioma español, pero no logran alcanzar las competencias establecidas en el CNB: leer y comprender textos cortos; además, se privilegia la enseñanza de la LEI en idioma español, en detrimento del K'iche'. En consecuencia, es este contexto y estos desafíos los que originan esta investigación, cuyo objetivo es diseñar un modelo teórico sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura inicial en un entorno bilingüe, para contribuir a la comprensión del tema y generar aportes que fundamenten la toma de decisiones informadas.

Dadas las preguntas orientadoras de este estudio: ¿cómo sucede el proceso de lectoescritura inicial en contextos bilingües? y ¿cuáles son los factores que in-

fluyen en el proceso de lectoescritura inicial y cómo se interrelacionan?, el abordaje metodológico se realizó a través de la teoría fundamentada constructivista, que consiste en directrices sistemáticas, pero flexibles, para recoger y analizar datos cualitativos para construir teorías a partir de los propios datos (Charmaz, 2014). Según Creswell (2013), la teoría fundamentada debe generarse con una muestra de al menos 20 participantes, sin embargo, más importante que la cantidad de participantes es que en esta metodología se privilegia llegar al punto de saturación, para obtener las categorías principales (y secundarias) a fin de integrar la teoría que emerge de los datos (Charmaz, 2014). Así que, a diferencia de un muestreo probabilístico, en teoría fundamentada se debe centrar en recopilar datos enfocados en las categorías y sus propiedades utilizando un muestreo teórico. En este sentido, el muestreo teórico consiste en que la muestra se utiliza para desarrollar las propiedades de las categorías que emergen de los datos hasta llegar al punto de saturación, para luego ordenarlas y generar diagramas a fin de integrar la teoría que emerge (Charmaz, 2014).

3. Método

3.1. Participantes

Este estudio buscó la participación de 20 maestros atendiendo a lo expuesto en el párrafo precedente, sin embargo, participaron solamente 19 maestros de escuelas públicas del departamento de Totonicapán. Estos maestros fueron referidos por las autoridades educativas del lugar, dada su amplia experiencia en la enseñanza de la LEI en contextos bilingües, de manera que la selección de la muestra fue intencional.

3.2. Instrumentos

La recolección de la información se realizó mediante entrevistas en profundidad, se diseñó una guía semiestructurada de preguntas asociadas al objetivo del estudio. También se indagaron factores personales, étnicos y de lengua materna, así como de nivel educativo y años de experiencia docente.

3.3. Procedimiento

Para la construcción de la teoría fundamentada se siguió el planteamiento de Charmaz (2014), de manera que a partir de las preguntas de investigación (¿cómo sucede el proceso de lectoescritura inicial en contextos bilingües? y ¿cuáles son los factores que influyen en el proceso de lectoescritura inicial y cómo se interrelacionan?) se procedió con el diseño de la muestra, el reclutamiento de los participantes y la recolección de datos; posteriormente, la codificación inicial y la codificación enfocada en la construcción de la teoría, finalmente, la redacción de los resultados.

A partir del diseño de investigación, y después de obtener el aval del comité de ética de la Facultad de Educación de la Universidad del Valle, se contactó a las autoridades educativas del departamento de Tonicapán para solicitar la autorización del estudio. Luego de un intercambio de comunicaciones con las autoridades departamentales de educación, se obtuvo el aval y el compromiso de apoyo para el estudio, así que mediante convocatoria institucional se contó con la participación de los 19 docentes.

El acopio de la información siguió la propuesta de Berrios-Rivera (2016), realizando una reunión individual con los participantes en el horario de su conveniencia, y garantizando el anonimato y el carácter voluntario de la participación en el marco de la ética de la investigación, a pesar del carácter institucional de la convocatoria realizada por las autoridades departamentales. Se procedió con la lectura, comprensión y firma de los consentimientos informados, incluyendo la explicación adecuada de los propósitos y alcances del estudio. Este procedimiento de recolección de datos implementó condiciones similares respecto al tiempo para realizar cada entrevista (alrededor de 1.5 horas). Se grabó la entrevista para quienes asintieron, y para quienes no, se tomaron notas en cuaderno. Se transcribieron textualmente (*verbatim*) las entrevistas, compartiéndolas posteriormente con los participantes para corroborar la fidelidad de la información (*member checking*).

Dada la temporalidad de ejecución del estudio (de noviembre de 2019 a marzo de 2020), la recolección de información se realizó mediante dos jornadas de campo. La primera fue llevada a cabo durante el mes de noviembre de 2019, y contó con la participación de 11 docentes convocados por las autoridades educativas, cuyas entrevistas se realizaron en la sede departamental de educación de Tonicapán. La segunda jornada de entrevistas fue realizada durante el mes de enero del año 2020, con la visita de distintas escuelas del departamento y la realización de entrevistas *in situ* a los 8 docentes restantes. La información recopilada en la primera fase sirvió de base para la generación de las categorías iniciales, mientras que en la segunda se comprendieron las dinámicas existentes en las escuelas, profundizando en el análisis, saturando las categorías y definiendo las dimensiones de análisis del modelo, que en este caso fueron las siguientes: la comunidad, la escuela y el aula.

Se ha contemplado una entrega del informe final a las autoridades educativas del departamento.

3.4. Plan de análisis de la información

Luego de las transcripciones y de realizar el chequeo de miembros, se analizó la información con el soporte del software NVivo 12 Plus para la codificación inicial y enfocada en las categorías emergentes, y luego la construcción de la teoría a partir de los datos. La nomenclatura utilizada en la codificación para referirse a las frases significativas está conformada por la letra M unida al correlativo del maestro entrevistado, la frase “comunicación personal”, y el año del levantamiento de la información.

4. Resultados

4.1. Descripción de la muestra

Las características de los participantes se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Maestros participantes en el estudio

Sexo	Etnia	Idioma materno	Total	Edad (y años de experiencia docente en el nivel primario)	Título de nivel medio (y estudios universitarios)
Mujer	Maya	K'iche'	6	32(12), 33(9), 30(11), 27(5), 47(22), 46(24)	Maestra de educación primaria bilingüe intercultural (Derecho), maestra de educación primaria (PEM en Administración), maestra de educación primaria bilingüe (PEM en Lingüística), maestra de educación preprimaria bilingüe, maestra de preprimaria bilingüe (PEM en Pedagogía y Ciencias Sociales), maestra de educación preprimaria
		Español	2	32(12), 26(8)	Maestra de educación primaria bilingüe intercultural, maestra de educación primaria (Psicología Clínica)
		K'iche' y Español	2	35(15), 36(10)	Maestra de educación preprimaria bilingüe (PADEP), maestra de educación primaria bilingüe intercultural (Lingüística Aplicada)
Hombre	Maya	K'iche'	7	45(20), 58(27), 33(12), 46(15), 48(23), 56(18), 49(24)	Maestro de educación primaria urbana (PEM en Pedagogía), maestro de educación primaria rural (Técnico en Administración Educativa, PADEP), maestro de educación primaria bilingüe intercultural (PEM en Administración Educativa); maestro de educación primaria rural (PADEP), maestro de educación primaria rural (PADEP, Teología), maestro de educación primaria rural (PADEP), maestro de educación preprimaria bilingüe (Derecho)
		Español	1	33(10)	Maestro de educación primaria bilingüe (PEM en Medio Ambiente)
		K'iche' y Español	1	49(22)	Maestro de educación primaria rural (Licenciatura en Administración Educativa, PADEP)

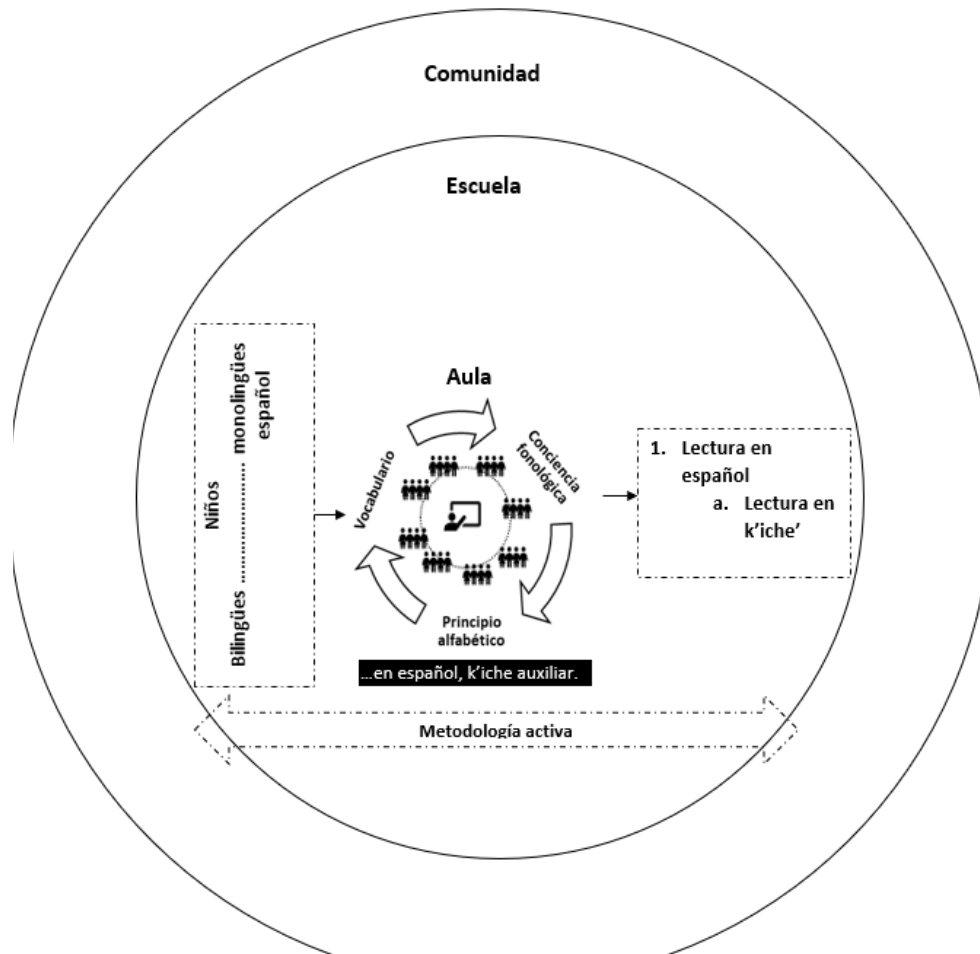
Nota: elaboración propia a partir de los datos recopilados en las entrevistas. Los maestros laboran en escuelas oficiales de áreas rurales y urbanas ubicadas en municipios, aldeas, cantones y parajes de Totonicapán.

Se contó con la participación de 15 docentes de educación primaria (entre sus variantes bilingüe, bilingüe intercultural, rural y urbana) y 4 de nivel de preprimaria. Del total, únicamente 4 no reportaron estudios universitarios. La edad promedio fue de 40 años (LS = 58, LI = 26), y la experiencia docente fue de 15.7 años en promedio (LS = 27 y LI = 5).

Las Figuras 1 y 2 muestran la diagramación de las categorías principales, obtenidas de la codificación

inicial y la categorización enfocada de los datos. Corresponden a las dos dimensiones derivadas de la saturación de las propiedades de los datos: la Figura 1 representa una mirada macro del sistema, con el contexto, la escuela, las variables y relaciones destacables, mientras que la Figura 2 profundiza en las interrelaciones existentes en el aula, relacionadas en el proceso específico de la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura inicial.

Figura 1. Modelo de lectura inicial en contextos bilingües



Nota: elaboración propia a partir del análisis de la información.

La Figura 1 muestra el ambiente externo al aula, conformado por la escuela y la comunidad entendidas como niveles de influencia en la LEI. Este proceso comienza considerando el idioma materno de los estudiantes, que va de un continuo de bilingües a monolingües en español, luego considera el acto *per se* de la enseñanza (en un ciclo continuo que abarca principalmente la conciencia fonológica, el principio alfabético y la ampliación de vocabulario) y, por último, los resultados obtenidos. El docente utiliza una metodología activa durante todo el ejercicio, caracterizada por la predominancia del elemento lúdico, cantos, narraciones, uso de materiales y otros recursos pedagógicos diversos. Predomina el uso del

idioma español, mientras que el K'iche' es utilizado como una especie de "auxiliar" al proceso.

A partir de la narrativa de los docentes, los componentes de la Figura 1 muestran lo siguiente:

El contexto en el cual se desarrolla la LEI posee características difíciles, ya que "las familias son de escasos recursos económicos, y los padres de familia han emigrado" (M2, comunicación personal, 2019), también, la mayoría de las familias llegan hasta 6.º de primaria y luego se van para [migran hacia] la capital" (M1, comunicación personal, 2019).

A la escuela asisten niños que pueden ser agrupados

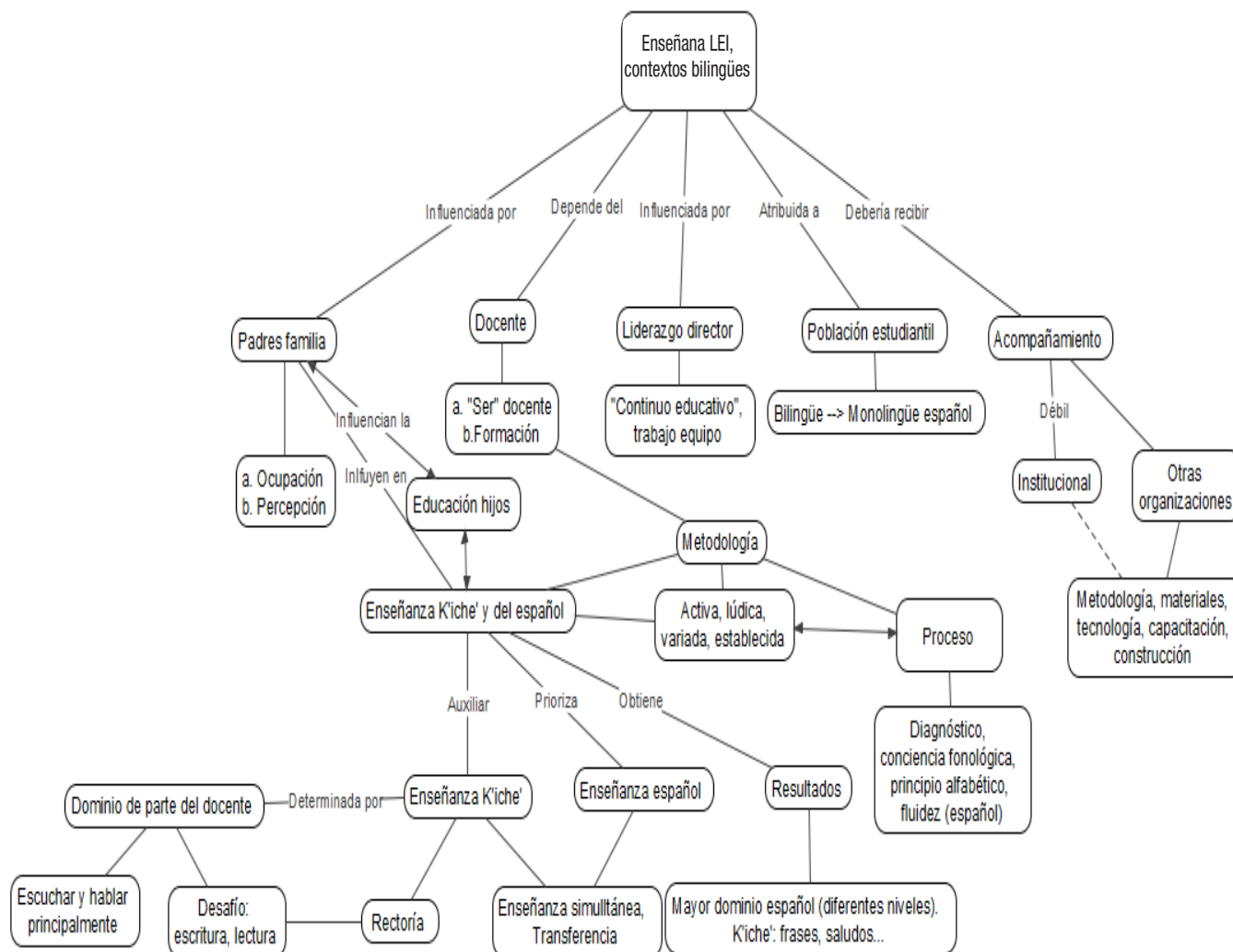
según su idioma materno, en un continuo que va desde distintos niveles de bilingüismo a monolingüe en español. No se hallaron docentes de niños monolingües en K'iche' durante las dos fases de recolección de información, a pesar de que esa fue una de las características solicitadas a la entidad de acceso, y que esta entidad la había garantizado. En la actualidad, el idioma materno se describe de las maneras siguientes: “en la población de 30 años para arriba todavía es el K'iche', ahora, de 30 años para abajo ya es el español” (M16, comunicación personal, 2020), o que “el español es su idioma materno, y [el K'iche'] es de esas cosas que podemos decir que se está perdiendo por parte de una cultura [...]” (E12, comunicación personal, 2020). También indican que:

Ha cambiado bastante, porque cuando empezamos a trabajar en esta aldea hace doce años, ahí sí que ni nos entendían cuando les decíamos “buenos días”, se quedaba así..., pues porque su idioma era el K'iche' ya que eran monolingües en K'iche'; pero conforme estos doce años que van pasando ha cambiado bastante, me atrevería a decir que son bilingües, entonces la mayoría de los niños desde pequeños ya logran entender el español (M3, comunicación personal, 2019).

En el epicentro del proceso analizado se encuentra el maestro y no el niño. Este proceso depende de la formación del docente, de las capacidades metodológicas, del dominio y de su convicción acerca de la importancia de fortalecer la lengua vernácula de la comunidad (K'iche'). Con relación a su formación, 15 docentes reportaron estudios de nivel universitario, sin embargo, únicamente 8 estudiaron carreras relacionadas con su quehacer educativo con niños de grados iniciales.

Los docentes reconocen que aunque su idioma materno sea el K'iche' poseen dificultades en su lectura y escritura, indicando que “hasta a mí me es más fácil el español que el K'iche', en mi caso cuando leo español me fluye, en K'iche' todavía es un poco más lenta la lectura en K'iche' que en español” (E5, comunicación personal, 2019). Otros narran que “allá en mi escuela hay varios maestros monolingües español...” (E4, comunicación personal, 2019), o “aquí hay una maestra en primero, mera ladina [persona que no participa de la etnicidad indígena] y no entiende nada de K'iche'” (E16, comunicación personal, 2020).

Figura 2. Enseñanza de la lectoescritura inicial a nivel del aula



Nota: elaboración propia con base en el análisis de la información.

La Figura 2 muestra las variables que influyen en el proceso de la LEI, así como los distintos niveles y relaciones existentes. Destacan el docente, el liderazgo del director, las características de la población estudiantil, la influencia de los padres y el acompañamiento educativo. Se muestra la metodología empleada por el docente en la enseñanza de la LEI en K'iche' y español, así como los resultados obtenidos. Los componentes destacables de la Figura 2 evidencian lo siguiente:

Los padres tienen influencia en el proceso educativo en general y en el aprendizaje del K'iche' y del español. Al parecer, esto está relacionado con su

ocupación laboral y su percepción de estos idiomas: mientras algunos priorizan la utilidad del español en función de las actividades comerciales, otros en cambio consideran importante la lengua vernácula, rasgo distintivo de la comunidad. Ellos involucran a sus hijos desde temprana edad en actividades laborales: “los días martes y los viernes son los días que se ausentan más, porque son los días de plaza y acompañan a sus papás [...] van a comprar o a vender” (E3, comunicación personal, 2019).

La lectura bilingüe depende principalmente del docente y de las habilidades que tenga, puesto que “si no las tengo o no las domino, entonces no puedo dar

algo que no sé” (E4, comunicación personal, 2019). La comunidad destaca su “ser” docente, esto es, su convicción y compromiso (o no) con el idioma materno de la comunidad, así como su formación inicial, continua o autoformación.

El efecto del dominio (o no) del idioma K’iche’ por parte de los docentes es trasladado a los niños, traducéndose en una enseñanza que prioriza el español: “el K’iche’ solo es prácticamente un acompañamiento, cómo le diría, aquí la columna es el español” (E3, comunicación personal, 2019), o “el K’iche’ lo utilizo como auxiliar” (E1, comunicación personal, 2019).

Los docentes siguen regularmente una ruta que comienza con una evaluación diagnóstica, luego avanzan en el ciclo de la enseñanza de la conciencia fonológica, el principio alfabético y la ampliación del vocabulario. La fluidez y su medición solo se aborda en el idioma español, ya que “no me exigen que lean en K’iche’ sino en español” (E3, comunicación personal, 2019), o que “el Ministerio de Educación nos mandó a evaluar los niños, así finalizando el año para ver cómo van, ya que los niños tienen que leer 60 palabras [en español] por minuto en primer grado” (E5, comunicación personal, 2019).

La metodología empleada se caracteriza por ser activa, lúdica, producto de su iniciativa, o derivada de la asistencia recibida institucionalmente o de parte de organizaciones que apoyan principalmente con capacitaciones, materiales y tecnología. Sin embargo, la inversión propia que realizan los docentes en la compra y elaboración de materiales educativos necesarios para los grados iniciales es alta:

En la valija [didáctica] nos dan de 200 a 250 quetzales para comprar, por ejemplo, marcadores y papeles, y eso no alcanza. Si tenemos treinta niños, les compramos materiales a todos [...] casi que en un mes tal vez nos alcanzan los 250 quetzales, y ya de ahí, ya nosotros vamos viendo cómo. De nuestra bolsa sale lo que vamos a utilizar (M3, comunicación personal, 2019).

Algunos docentes utilizan una enseñanza simultánea de ambas lenguas, aprovechando los grafemas en co-

mún que poseen el español y el K’iche’, así como metodologías y materiales lúdicos diversos. Realizan la transición entre los idiomas cuando aplican distintas estrategias como el uso imágenes-palabras o imágenes-letras en contexto en la conformación de distintas palabras:

Por ejemplo, para aprender la letra A, en ambos idiomas, empiezo la conversación mostrándoles la imagen, la descripción de la imagen de la letra, asimismo el sonido, ¿qué sonido hicimos?, el canto que hicimos [...] estas empiezan con A, “aaaaa”. Y luego les digo, díganme diferentes palabras que tengan A, (y me dicen) árbol, Ab’aj, le Ak (E1, comunicación personal, 2019).

La transferencia de competencias lectoescritoras de la L1 a la L2 es otra de las formas utilizadas. Dada la transición percibida en la lengua materna, ahora deben:

Enseñar español [como idioma materno] y enseñar K’iche’ como segundo idioma. Comúnmente aquí en nuestro contexto, la comunidad es K’iche’, en la comunidad podemos decir que tienen el idioma materno como K’iche’, pero ya los hijos de ellos ya no lo dominan, lo que dominan es el español (E13, comunicación personal, 2020).

Esta transferencia de competencias lectoras del español al K’iche’ se limita a la enseñanza de palabras, cantos y de “términos muy cortitos, como por ejemplo que escriban una oración en K’iche’: *ri tat xwa’ iwir* (papá comió ayer)” (E4, comunicación personal, 2019).

Los docentes que tratan de abordar una enseñanza bilingüe, lo hacen principalmente por convicción personal:

Hay gente convencida y hace su máximo esfuerzo para hacer. Tal vez no lo esperado, pero al menos hacen su intento. Porque por ejemplo [...] realmente educación bilingüe, en el sentido estricto de la palabra, falta mucho por hacer, porque incorporarían en sus contenidos, por ejemplo, la cuestión alimenticia, la cuestión de la medicina natural, la cuestión del movimiento del sistema solar, el calendario maya, todo eso es parte de la cultura (E18, comunicación personal, 2020).

Regularmente, cada docente trabaja de forma individual, aislada, sin mayor rendición de cuentas aparte de la presentación de una planificación al inicio del ciclo. De este modo, la inconformidad manifiesta de los docentes sucesivos es que reciben a los niños sin las competencias necesarias para el grado, de manera que deben volver a enseñar los conocimientos correspondientes a grados anteriores. Ante esto, algunas comunidades educativas han establecido un “continuo educativo” dentro de la escuela, lo cual implica que bajo el liderazgo del director, se realiza una planificación en conjunto estableciendo y socializando metas en común para cada grado, de tal manera que cada docente se compromete a llevar a los niños desde un punto A a un punto B, mientras que el siguiente, del B al C, y así sucesivamente.

Se tiene evidencia de la instalación y apropiación de la hora o período de lectura diaria, lo cual se menciona constantemente. Además, los entrevistados indican que ahora existe la medición de fluidez lectora en español, la cual posee estándares establecidos para cada grado.

5. Discusión y conclusiones

Con la finalidad de responder las preguntas de investigación relacionadas con la comprensión del proceso de la LEI en contextos bilingües, se generaron los esquemas y las correspondientes derivaciones plasmadas en la sección anterior. La Figura 1 aborda principalmente la influencia externa, mientras que la Figura 2 esquematiza los procesos que tienen lugar en el aula. Ambas dimensiones se profundizan en esta sección.

5.1. Nivel externo (comunidad)

No se puede comprender la LEI en entornos bilingües sin la adecuada comprensión del contexto, ya que la influencia del ambiente externo es determinante en los procesos familiares, en la conducta humana y en centros de desarrollo como escuelas, hospitales y guarderías, que influyen en familias y niños (Bronfenbrenner, 1986). El contexto de desventajas descrito por los docentes con frases características es ratificado por las estadísticas nacionales. De los

410,000 habitantes de Totonicapán, un 26% carece de estudios formales, el 49% aprobó hasta el nivel primario y el 25.6% no sabe leer y escribir en español. A pesar del alto porcentaje que posee el K'iche' como idioma materno (71%), únicamente un 4.6% indica tener la capacidad de leerlo y escribirlo (INE, 2019). Con relación a la actividad económica principal, el 56% se dedica al comercio y a la industria manufacturera; del total de su población emigrante, un 77.5% son hombres, y de su población residente en el extranjero, el 76% reside en Estados Unidos de América (INE, 2019).

La evidencia asociada a las evaluaciones internacionales sugiere que la pobreza es uno de los mayores obstáculos al aprendizaje en la región latinoamericana (Bos et al., 2016). A nivel nacional, los resultados de las pruebas realizadas en el marco de PISA para el Desarrollo (PISA-D) indican que el contexto económico y social es importante para entender los resultados y el desempeño de los estudiantes, y que los países de ingreso alto obtienen mejores puntajes que otros países como Honduras, Guatemala y Paraguay, categorizados como países de bajo ingreso, con bajos resultados (Mineduc, 2018). Los resultados obtenidos en las pruebas de lectura nacionales aplicadas a estudiantes del sistema público en años sucesivos entre 2006 y 2014 muestran una tendencia similar al comportamiento internacional, ya que Quiché, Huehuetenango, Alta Verapaz y Totonicapán han sido los departamentos rezagados (Digeduca, 2014), esto coincide con que son los de mayor índice de pobreza (78%), los más extremos del país (INE, 2015).

5.2. El proceso de LEI en el aula

Entre los desafíos asociados a la LEI bilingüe destacan la falta de estrategias de abordaje de los distintos niveles de bilingüismo existentes, la débil supervisión y acompañamiento escolar, la escasez de materiales necesarios para esa etapa escolar, y el poco dominio de las cuatro habilidades lingüísticas de la lengua vernácula por parte de los maestros.

La Figura 1 muestra al docente en el epicentro del proceso, al contrario de los modelos como el aprendizaje centrado en el estudiante (McCombs & Whis-

ler, 1997). La LEI depende fundamentalmente de su formación, de sus capacidades metodológicas, del dominio de la lengua vernácula y de su convicción personal acerca de la importancia de la enseñanza bilingüe. Este último factor parece ser el más determinante en la enseñanza de la lengua, lo cual concuerda con la teoría de comportamiento planificado de Ajzen (1991), quien menciona las creencias de actitud, las normativas y las de control guían la acción humana.

La metodología empleada por los maestros para la enseñanza de la LEI caracterizada por la predominancia del elemento lúdico es adecuada según la literatura (Cadavid et al., 2015; Padilla, 2012; Silva, 2004). De los componentes del proceso formal de la LEI que establece el *National Reading Panel* (2000), los docentes abordan principalmente la conciencia fonológica, el principio alfabético y la ampliación del vocabulario, en menor medida abordan la fluidez, y la comprensión del texto carece de mención. Sin embargo, a partir de recientes lineamientos institucionales, el abordaje de la fluidez lectora que exige el cumplimiento de un estándar mínimo de palabras por minuto empieza a notarse en el discurso de los docentes. Esta medida que favorece el avance de la LEI en español se lleva a cabo en detrimento de un bilingüismo aditivo, ya que los docentes concentran su esfuerzo en la lectoescritura de la lengua oficial, obviando los principios de la interdependencia lingüística que sostiene que el aprendizaje de una segunda lengua no impide el avance de una primera, sino que lo favorece (Cummins, 1979).

Otras acciones institucionales de carácter administrativo tampoco parecen favorecer el desarrollo del bilingüismo. Entre estas se destacan las medidas adoptadas para la contratación de docentes, tal como lo estipula el Acuerdo Ministerial No. 2351-2019 emitido por el Ministerio de Educación, “en el que se permite que los docentes que no dominen las competencias lingüísticas de escuchar, hablar, leer y escribir en un idioma indígena, ocupen plazas bilingües, bajo el argumento que tendrán dos años para su aprendizaje” (Academia de Lenguas Mayas de Guatemala [ALMG], 2019). Este argumento emitido por la

ALMG permite efectivamente esa situación una vez agotados los lineamientos dados en los incisos a, b, y c, referidos a docentes con perfiles idóneos (Acuerdo Ministerial No. 2351-2019, 2019). Con esta fundamentación se comprende que los mentores con nulo o bajo dominio de la lengua vernácula ocupen una plaza en la que se necesita un perfil bilingüe.

Por su parte, los docentes que procuran el aprendizaje en LEI bilingüe utilizan una enseñanza simultánea de ambas lenguas, aprovechando los grafemas comunes existentes entre ellas o la transferencia de las competencias de la L1 a la L2, la cual constituye la manera más conocida dentro de los modelos aditivos de bilingüismo (Mérida & Montufar, 2016). Estos docentes enrolados en procesos de formación continua de forma institucional o a título personal utilizan sus propios recursos y poseen convicción y compromiso con el bilingüismo. Es común que la enseñanza de la lengua vernácula se limite la pronunciación, lectura y escritura de oraciones cortas. Los docentes que deciden prepararse, al parecer se enfrentan a la carencia de una rectoría institucional o estandarización gramatical del idioma K’iche’, de modo que los preceptos emitidas por la ALMG, entidad responsable del desarrollo de los idiomas mayas, no son canalizados efectivamente a estas regiones del país.

Cabe resaltar que los lineamientos emitidos por el CNB con relación a la LEI en contextos bilingües son escasamente mencionados (o conocidos) por los entrevistados. Los desafíos de la realidad educativa han llevado a algunos directores y docentes a diseñar un “continuo educativo” como estrategia de vinculación de aprendizajes previos y siguientes necesarios para cada grado. Con relación a esto, aunque en el CNB ya están establecidas las competencias y los indicadores respectivos para cada grado, sin embargo, en estas regiones se desconoce.

En conclusión, se puede mencionar lo siguiente.

Ningún docente puede dar lo que no tiene: si no posee la preparación, la convicción, los recursos, los materiales, el compromiso, no puede brindar una educación bilingüe. La evidencia documentada en

esta investigación muestra los retos docentes asociados para responder a estas necesidades, demanda el esfuerzo de todos los actores educativos y es necesario. Los procesos institucionales en formación inicial o continua, la dotación de materiales, de recursos didácticos en abundancia necesarios para los grados iniciales, y el acompañamiento y supervisión son factores determinantes del éxito de la lectoescritura inicial bilingüe en estos contextos; en algunos casos, estos procesos son realizados por organizaciones que trabajan en la región, a pesar de que son de responsabilidad institucional del Estado.

Dado que algunos esfuerzos institucionales, como el período de lectura diaria en clases y la incipiente medición de fluidez lectora en español, se han instalado paulatinamente en las aulas de las regiones de estudio, es necesario volcar estas iniciativas también hacia el idioma K'iche' para favorecer la LEI bilingüe. Esto supone un esfuerzo decidido de parte de todos los miembros de la comunidad educativa.

Es necesario un liderazgo osado de parte del director, cuya influencia persuada, supervise y acompañe a los docentes, además del apoyo y acompañamiento institucional y de los padres. El docente, en cuanto elemento fundamental del proceso, debe poseer las competencias para desempeñar adecuadamente su rol, además de tener el compromiso y la convicción acerca de la importancia del bilingüismo.

El aporte de este artículo consiste en mostrar de forma integrada las dos dimensiones determinantes para la comprensión y avance del tema, así como la enseñanza-aprendizaje de la LEI en poblaciones bilingües: por un lado, se expuso la necesaria consideración de la influencia del contexto y de las cambiantes dinámicas socioculturales de la escuela y el aula, y, por el otro lado, la manera minuciosa en que sucede el proceso de lectura inicial en los idiomas maya K'iche' y español, los avances y desafíos, así como los resultados obtenidos.

6. Agradecimientos

Se agradece a la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI) por financiar

esta investigación y por la asistencia técnica brindada durante todo el proceso. Asimismo, se agradece a la Dirección Departamental de Educación de Totonicapán (Guatemala) por brindar la oportunidad de realizar este estudio y permitir el acceso a los participantes; y, por supuesto, mi gratitud a los docentes, quienes, con su participación voluntaria y su narrativa, fundamentaron los hallazgos plasmados en este artículo.

Referencias bibliográficas

- Academia de Lenguas Mayas de Guatemala (ALMG). (2019). Ante las disposiciones emitidas por el Ministerio de Educación con relación a las convocatorias internas XXVII y XXVIII. [Comunicado]. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=181uQa>
- Acuerdo Ministerial No. 2351-2019. Ministerio de Educación de Guatemala. *Diario de Centroamérica*, Guatemala, 20 de agosto de 2019.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Berríos-Rivera, R. (2016, abril). Historia de vida. Conferencia magistral dictada en el Programa de Doctorado en Psicología Aplicada, de la Universidad del Valle de Guatemala.
- Bos, M., Elías, A., Vegas, E., & Zoido, P. (2016). ¿Cómo se desempeñan los estudiantes pobres y ricos? PISA, América Latina y el Caribe. *Centro de Información para la mejora de los aprendizajes*, Banco Interamericano de Desarrollo. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=182x5K>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6). <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI12-1.jvmh>
- Cadavid, N., Quijano, M., Tenorio, M., & Rosas, R. (2014). El juego como vehículo para mejorar las habilidades de lectura en niños con dificultad lectora. *Pensamiento Psicológico*, 12(1), 23-38.

- <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI12-1.jvmh>
- Camargo, G., Montenegro, R., Maldonado, S., & Magzul, J. (2016). *Aprendizaje de la lectoescritura*. Guatemala: Ministerio de Educación (MINEDUC).
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis* (2nd. ed.). SAGE Publications.
- Connard, C., Novick, R. (1996). *The Ecology of the Family. A Background Paper for a Family-Centered Approach to Education and Social Service Delivery*. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=179kLi>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches* (3rd. ed.) Thousand Oaks: SAGE publications.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Cummins, J. (2005). La hipótesis de la interdependencia 25 años después. La investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. En D. Lasagabaster Herrarte & J. M. Sierra (Eds.), *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela* (pp. 113-132). Barcelona: Editorial Horsori.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Del Valle, M. J., & Mó, R. (2017). *Líneas de investigaciones educativas Dgeduca* (2da. ed.). Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (DIGEDUCA), Ministerio de Educación.
- Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI). (2015). Caracterización sociolingüística y cultural de comunidades y escuelas. [Diapositivas de Power Point]. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=183hqK>
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Instituto Nacional de Estadística. (2015). Encuesta nacional de condiciones de vida, Encovi 2011. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=1843kV>
- Instituto Nacional de Estadística. (2019). Resultados del Censo 2018. Guatemala: XII Censo Nacional de Población y VII de Vivienda. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=185cNa>
- Lerner, D. (2013). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Lindgren, S. D., De Renzi, E., & Richman, L. C. (1985). Cross-National Comparisons of Developmental Dyslexia in Italy and the United States. *Child Development*, 56(6), 1404-1417. <https://doi.org/10.2307/1130460>
- López, L. (2018). *Interculturalidad y políticas públicas en América Latina*. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=186fPj>
- McCombs, B., & Whisler, J. (1997). *The learner-centered classroom and school*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Medina, A. (2006). Enseñar a Leer y a Escribir: ¿En qué Conceptos Fundamentar las Prácticas Docentes? *Psykhé* (Santiago), 15(2), 45-55. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282006000200005>
- Mérida, V. & Montufar, F. (2016). *¿Qué pasa en primer grado? Investigación sobre la lectoescritura en idioma k'iche' y español en cuatro municipios del departamento de Totonicapán*. Proyecto de Desarrollo Santiago-PRODESSA, Guatemala. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=180arS>
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2018). *Guatemala en PISA-D. Programa internacional de evaluación de estudiantes*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (Dgeduca).
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2018). *Parte IV. Enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en contextos bilingües*. Guatemala: Currículo Nacional Base de Guatemala. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=187VGA>
- National Reading Panel (U.S.). (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of*

the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Reports of the Subgroups. (NIH Publication No. 00-4754). <http://r.issu.edu.do/l.php?l=188nQg>

Núñez, M. P., & Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, 18, 72-92. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=189Jjx>

O'Shanahan, I., Guzmán, R., & Jiménez, J. (2013). Leer y escribir en contextos bilingües. *Revista de Psicología y Educación*, 8, 95-112. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=1902Ml>

Padilla, E. (2012). Lo lúdico en el desarrollo cognitivo del niño. *Repertorio Americano*, (22), 103-128. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=191WCZ>

Pari, A. (2002). *Enseñanza de la lectura y la escritura en quechua (L1), en la unidad central del núcleo de rodeo* [Tesis de maestría]. Universidad Mayor de San Simón, Bolivia.

Pflepsen, A., & Pallangyo, A. (2019). *Handbook on Language of Instruction Issues in Reading Programs*. USAID. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=223Nb2>

Rosselli, M., Matute, E., & Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*, 42(4), 202-210. <https://doi.org/10.33588/rn.4204.2005272>

Roth, F., Speece, D., & Cooper, D. (2002). A Longitudinal Analysis of the Connection between Oral Language and Early Reading. *The Journal of Educational Research* 95(5), 259-272. <https://doi.org/10.1080/00220670209596600>

Sazo, E. (2012). Informe de sistematización para elaboración del plan nacional de educación. Comisión para el Plan Nacional de Educación. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=1947Hv>

Sieder, R., & Witchell, J. (2001). Impulsando las demandas indígenas a través de la ley: reflexiones sobre el proceso de paz en Guatemala. *Los derechos humanos en tierras mayas*, 1(8), 55-82. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=195xvK>

Siguntay, S. (2014). *Estrategias que utiliza el docente bilingüe para desarrollar la habilidad lectora en idioma K'iche' en primer grado de escuelas bilingües del municipio de Santa Cruz del Quiché* [Tesis de pregrado]. Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

Silva, G. (2004). El juego como estrategia para alcanzar la equidad cualitativa en la educación inicial. Entornos lúdicos y oportunidades de juego en el CEI y la familia. En *Educación, procesos pedagógicos y equidad: Cuatro Mimos de investigación* (pp. 193-244). Lima: GRADE Group for the Analysis of Development. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=196mdu>

Trapnell, L. (2011). Desde la Amazonía peruana: aportes para la formación docente en la especialidad de educación inicial intercultural bilingüe. *Educación*, 20(39), 37-50. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=197wNG>

Uribe, Z., López-Tejeda, S. I., Villarruel, C., Mendoza-Barrera, G., & Durand-Rivera, A. (2013). Leer: un proceso complejo del neurodesarrollo. *Revista Mexicana de Comunicación, Audiología, Otonевроlogía y Foniatría*, 2(2), 88-92. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=1986TF>

CÓMO CITAR:

Saz-Choxin, M. (2020). Lectoescritura inicial en contextos bilingües: Una aproximación desde la teoría fundamentada. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 4(2), 46-61. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp46-61>