



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Filosofía

Especialidad en Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe

Tesis

Actitudes lingüísticas hacia la lengua maya en el Preescolar Bilingüe Zazil-Beh

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestro en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe

Presenta:

René Nemías Moo Pool

Dirigida por:

Mtra. Paulina Latapí Escalante

Mtra. Paulina Latapí Escalante
Presidente

Dra. María del Pilar Miguez Fernández
Secretario

Dra. Adriana Terven Salinas
Vocal

Mtro. Hermilo Gómez Hernández
Suplente

Mtra. María de Jesús Selene Hernández Gómez
Suplente

Dra. Ma. Margarita Espinosa Blas
Directora de la Facultad

Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña
Directora de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Fecha (Noviembre 2016)

La presente obra está bajo la licencia:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



SinDerivadas — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.

Resumen

En este estudio se identificaron las principales actitudes hacia la lengua maya en el preescolar bilingüe Zazil-Beh en la comunidad de Huay-Max, municipio de José María Morelos, Quintana Roo, México. Contando con una muestra de 31 cuestionarios aplicados a padres y madres de los alumnos, de ambos sexos que se eligieron de dos grupos de tercer grado de esta escuela y a seis docentes, incluyendo la directora. Con la finalidad de contrastar y en su caso complementar los resultados se optó por hacer etnografía en el contexto del estudio y en los espacios posibles de interacción que se generaban en dicha escuela. En su aspecto de concepto teórico se problematizó el concepto de actitud partiendo desde las aportaciones de Allport (1935) por encontrar que su estudio es retomada en varios trabajos. En cuanto a la parte metodológica, el diseño de los cuestionarios se adecuó del trabajo de Montoya (2013). Todo lo anterior concluyó en los resultados que revelan que las actitudes desfavorables hacia la lengua maya y en contraste con actitudes favorables al idioma español. Adicionalmente, nuestro análisis encontró preferencias significativas hacia otra lengua, es decir, no hacia el maya ni mucho menos hacia español, sino más bien hacia el inglés: las madres y los padres enuncian a esta última como la más importante.

(Palabras clave: lengua maya, actitudes y motivación.)

Summary

This study focus in the main attitudes toward the language Mayan, in the bilingual kindergarten Zazil-Beh in the community of Huay-Max, municipality of Jose Maria Morelos, Quintana Roo. We obtained 31 questionnaires, that we applied to parents of students, women and men, then we chosen two groups of third grade, and six teachers, including the principal, with the porpuse to contrast the results ethnographical in the context of the study, and the possible interaction spaces that were generated at the school, in the aspect of theoretical, we focus in the concept of Allport (1935). In the aspect methodological, the questionnaire were design and adapted the work of Montoya (2013). Finally we found results reveal that the unfavorable attitudes towards the language Maya in contrast to favorable attitudes the Spanish language. Additionally, in our analysis found significant preferences to another language, that is not to the language Maya or Spanish, is to the English, so the mothers and fathers think that the language more important is the English.

(Keywords: attitudes, language mayan, motivation)

Dedicatoria

Dedicada a mis padres, Don Leo y Doña Gude, que aunque no saben pero me enseñaron y me heredaron una lengua con un gran valor.

A mi hija, Annelise, que siempre fue el motor de este éxito.

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por haberme otorgado el apoyo durante los dos años en que este trabajo fue desarrollado.

A los Directores y a la Coordinadora de este Posgrado de la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Así como un pleno agradecimiento a la Mtra. Paulina Latapí por acompañar desde los inicios el desarrollo del trabajo.

A cada uno de los lectores, quienes dieron parte de su tiempo y conocimiento para mejorar cada párrafo del trabajo.

A mis profesores que en cada clase abonaron puntos que contribuyeron de manera esencial en el proceso.

Agradezco infinitamente al Mtro. Hermilo Gómez por su valioso apoyo y permanencia en los primeros asentamientos para investigar sobre este tema.

Tabla de contenido

| | |
|--|-----|
| Resumen | II |
| Summary | III |
| Dedicatoria..... | IV |
| Agradecimientos | V |
| Introducción..... | 8 |
| Capítulo I. Aspectos contextuales que inciden en nuestro problema-objeto de estudio..... | 13 |
| 1.1 Breve historia. | 14 |
| 1.2 Escenario geográfico y lingüístico de la lengua maya. | 23 |
| 1.3 Condiciones socioeconómicas..... | 30 |
| 1.4 El sistema educativo y la lengua maya..... | 34 |
| 1.5 Contexto micro: el preescolar bilingüe. | 41 |
| 1.6 El uso de la lengua maya en los ámbitos de la comunidad actual. | 42 |
| Capítulo 2. Marco teórico-metodológico..... | 44 |
| 2.2 La evolución del concepto de actitud. | 45 |
| 2.3 Desde el concepto de actitud. | 48 |
| 2.1 Las dos aproximaciones teóricas: la mentalista y la conductiva. | 51 |
| 2.4 La motivación integradora y la instrumental..... | 55 |
| 2.5 Desde la metodología. | 58 |
| 2.6 Desde el método etnográfico..... | 59 |
| 2.7 La observación. | 63 |
| 2.8 El cuestionario..... | 65 |
| Capítulo 3. Análisis de los resultados de acuerdo a nuestros objetivos. | 67 |
| 3.1 Analizar si los materiales utilizados dentro de las aulas promueven alguna actitud favorable o desfavorable hacia la lengua maya. | 67 |
| 3.2. Examinar cómo el contexto de la escuela (en el recreo o dinámicas de juego dentro y fuera del aula) influye en las actitudes de aceptación o rechazo de los niños y niñas hacia la lengua maya. ... | 73 |
| 3.3. Examinar cómo el contexto del hogar (la familia) puede influir en las actitudes favorables o desfavorables de las niñas y los niños hacia la lengua maya. | 86 |
| Conclusiones..... | 122 |

| | |
|--|-----|
| Los logros y debilidades que se encontraron en nuestro trabajo y un consejo a futuro para la misma. | 127 |
| Referencias bibliográficas | 129 |
| Anexos | 134 |

Índice de imágenes

| | |
|--|----|
| Imagen 1. Mapa de las jurisdicciones o cacicazgos mayas al empezar el siglo XVI, a la llegada de los españoles a la península de Yucatán. | 15 |
| Imagen 2. Los tres estados considerados de habla maya. | 27 |
| Imagen 3. El municipio de José María Morelos, Quintana Roo. | 31 |
| Imagen 4. Los tres componentes de la actitud, según el enfoque conductista. | 52 |
| Imagen 5. El único material con el que cuentan los docentes de la escuela | 76 |

Índice de tablas

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Municipios con más de 17 mil hablantes de maya. | 28 |
| Tabla 2. Municipios con más de 1 mil hablantes de maya que no hablan español. | 28 |
| Tabla 3. Algunas de las palabras que han cambiado su uso en la variante yucateca o sólo se conserva ciertas formas de la época colonial. | 32 |
| Tabla 4. Población con educación básica incompleta. | 39 |
| Tabla 5. Componentes de la actitud, basada en las aportaciones del trabajo que presenta cada autor. | 50 |
| Tabla 6. Descripción del personal docente. | |
| Tabla 7. Edad en la que la hija o el hijo tienen contacto con el maya y el español. | 102 |
| Tabla 8. ¿En qué proporción de tiempo su hijo desarrolla estas actividades? | 111 |
| Tabla 9. Habilidades comunicativas de las hijas e hijos en maya y en español. | 114 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 10. ¿Cómo califica a su hijo o hija? | 117 |
| Tabla 11. ¿Cómo califica a su hijo o hija en estas situaciones de comunicación? | 118 |
| Tabla 12. ¿Principalmente dónde aprendió o adquirió la lengua su hija o hija? | 121 |
| Tabla 13. Al final de la escuela los alumnos deberían. | 127 |
| Tabla 14. En un futuro preferiría que ellos utilizaran. | 128 |

Índice de gráficas

| | |
|---|-----|
| Gráfica 1. Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena. INEGI, 2009. | 29 |
| Gráfica 2. Porcentaje de población de 6 a 14 años que asiste a la escuela según sexo, 1990, 2000 y 2010. | 38 |
| Gráfica 3. Edad en la que las niñas y los niños entran en contacto con el maya y el español. | 85 |
| Gráfica 4. ¿Cómo considera a los niños? | 86 |
| Gráfica 5. En su opinión (por parte de los docentes). | 87 |
| Gráfica 6. ¿Qué lengua prefieren las niñas y los niños para desarrollar las siguientes actividades? | 88 |
| Gráfica 7. ¿En qué proporción de tiempo las niñas y los niños desarrollar estas actividades? | 89 |
| Gráfica 8. ¿Qué lenguas utilizan las niñas y los niños con mayor frecuencia en las siguientes situaciones? | 91 |
| Gráfica 9. Habilidad comunicativa de las niñas y los niños en maya. | 93 |
| Gráfica 10. Habilidad comunicativa de las niñas y los niños en español. | 94 |
| Gráfica 11. ¿Qué cree que harían los niños en las siguientes situaciones? | 95 |
| Gráfica 12. Opinión de las madres y de los padres de familia del grupo A. | 98 |
| Gráfica 13. Opinión de las madres y de los padres de familia del grupo B. | 100 |
| Gráfica 14. ¿Qué lengua utiliza su hijo o hija con mayor frecuencia en las siguientes situaciones? | 104 |

| | |
|---|-----|
| Gráfica 15. ¿Qué lengua utiliza su hijo o hija con mayor frecuencia en las siguientes situaciones? | 106 |
| Gráfica 16. ¿Qué lengua prefiere su hijo o hija para desarrollar las siguientes actividades? | 108 |
| Gráfica 17. ¿Qué lengua prefiere su hijo o hija para desarrollar las siguientes actividades? | 110 |
| Gráfica 18. ¿Qué cree que haría su hija o hijo en las siguientes situaciones? | 119 |
| Gráfica 19. ¿Qué cree que haría su hija o hijo en las siguientes situaciones? | 120 |

Introducción

Quiero empezar este apartado mencionando las circunstancias que incitaron el interés en la investigación de esta problemática, las actitudes hacia la lengua maya en el preescolar bilingüe Zazil-Beh en la comunidad de Huay-Max, Quintana Roo, México. Me es grato expresar que en esta comunidad he pasado el mayor tiempo de mi vida y gracias a ello he tenido la oportunidad de concluir mis primeros estudios básicos en sus escuelas. Asimismo, menciono que esta comunidad me ha permitido enajenarme de uno de sus patrimonios más valiosos –mi lengua maya– en la cual me he formado, desde mi hogar; más tarde, aprendí como segunda lengua, el castellano, gracias a las escuelas que me acogieron con su alfabetización desde los primeros años escolares, es decir, desde mi contacto con el preescolar.

En el 2013 tuve la oportunidad de trabajar con un grupo de quinto año de primaria, en una escuela de esta misma comunidad. Cabe mencionar que no es una escuela bilingüe. Ahí me vi frente a un nuevo reto educativo, que podría considerarse de poca importancia para muchos educadores: la comunicación en español en el aula y en los espacios que pudieran existir en la escuela primaria. Fue el primer día que me di cuenta que mi lengua no resaltaba de interés, pues mis estudiantes preferían el español para cada cosa que necesitaran dentro y fuera del salón. Me detuve a pensar unos minutos. Primero, me preguntaba qué se podía hacer ante esa situación; después, quién era yo para hacer algo a favor del uso de la lengua maya, si lo que puedo enseñar era lo que estaba en los libros y trabajar las pocas horas el día con lo programado. Además, sólo tenía que cubrir unos días al maestro que se ausentó –al menos eso comentaban los compañeros–

Terminó el curso de aquel año y también mis días cubriendo el turno y no tuve más oportunidad de volver a esta escuela. Sin embargo, las ideas impregnadas o más bien el descontento de ver un español con mayor uso en los ámbitos de la vida de estos infantes, no me dejaba tranquilo, pues podía observar que los padres tenían y podían hablar en lengua maya. Aquí, puedo anotar que en dicha escuela y en los maestros no había preocupación de comunicarse con sus estudiantes en lengua maya. Yo no sabía en lo absoluto nada de la currícula que se manejaba para esta escuela, no podía percatarme si estaba entre sus actividades enseñar la lengua maya como un taller o como una clase al cual se le dedicara horas pero sí puedo

mencionar lo que se escuchaba respecto al idioma inglés ¡hasta los niños ya exigían aprender más de ese idioma en lugar del español!

Con el paso del tiempo, yo me seguía preguntando de dónde se generan tales actitudes, como el deseo de optar por otra lengua en vez de la de uno mismo. Todo eso era posible observarlo en mi pequeña colonia con los vecinos y con otras familias que vivían en la comunidad. Lo que más fondo se podía observar en esta escuela primaria, pues conocía de padres y madres jóvenes (edades de entre veinte y treinta años) que vivían en la comunidad con sus hijos en la primaria y en algunos casos con hijos en el preescolar que no se comunicaban en maya sino en español. Estas preferencias en el uso de la lengua generaron cuestiones desde lo personal y académico, lo que más adelante se puntualiza en los objetivos. De esta manera, fue que el abordaje en este trabajo se centró en las actitudes hacia la lengua maya.

La enseñanza y/o aprendizaje de una lengua es un tema que ha preocupado a muchos educadores pero el trabajo por mejorar este proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua es parsimoniosa. Los intentos por innovar en muchos casos no tienen seguimiento, pues se plantean, se cimientan, se idealizan y se tratan de coordinar, pero no se concibe en su totalidad el proyecto. Asimismo, los proyectos dedicados a la mejora de la enseñanza-aprendizaje son diseñados por un grupo ajeno los que lo ejecutan, y en los casos más adversos son planteados en un contexto ajeno al que se llega a implementar. Refiere López (2003), que existe una distancia entre la programación y la práctica. De ahí, como menciona Godenzzi (2003), es urgente hacer frente a estas problemáticas que acontecen pero desde la experiencia propia en el aula, desde una visión pedagógica renovada, así como desde las ciencias humanas y sociales.

Desde hace muchos años la sociolingüística se ha dedicado no sólo de la descripción de la lengua, sino el uso tanto social como contextual que los hablantes le dan y, esto, de alguna manera ha despertado interés en varios países donde existe el bilingüismo o la práctica de dos o más lenguas. A pesar de que la lengua se esté presentando o se esté desarrollando menos en la comunicación de los hablantes, existe la posibilidad de que el problema cuente con posibles vías positivas y que puedan cambiar el curso. Conviene pensar que hay caminos transitables para generar actitudes concientizadas, para que, de alguna manera, padres y madres de familia en conjunto con sus hijos vayan reflexionando sobre la importancia de la lengua maya, no sólo

como medio de comunicación, sino como un instrumento útil que pueda ayudar a los hijos a desarrollar sus habilidades para el aprendizaje de otras lenguas que ellos deseen.

Conviene aclarar de inicio, que no pretendemos magnificar o enaltecer la lengua maya por causa de otros, pues ya unos adjetivos se han adjudicado al paso del tiempo. Nos incursionamos en estos rubros a conversar un tanto más acerca de lo que se enfrenta a diario en una de las pocas escuelas denominadas bilingües en esta zona. Dada la naturaleza de los contactos que se tiene con la ciudad, el negocio, y por la misma escuela, el español ha ido encajándose entre los ámbitos personales, sociales, profesionales y educativos en esta comunidad.

Para ello hemos propuesto presentar nuestro estudio de la siguiente manera en estas líneas que prosiguen. Este estudio plantea identificar desde dónde se están generando las actitudes de los estudiantes que los han llevado a presentar más “favorabilidad” hacia el español y “desfavorabilidad” hacia el maya. Lo anterior nos permite señalar lo que Quintero (2011) apunta, que una actitud favorable hacia una lengua ajena –en este caso el español– puede hacer que un cambio lingüístico se cumpla precipitadamente, una actitud desfavorable hacia su propia lengua puede llevar al desplazamiento y el olvido de esta, pero que una actitud favorable hacia su propia lengua puede lograr a que esta se mantenga.

No podemos dejar de lado, que el Estado mismo, Quintana Roo, juega un papel importante. Esto es, que a través de los servicios educativos ofrecidos por el subsistema de educación bilingüe puede fortalecer el uso de lenguas indígenas. Sin embargo, existen factores como el nivel de dominio de la lengua local que suelen tener los docentes. Algunas veces, estos docentes no cuentan con las habilidades para hacer uso de la lengua. Ello genera que el proceso de enseñanza tenga lugar en español. Dicha situación contribuye a que las escuelas bilingües no cumplan con su cometido. De aquí que consideremos que el comprender dichos factores y las actitudes producidas resulte fundamental para la explicación de estos constituyentes que generan las actitudes negativas o positivas (Álvarez, Martínez y Urdaneta, 2001; Hernández-Campoy, 2004 y Córdoba, 2013) y en este caso contribuyen para centralizar la enseñanza de la lengua maya en el nivel de preescolar bilingüe.

Así, de acuerdo a la naturaleza del problema presentado, nuestro estudio es tanto cuantitativo como cualitativo, ya que tratamos de argumentar desde lo observado y lo

recolectado en nuestros instrumentos desarrollados en el trabajo de campo. En el trabajo nos guiamos por un objetivo general y cuatro objetivos específicos. El objetivo general concluye en analizar las actitudes favorables o desfavorables hacia el maya en el preescolar bilingüe Zazil-Beh de la comunidad de Huay-Max, José María Morelos, Quintana Roo.

Nuestros objetivos específicos fueron: identificar qué actitudes promueven los materiales utilizados dentro de las aulas; analizar, a través de los cuestionarios si las madres y los padres de familia generan actitudes favorables o desfavorables en sus hijos hacia la lengua maya; verificar si los profesores promueven el uso de la lengua maya dentro del contexto; y por último, examinar cómo el contexto de la escuela (en el recreo o dinámicas de juego dentro y fuera del aula) influyen en las actitudes de aceptación o rechazo de los niños y niñas hacia el uso de la lengua maya:

De esta manera, en el primer capítulo nos centramos en contextualizar nuestro estudio y acotar en cada rubro la relación de nuestros objetivos. Lo que nos permitió centrarnos de manera puntual sobre una de las lenguas que desde hace tiempo ha pervivido entre nuestra comunicación: la lengua maya. Así, describimos el contexto que tiene que ver con lo lingüístico, las condiciones socioeconómicas, el contexto del área de estudio, la relación que ha tenido el sistema educativo y la lengua maya, así como los ámbitos de habla maya en los espacios de interacción en la comunidad actual y en específico de la escuela preescolar. Aquí es importante señalar que Huay-Max es una de las pocas comunidades que cuentan con una escuela preescolar bilingüe dentro de un área geográfica denominada de la zona maya de Quintana Roo.

En el segundo capítulo nos centramos en el marco teórico-metodológico. En este apartado se abordó de manera teórica el concepto de las actitudes que se han indagado en la literatura especializada, desde sus inicios como concepto y más tarde como objeto de estudio de la psicología y de la sociolingüística fundamentalmente. Lo anterior se aborda desde las dos aproximaciones teóricas; la teoría mentalista y la conductista. Consecutivamente nos dirigimos a presentar la parte metodológica de nuestro trabajo, que como habíamos mencionado, además de ser cualitativo también se trata de lo cuantitativo. Para ello, primero diseñamos dos cuestionarios que constaron de 17 reactivos de respuestas múltiples; dichos cuestionarios se aplicaron a 31 madres y padres de familia y 6 cuestionarios se aplicaron a docentes. En el aspecto cualitativo, realizamos observaciones etnográficas en el aula en un total de tres semanas

hábiles en la escuela, esto para contrastar lo obtenido en dichos cuestionarios y lo que la etnografía, desde su óptica, nos pudo aportar.

Nuestro tercer y último capítulo, presenta el análisis de datos y los resultados. Para ello, se engarzaron de acuerdo a nuestros objetivos mencionados, ya que aquí se contrasta lo obtenido en los datos tanto cualitativos como cuantitativos. A manera de introducción presentamos el programa de educación bilingüe vigente desde el 2011 que se desarrolla en esta escuela de preescolar bilingüe, así como el material presente; esto, con la intención de contrastar los planteamientos respecto a la lengua. Otro punto que se aborda en el capítulo, son las actitudes de padres de familia al contacto con la escuela de sus hijos, al igual del rol que juegan las y los educadores. Siguiendo el curso del trabajo, presentamos las actitudes de los docentes dentro y fuera del aula de clase, así como los resultados de los cuestionarios y otras opiniones que se lograron de las interacciones directas con ellos. Asimismo se analizó la influencia del entorno escolar, como el recreo o dinámica de juego dentro y fuera del aula. Por último, presentamos los factores generales que se encontraron en nuestro desarrollo del trabajo, mismos que inciden en tener una actitud favorable o desfavorable hacia la lengua maya.

Para el cierre de nuestros capítulos presentamos las conclusiones de todo lo anterior con la interpretación de los datos, tanto cualitativos como cuantitativos. Discutimos sobre las actitudes encontradas en madres y padres de familia, en los docentes y en el entorno mismo de los estudiantes, como factores influyentes. Esto, sin omitir los espacios muy enriquecedores que se hallaron en las áreas como la cocina (el comedor) que tiene lugar en la escuela, donde laboran madres de familia. Ahí destacaron las motivaciones o intereses de los padres y madres de familia que piensan que el “bienestar” de sus hijos lo pueden encontrar en el aprendizaje del idioma inglés, así como testimonios de los propios maestros que en los encuentros a diario con padres y madres de familia que acuden a la escuela se comunican, en primera instancia en español.

Capítulo I. Aspectos contextuales que inciden en nuestro problema-objeto de estudio.

De inicio

En cualquier trabajo de investigación que se pretenda llevar a cabo, es de mucha importancia tomar en cuenta el contexto (Baker, 1996). La contextualización, como menciona Álvarez (2011) es dar una noción panorámica de alguna cuestión (p. 276). Por lo tanto, en el siguiente rubro se da a conocer el contexto del estudio, pues se concibe como uno de los pilares principales en los cuales se basa el proceso de la investigación para que, con ello, se pueda tener noción de la naturaleza del área en cuestión y que de ahí se genere conocimiento para su análisis. Así pretendemos responder a los objetivos del estudio. Tenemos que aclarar que para presentar la información, hemos indagado en datos estadísticos de instituciones, tanto nacionales como estatales, municipales y otras muy particulares a nuestro estudio, así como en parte de la información recabada por el trabajo de campo etnográfico llevado a cabo en las fechas de marzo-abril de 2015.

Dada la naturaleza del tema expuesto en este trabajo nos resulta conveniente, de inicio, dar a conocer un panorama general sobre la diversidad lingüística existente en el mundo. Como característica esencial es importante mencionar que la diversidad lingüística se presenta de manera heterogénea. En países como Papúa Nueva Guinea, Indonesia, Nigeria, India, Camerún, Australia, México, Zaire y Brasil se tiene un registro aproximado de 3 mil 500 lenguas en comparación con países del continente europeo que cuentan con 230 lenguas. En más de la mitad de la población mundial se habla alrededor de 11 lenguas, mientras que otras 3 mil lenguas son habladas por aproximadamente 8 millones de personas. Lo anterior denota que existe un muy bajo porcentaje de diversidad en las demás lenguas (PINALI, 2008-2012).

México es uno de los países donde se concentra la mayor diversidad lingüística del mundo. Dentro de ésta se reconocen 144 lenguas indígenas, 21 en situación crítica, 33 en peligro, 38 en serio peligro y 52 vulnerables (Pastrana, 2013, p. 276). En esta diversidad se destacan el maya, el náhuatl y el zapoteco por tener un mayor número de hablantes, las cuales se siguen manteniendo no sólo en el habla de la gente, sino también en su escritura. En particular, en el maya se tienen registradas 31 lenguas que se reconocen como mayas, sin embargo entre éstas, dos son las que se han extinguido (el chicomucelteco y el choltí). De las 29 restantes con

hablantes de hasta trescientas personas, se encuentra el lacandón. Otras como la lengua maya y la lengua quiché casi alcanzan el millón de hablantes, acorde con Pérez (2004).

Siguiendo a Pérez (2004) la lengua maya en México se habla hoy en los estados de Yucatán, Campeche, Quintana Roo, al este de Chiapas y Tabasco, además de países como Belice, gran parte de Guatemala, la porción occidental de Honduras y El Salvador. Ahora bien, la concentración de la lengua maya en las primeras tres entidades nombradas tiene en ello su razón histórica que aquí se resume.

1.1 Breve historia.

Cuando nos situamos en perspectiva de estudio sobre la historia de Quintana Roo encontramos en ello la diversidad cultural y étnica, enfocándose no sólo en su crecimiento demográfico, sino también en sus cuestiones identitarias y de pertenencia. La conquista de Quintana Roo no puede estar distante de lo que fue la conquista de Yucatán. Según Villa Rojas (1961) y Saucedo (2014), esta región estaba conformada por 16 pequeños estados, señoríos, divisiones, provincias o cacicazgos, tal como fue hallada por los españoles (Ver mapa 1). La ocupación territorial de Quintana Roo da inicio cuando Francisco de Montejo pasó de Yucatán a la isla de Cozumel en 1527 hasta a la costa oriental de la península; año en el que se considera el primer intento de conquista española. Este intento fracasó; las bajas o muerte de sus hombres por las condiciones del clima, las enfermedades que se presentaron y la escasez de alimentos fueron gran parte de las causas. De dicha península partió Montejo para conquistar pueblos como Chahuaca, Ake, Zizha y Loche.



Imagen 1. Mapa de las jurisdicciones o cacicazgos mayas al empezar el siglo XVI, a la llegada de los españoles a la península de Yucatán, elaborado como parte de los trabajos de Ralph L. Roys sobre la cultura maya en 1939. Fuente: diseño propio.

La dominación de tales pueblos dio pie a la fundación de una ciudad capital. Al año siguiente, en 1528, se intentó establecer por el sur, Chaktemal (actual Chetumal) donde la población se dedicaba a la producción de miel pero tampoco tuvo éxito la conquista. Entonces, Montejo decidió navegar hacia el sur, al Río de Ulúa en Honduras. De ahí, Montejo se da cuenta que la península de Yucatán no era una isla, sino más bien tierra continental.

El segundo intento de conquista se dio a finales de 1528 cuando Montejo partió para llegar por las costas del Golfo, por Veracruz. Para entonces Montejo fue nombrado como Alcalde Mayor de Tabasco por el gobernador Nuño de Guzmán, favoreciéndole así la conquista de Yucatán. Montejo nombra a su hijo Francisco de Montejo “El Mozo” como Teniente de Gobernador, Capitán General y Repartidor de los Indios (Saucedo, 2014, p.42), quien se encargó del sometimiento de los indígenas de las poblaciones tabasqueñas. De ahí Montejo estableció

nuevas encomiendas en Tabasco y, de nuevo, incursionó a la península por el sur-poniente, Acalán¹.

Por parte de Montejo llegó Dávila a San Cristóbal de Chiapas y de ahí se dirigió a Acalán hasta llegar a Tenosique. Capturó a varios nativos para que le informaran y le ayudaran a llegar al pueblo de Acalán. Muchos de los pobladores huyeron al escuchar de la llegada de los españoles pero el cacique del pueblo decidió negociar con Dávila para un trato pacífico. En 1530 fundaron Salamanca, como la cuarta ciudad de la región. Así continuaron su expedición rumbo a Champotón, como la primera población española costera de la península de Yucatán (Saucedo, 2014).

Con el éxito en Champotón, Dávila dio aviso de su conquista a Montejo², quien se sorprendió de la sobrevivencia de esta expedición y, a finales de 1530 fundó la sexta Salamanca. Ello dio comienzo a la ocupación pacífica de Yucatán por Montejo. Así se dio cabida al intento de ocupar la base continental de la península, pues la Villa de Salamanca de Campeche pasó a ser vecino de los pueblos que de alguna manera aceptaron los requerimientos españoles. Montejo pidió a Dávila que incursionara en Chetumal, el cual llegó a Mazanahua al este de Yucatán, cerca de la laguna de Bacalar. Posteriormente en Chetumal fundó la Villa Real (Saucedo, 2014).

En Chequitaquil, al norte de Chetumal, Dávila halló lo que buscaba. Encontró oro y turquesa (De Oviedo y Valdez 1944, en Saucedo, 2014, p. 46). Dicho hallazgo se intentó hacer llegar de inmediato a las manos de Montejo, sin éxito, pues los que escoltaban el botín fueron sorprendidos en el camino en Hoya, pueblo perteneciente a la provincia de Coahuah. Con tal suceso Dávila decidió seguir por Bacalar en busca de ayuda por parte de caciques de Huaymil, por lo que dicha reunión no tuvo éxito a favor de Dávila. Éste decide proseguir hacia Coahuah enfrentándose españoles y mayas, lo que causó que Dávila retomara Villa Real, ayudados por los pobladores de Mazanahua con comida y canoas para su viaje de regreso a Villa Real. Dávila llegó en 1533 a Trujillo, en Honduras. Intentó convencer a más gente para el retorno a Yucatán,

¹ Para esta travesía Montejo debido a una enfermedad cedió el mando a Alonso Dávila, quien había estado en el oriente de la península (Salamanca de Xamanha, costa de Cozumel). Así Dávila llegó a San Cristóbal de Chiapas, recibiendo ayuda de Juan Enrique de Guzmán (presidente de la Audiencia de la Nueva España): facilitándoles armas, caballos, armas y armaduras de algodón (Saucedo, 2014, p.43).

² Quien había ya perdido el cargo de Alcalde Mayor de Tabasco, señala Chamberlain, 1974 (en Saucedo, 2014, p. 45).

sin éxito, por lo que se tuvieron que esperar a una embarcación cubana para que los llevase al puerto de Salamanca de Campeche, donde encontró a Montejo.

Durante la expedición de Dávila, a mediados de 1532, Montejo y su hijo unieron fuerzas con más de 200 hombres, bien armados. El Mozo recibió instrucciones por parte de la Corona y el título de Adelantado de 1526 para mantener un dominio sin guerra y hasta un trato moderado, refiere Rubio (1941, en Saucedo, 2014, p. 48). Llegó a la costa del golfo, parte norte de la península hasta Tecoh, pueblo donde se estableció un tiempo, sin embargo en la provincia de Ah Kin Chel le recomendaron acudir a Chichen Itzá, una antigua ciudad para establecerse (Chamberlain, 1974, en Saucedo 2014, pag.48).

Tras conquistar Chichen Itzá lo denominó Ciudad Real. Desde esta provincia se repartieron tierra a cada uno de los soldados del Mozo, así como principales tributos de parte de los pobladores como frijol, maíz, miel, chile, pavos, mantas y vasijas de barro. Por otro lado, reunían a los pobladores indígenas para leerles el requerimiento de ley, donde se tenía que reconocer la soberanía del Rey de Castilla y del cristianismo y estos les respondían “hemos elegido al Rey Cocom, a Naum Pech, el Rey Pech, a Naxom Chel, el Rey de Chel de Dzidzantun” (en Martínez 1926, citado en Saucedo, 2014, p. 49). El Mozo intentaba evitar ciertas enemistades con los Cupul como lo estaba con los Chel y Pech, sin embargo fracasó con los cupules, aun ofreciéndoles protección y rangos mayores.

Más tarde se dio un enfrentamiento entre los españoles y los cupules que se levantaron desde Zaci, actualmente Valladolid, Yucatán, hasta la ciudad de Chichen Itzá. En este enfrentamiento los extranjeros tuvieron éxito. Respuesta de ese éxito fue el aumento al tributo de las encomiendas, lo que provocó más enojo por parte de los pobladores. A causa de ello los jefes de los poblados vecinos de Chichen Itzá se reunieron para entonces decidir el exterminio de los españoles y obligarlos al abandono de sus tierras. Más de 150 soldados españoles fueron prescindidos cerca de Chichen Itzá en Villa Real. El Mozo intentó una salida, un enfrentamiento que lo llevó al fracaso y que lo obligó a abandonar la ciudad, huyendo hacia el norte hasta que fueron auxiliados por el pueblo de Ah Kin Chel.

Posteriormente padre e hijo se reunieron en el pueblo de Cibikal, provincia de Chakan, cerca de T’ho (Jo’) actualmente Mérida, para hacer un estimado de hombres y pertrechos. Con la mirada hacia Honduras, Montejo exigió para él Río de Copilo, como límite de Tabasco hasta

el Río de Ulúa en Honduras, con la razón de que se trataba de una “unidad étnica, lingüística y geográfica” es decir, el territorio de Yucatán, refiere Chamberlain (1974, en Saucedo, 2014, p. 51). Dicha explicación fue la presentada ante la Corona española. Se hicieron acusaciones a Montejó y trató de negociar la autorización del comercio de esclavos pero la Audiencia de México no lo permitió. Sin embargo, gracias a la gestión de Alonso López, quien era entonces procurador en la Corte y cuñado de Montejó lo nombran como Gobernador del territorio que había exigido tomar (del Río Copilo hasta Río Ulúa). Es importante mencionar que éste aún no se declaraba parte de Yucatán.

Ya en el año de 1535 la Corona decidió unir Yucatán y Honduras e Higueras como unidad administrativa y fiscal. Montejó fue designado oficialmente como Gobernador de Honduras e Higueras. Fue así que perdió contacto y control cercano de la península de Yucatán a partir de 1537. Se ha fincado en esto, el segundo fracaso de conquista española en la península de Yucatán. Pero esto sólo fue cuestión de tiempo, pues Montejó había ya delegado a su hijo y sobrino para concluir la conquista en Yucatán. La situación que enfrentaba el hijo de Montejó en Ciudad Real con los cupules no hizo esperar al mismo Montejó para tomar camino y unírsele, teniendo éxito y logrando recuperar el territorio perdido para establecerse en el puerto de Dzilan, al oeste de la península.

La recuperación no significó el éxito rotundo de Montejó, pues, al poco tiempo, sus soldados empezaron a desertar. Aunque él les ofreció pagos en oro y plata, no aceptaron, por lo que la tropa alcanzaba no más de cien soldados. Montejó se vio obligado a solicitar ayuda a la Audiencia de la Nueva España pero sin éxito. En consecuencia, Montejó y Dávila abandonaron Campeche y arribaron a la Nueva España, donde Dávila murió en 1538, refieren Chamberlain (1974)³ y Rubio (1941) (en Saucedo, 2014, p. 55).

Al cabo de unos años, Montejó refiriendo en carta al rey sobre la lengua maya, como un poderoso factor comunicante que les permitía a los nativos hacer amistades para lograr la confederación más fuerte como ninguna se había hallado en las demás conquistas de las Indias. El arma que los españoles utilizarían a la postre para convivir con los nativos de Yucatán. La lengua que constituía la unidad lingüística no sólo de la península, sino también desde la

³ En el trabajo de Saucedo (2014) Chamberlain enumera un conjunto de factores que llevaron a Francisco de Montejó a su fracaso y derrota. pp. 55-56.

comarca tabasqueña hacia el sur hasta la zona de Honduras-Higueras, o sea el territorio del cual Montejo deseaba la gobernación (Saucedo, 2014, p. 57). Pasaron más de once años para que Antonio de Mendoza, primer Virrey de la ciudad de México, nombrara a Montejo gobernar Honduras-Higueras por Chiapas.

Unos años más tarde, se modificó el sistema del nombramiento de los gobernadores en la península de Yucatán, así como en Chiapas y Centroamérica. En 1546 Montejo fue instruido para tener el mando completo de las jurisdicciones de Guatemala, Honduras-Higueras, San Salvador, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Chiapas y Tabasco, y a su vez Yucatán, pero sólo en el aspecto judicial (Rubio, 1941 en Saucedo, 2014, p. 59). A Montejo le incomodó la situación, pues deseaba que toda la autoridad se concentrara en la gobernación. Por ello renunció a la gobernación de Honduras-Higueras y de Chiapas, por lo que decidió transitar hasta San Francisco de Campeche. Así Montejo gobernó el territorio que había exigido por tanto tiempo, a excepción de San Miguel, actualmente El Salvador. Sin embargo, las Leyes de Indias, de 1543, causaron que Montejo perdiera territorio de gobierno (las provincias) a excepción de Yucatán. Montejo dividió Yucatán en regiones y estableció políticas⁴ (instrucciones administrativas y fiscales) en cada una de las provincias. Una de las diez instrucciones principales menciona que las provincias que tributarán al cabildo de Mérida serán: Ah Canul, Chakan, Ce Pech, Ah Kin, Cochuah, Tutul Xiu y Cupul (Saucedo, 2014, p. 63).

Tras modificar sus tácticas de guerra y contar con más soldados logró someter a los pobladores hasta lograr fundar, el 6 de enero de 1542, la ciudad de Mérida en las ruinas (templos) de T'ho o Jo'. Más tarde se produjo un levantamiento maya, provocando que el Mozo sometiera los cacicazgos de Chakan, Hocaba-Homun, Ceh Pech y Ah Kin Chel bajo jurisdicción de Mérida, quedando unidas Mérida y San Francisco de Campeche. De ahí fue que el Mozo se encargó de conquistar Conil, Sotuta y el extremo oriente de Yucatán y el sobrino Chikenchel, Ecab, Cochuah, Tazes y Cupul⁵. Cochuah, dentro de éste territorio se encuentra el actual Estado de Quintana Roo (Rubio, 1941 en Saucedo, 2014, p. 64).

⁴ Chamberlain (1971) resume las instrucciones que expidió Montejo en la conformación de las nuevas colonias de España en América (en Saucedo, 2014, pp. 62-63).

⁵ Provincias como Cochuah, Xiu, Cupul, Cocom y Cehpech se crearon después de la destrucción de Mayapan a mediados del siglo XV (Villa Rojas, 1961, p. 23).

En 1546 hubo un enfrentamiento entre pobladores y españoles, el cual concluyó en marzo de 1547. Como consecuencia, varios pueblos quedaron abandonados, los pobladores se dispersaron y la agricultura se vino abajo. Villa Rojas (1961) señala que algunos de estos indígenas que se aislaron son los que habitaron el actual territorio de Quintana Roo (p.25). Los Montejo controlaron esta rebelión y decidieron incursionarse más al sur. Ya unos cuatro años más tarde hubo un enfrentamiento entre Montejo y Pedro Angulo, enviado por la Corona, lo que produjo que Montejo se debilitara hasta llegar a su derrota. Con la captura y desalojo de los seguidores se le daba fin a los Montejo en su intento de total expansión por la península de Yucatán. Debemos hacer notar que de todas formas, los mayas quedaron bajo el yugo español, ahora ya sin desafiarlos, pero como antes mencionaba, los resultados fueron la despoblación por abandono, las cosechas destruidas, los campos sin producción, y el comercio interrumpidos. Aunado a ello el establecimiento del Santo Oficio en 1571 (Solís y Bracamonte (1996, en Saucedo, 2014).

Otros autores han relatado sucesos únicos de la historia de larga duración, entre ellos, el mestizaje entre españoles e indígenas (Careaga e Higuera, 2010, p. 8). La unión de fuerza en contra de otros pueblos internos (pueblos que se unieron a los conquistadores para tomar otras provincias) y el enfrentamiento de unidad para combatir a los piratas, concluye Saucedo (2014) que fue un factor circunstancial y relativo en la colonia para sellar un mestizaje en la península.

De esta manera, según Rugeley (1977, en Preciado 2001) menciona, que hacia 1800 la península yucateca consolidaba alrededor de 80 cabeceras o pueblos principales, rancherías y sitios pequeños, lo que esto, según el autor, dificultaba percibir una identidad maya que fuera común a toda la península, por lo que menciona:

la gente del campo se acostumbró más y más a las interacciones con hombres y mujeres de varias etnicidades y orientaciones culturales. En casi todos los lugares había distintas mezclas de mayas, criollos y de sangre mixta; estos grupos aprendieron a asociarse unos con otros. Llegaron a compartir experiencias como las fiestas, las procesiones, las serenatas y, sobre todo, los lazos de patrón-cliente (p.17)

Con esta corroboración de la composición heterogénea en que se incursionó la sociedad que integraron y mantuvieron estas regiones mayas tanto en lo económico como en sus relaciones sociales, así como –de alguna forma– la interacción con la iglesia y con los grupos de poder local y regional hasta en estos años es notable la consolidación de una presencia del mestizaje. Sin embargo, lo que aconteció hasta este tiempo de la conquista peninsular no marcó y concretó el vasallaje de los pueblos mayas. Lo anterior, deja entredicho la independencia de México, pues aunque en cierto momento se notó de una breve y considerable paz en la época colonial y que para la independencia sus habitantes no formaran una parte bélica, la historia presencié el acontecimiento de la rebelión indígena de 1847, la guerra social enfrentada en el año de 1847 a 1901, conocida como “La Guerra de Castas en Yucatán”, suceso en el que la península de Yucatán se inserta en la historia nacional.

Menciona Rugeley (2012) que tras la salida de España en 1821 se desencadenaron una serie de rencores y rivalidades y que esto dio origen a la separación de Yucatán respecto a México en 1841, lo cual condena a un nuevo intento de sublevación, la de 1847. Lo que denominaríamos como la “reconquista” en México, ahora interna.

Dicha rebelión indígena se originó en la localidad de Tepich el 30 de julio de 1847, localidad ubicada al oriente de Yucatán y perteneciente al municipio de Felipe Carrillo Puerto, Quintan Roo, pueblo en el que aún está presente la lengua maya (Rugeley, 2012). Hemos de mencionar que Huay-Max –nuestra comunidad de estudio– dista aproximadamente a 35 kilómetros de esta localidad de Tepich. Según el autor citado, lo que es la Guerra de Castas se conoce o se nombra así después de que un grupo de campesinos mayas,⁶ escondidos por mucho tiempo en las selvas, deciden en varios momentos entrar a “sus pueblos” para asesinar a los conocidos “blancos” y después incursionarse de nuevo en las selvas. Posteriormente, estos sucesos desencadenaron hechos por casi cuatro décadas. Estos pobladores lograron reclutarse y estar “bajo el mando de un oráculo, la Cruz Parlante” hasta su derrota a principios del siglo XX por el ejército mexicano (Villalobos, 1996 y Rugeley, 2012).

⁶ De esto, Rugeley (2012) anota que, “de lo poco que sabemos sobre los guerrilleros originales, parece que, lejos de ser unos campesinos asilados en el monte, eran los más conectados con la vida política y económica del pueblo” (p. 28) lo cual nos genera un sentido casi obvio, afirmando que aquella gente que tiende a aislarse y a exponerse a un poco contacto con lo exterior suelen ser difíciles de movilizar.

Parte de los movimientos políticos entre las clases dominantes, así como de la explotación entre los trabajadores del campo (como los impuestos y el despojo de la tierra) que se desarrollaron y formaron parte causal de este enfrentamiento podemos mencionar el cobro de obvenciones por parte de la iglesia o bien, el decreto de contribución personal y, el otro sería el despojo de las tierras, lo cual se evidencia con la enajenación de terrenos de cofradías, así como de terrenos baldíos. Con el acaparamiento de los centros de abastecimiento de agua y la transformación económica con el cultivo de caña, la clase explotadora se aprovechó al máximo de sus intereses para la expansión de esta producción en la zona campesina.

Se puede decir que, tras esta lucha de “libertad” solamente se logró un cambio de lugar de clase subyugada, pues tal como señala Reina (1980, en Preciado, 2001) “los movimientos campesinos cuya repercusión y trascendencia en la lucha por el poder tuvieron cierta importancia en los cambios estructurales del país, siempre fueron dirigidos por otra clase o sector de clase social ajena al propio campesinado” dando lugar al poder de los *batab* (tal como Cecilio Chi, Jacinto Pat y Manuel Antonio Ay) quienes no compartían las mismas posturas visionarias para el poder, pues, unos con más ímpetu sangriento, otros de total eliminación de los blancos, y otros con un sentido de sustitución (p. 22). Sin embargo, se asienta que la mayoría de ellos, a pesar de ser gobernantes tenían una vida en común como los demás; y algo importante, no se hacía trabajar a los mayas sin obtener un pago por ello. Ante esto, Rugeley (2012) argumenta que cualquier acontecimiento que se haya presenciado, éste fue el que transformó la vida de las clases sociales del sureste y que “...reorganizó en forma masiva a las poblaciones peninsulares e inspiró por primera vez un sentido de la posteridad, es decir, de la importancia de los acontecimientos actuales para las generaciones futuras” (p. 32).

Al respecto, esta “relación” patrón-cliente que emergió entre los explotadores y los caciques mayas (*batab*) es pertinente señalar, que la lengua fue importante –aunque de manera instrumental– pues obtuvo un valor de funcionalidad estratégica en la reconquista. Esto es, porque los caciques mayas recibían órdenes de los patrones para después comunicarle a los trabajadores campesinos mayas, y así rendir cuentas de los trabajos. Asimismo, la lengua también funcionó cuando estos mismos *batabo’ob* (*o’ob* – pluralizador en maya) eran también los encargados de comunicar o hacer entender lo que la iglesia (los frailes) demandaba para cumplir con sus normas eclesiásticas. Por otro lado y no tan distante, el dialogo que emergió

entre los representantes rebeldes y los representantes de la nación, que además de un intento de organización política de la nación también se buscaba tener un territorio meramente delimitado, con una lengua (por supuesto, el castellano), un origen y un pasado común (Álvarez, 2012).

Las intenciones del estado-nación fueron las de unificar al pueblo y con ello su lengua. Ante estos sucesos históricos nos deja en posibilidad de entender cómo es que la lengua maya se fue arrinconando, de manera que podemos entenderlo que fue situándose más al ámbito familiar. Asimismo, comprender la alfabetización “preocupante” que han recibido los pueblos indígenas, pues la educación expuesta es y ha sido la enseñanza del español como primera lengua en las escuelas. Y si incursionáramos en la actualidad de los pueblos de la región notamos cómo también sus sacerdotes católicos (que son mayoría) ofrecen la ceremonia en la lengua que menos habla o en la cual el pueblo apenas entiende, en este caso, el español o en su caso un maya mezclado.⁷

1.2 Escenario geográfico y lingüístico de la lengua maya.

Una vez abordado el aspecto histórico, ahora nos referimos al aspecto geográfico y su relación con la lengua. Quintana Roo constituye el extremo oriental de México ubicado al este de la península de Yucatán, colindando con este último y Campeche, así como de su frontera con Belice y Guatemala. En el siglo XVI aun formaba parte de la nombrada “región peninsular” puesto que Campeche y el mismo Quintana Roo formaba parte del territorio de Yucatán, actualmente conocido como “la península yucateca”. No fue sino hasta los siglos XIX y XX que tanto Campeche como Quintana Roo pasaran a ser estados libres y soberanos, Campeche en el año de 1858 y Quintana Roo en 1902 (Saucedo, 2014).

Con la fundación oficial del territorio quintanarroense esta entidad se confirmó con una extensión territorial de 42,360 kilómetros cuadrados. De esta manera pasó a tener como capital a Payo Obispo, que ya en 1936 recibe el nombre de Chetumal. Actualmente cuenta con 50,844 km², así como 865 kilómetros de litoral que dan al Caribe. La integran diez municipios, que son Cozumel, Felipe Carrillo Puerto, Isla Mujeres, Othón P. Blanco, Benito Juárez, José María Morelos, Lázaro Cárdenas, Solidaridad, Tulum y Bacalar integrada en el año 2011. Y

⁷ Según Pfeiler (2001) la *hach* (o *jach*) maya o maya pura, la maya antigua, la maya legítima o lengua verdadera – según– es hablada en el oriente y sur de la península y el *xe'ek'* (también maya *xa'ak'an*) como variedad moderna, el maya mezclado o corrompido con/por el español es hablado en el norte, centro y occidente.

recientemente el 29 de octubre de 2015 se anunció en la revista Expresión Del Sureste Mexicano que cuenta con el undécimo municipio, siendo éste Puerto Morelos.⁸



Imagen 2. Los tres estados considerados de habla maya. Fuente: diseño propio.

Sobre la situación lingüística en la que se encuentra la lengua maya podemos destacar que en el censo efectuado por el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) en el 2010 se señala que en el país había 759,000 hablantes de esta lengua, donde 388,505 eran hombres y 370,495 mujeres. La mayor parte de la población hablante residía en: 69.5% en el estado de Yucatán; 9.2% en Campeche; y 20.6% en Quintana Roo. El municipio de José María Morelos, destacaba con más de 17 mil hablantes y sólo era superado por el municipio de Benito Juárez con más de 44,924 hablantes.

Al analizar estos datos es importante comentar también que se estima que a nivel nacional el 5.3% de los hablantes de lengua maya no hablan el español, concentrado el 4% en hombres y 6% en mujeres. En el municipio de Felipe Carrillo, Quintana Roo, es donde se ubica una mayor población monolingüe de maya.

⁸Fuente: <https://revistaexpresiones.wordpress.com/2015/10/29/puerto-morelos-ya-es-el-undecimo-municipio-de-quintana-roo/>

Tabla 1. Municipios con más de 17 mil hablantes de maya.

| Municipio | Entidad federativa | Total | Hombres | Mujeres |
|------------------------|---------------------------|--------------|----------------|----------------|
| Mérida | Yucatán | 72 738 | 34 874 | 37 864 |
| Benito Juárez | Quintana Roo | 44 924 | 24 132 | 20 792 |
| Felipe Carrillo Puerto | Quintana Roo | 40 618 | 20 793 | 19 825 |
| Valladolid | Yucatán | 35 015 | 17 305 | 17 710 |
| Tizimín | Yucatán | 28 045 | 14 460 | 13 585 |
| Calkini | Campeche | 26 024 | 13 016 | 13 008 |
| Chemax | Yucatán | 24 164 | 12 226 | 11 938 |
| Tekax | Yucatán | 22 338 | 11 099 | 11 239 |
| Solidaridad | Quintana Roo | 17 514 | 9 706 | 7 808 |
| José María Morelos | Quintana Roo | 17 306 | 8 972 | 8 334 |

Nota: Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena. INEGI, 2009.

Tabla 2. Municipios con más de 1 mil hablantes de maya que no hablan español.

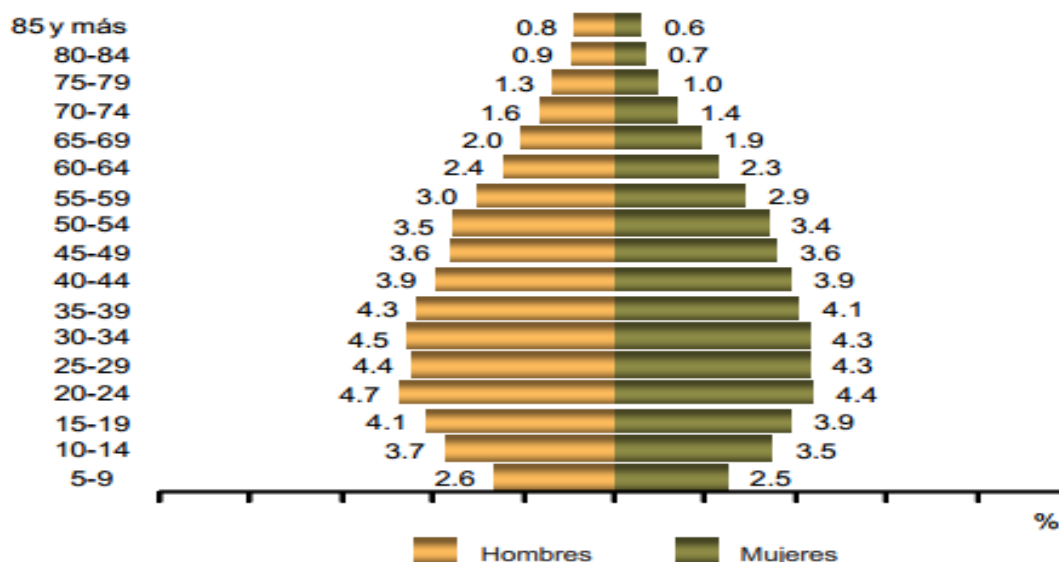
| Municipio | Entidad federativa | Población que no habla español | |
|------------------------|---------------------------|---------------------------------------|--------------------------------|
| | | Total | Distribución porcentual |
| Chemax | Yucatán | 5 453 | 13.6 |
| Felipe Carrillo Puerto | Quintana Roo | 5 037 | 12.6 |
| Valladolid | Yucatán | 4 180 | 10.4 |
| Calkini | Campeche | 1 796 | 4.5 |
| Tekax | Yucatán | 1 674 | 4.2 |
| Tizimín | Yucatán | 1 458 | 3.6 |
| Temozón | Yucatán | 1 222 | 3.1 |
| Tahziú | Yucatán | 1 141 | 2.8 |
| Chichimilá | Yucatán | 1 137 | 2.8 |
| Oxcutzcab | Yucatán | 1 135 | 2.8 |

Nota: Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena. INEGI, 2009.

Destacando las tablas 1 y 2 también vemos la importancia de presentar la siguiente pirámide poblacional. En ello se exhibe que la población menor de 15 años presentó un bajo porcentaje de hablantes de maya y, a la inversa, un alto porcentaje de personas adultas hablantes de maya, más los adultos mayores. Asimismo, se observa que sólo el 28.1% de los niños de entre 5 y 9 años hablan la lengua maya en el hogar. Esto, demuestra que existe una discontinuidad en la trasmisión de la lengua maya en las nuevas generaciones y como se verá más adelante es un aspecto relevante en nuestra investigación.

Gráfica 1. Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena. INEGI, 2009.

Estructura por edad y sexo de la población que habla maya, 2005



Basándonos a nuestra experiencia de vida en esta comunidad y a nuestro trabajo de campo⁹ realizado, se puede decir que el habla maya podemos encontrarlo en las más alejadas comunidades de Quintana Roo, principalmente en la cabecera municipal que es José María Morelos, donde se hace presente el uso de la lengua maya en las calles, en los viajes en camión, en los mercados, en la compra y venta de artículos, entre otros, así como en la llamada “la ruta de las iglesias” (comunidades como La Presumida, San Diego, San Marcos, Dziuche, Kantemo, Bulukax, San Felipe Oriente, San Juan, Sacalaca, Saban, Huay-Max, y Xcabil)¹⁰ lo que puede deberse a la cercanía de estas comunidades.

La comunidad de Huay-Max, en el cual este trabajo se enfoca, se localiza en el Municipio José María Morelos del Estado de Quintana Roo, México, aproximadamente a unos 250 kilómetros de la capital del estado, Chetumal. De la cabecera municipal, que es José María

⁹ Fuente: trabajo de campo llevado a cabo en las fechas de Marzo-Abril de 2015.

¹⁰ La ruta denominada “ruta de las iglesias” empieza desde la comunidad de Sacalaca, Saban, Huay Max, Xcabil, Tihosuco y termina hasta la comunidad de Tepich, sin embargo este último pueblo es perteneciente al municipio de Felipe Carrillo Puerto. Estos pueblos son caracterizados por sus iglesias coloniales y por ello se denominó con tal nombre. Estas Iglesias son dedicadas a algún santo religioso católico. Por ejemplo, Sacalaca con sus dos iglesias, una dedicada a San Francisco y otra a La Virgen María; Saban dedica su iglesia a San Pedro Apóstol; Huay-Max a La virgen de Concepción; Xcabil a Nuestra Señora de Guadalupe; y Tihosuco a (falta el nombre del santo). Fuente que también se puede consultar para una mayor ubicación y consulta sobre esta región considerada como ruta de las iglesias: <http://zonamaya.qroo.gob.mx/?p=98#more-98>, así como la revista EXPEDIENTE de Quintana Roo <http://www.expedientequintanaroo.com/2013/12/zona-maya-hd-una-mirada-fotografica.html>

Morelos se ubica a 51 kilómetros. La localidad se encuentra a una mediana altura de 30 metros sobre el nivel del mar. El último censo contó con una población de 1,339 habitantes, que se divide entre 669 mujeres y 730 hombres (Sistema de Apoyo para la Planeación del PDZP, SEDESOL, 2010).

Este asentamiento actualmente ocupa una superficie de aproximadamente 19,728.6 hectáreas.¹¹ Su origen data de la época prehispánica, desde la descomposición de Mayapan a mediados del siglo XV (Villa Rojas, 1961). Se denominaba el centro de la provincia de Cochuah, nombre que significa “tierra de abundante comida”. A mediados del siglo XVI fue poblado en su mayoría por indígenas mayas. Durante la Guerra de Castas (1847-1901) la mayor parte de la población se unió a dicho levantamiento, dando lugar al abandono de este sitio. No fue sino hasta la década de 1930 que fue rehabilitada por familias del vecino estado de Yucatán, pues según lo que nos cuenta Antonia Canché¹², su familia fue una de las que llegaron a Huay-Max. Es por eso que actualmente muchos de los apellidos familiares que se pueden encontrar en esta comunidad también se encuentran en los pueblos vecinos de Yucatán.

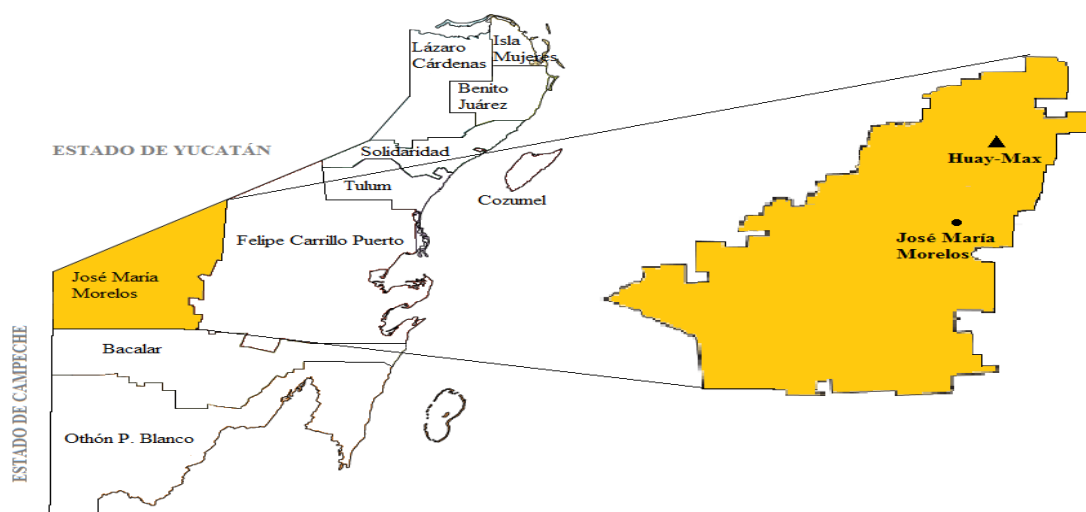


Imagen 3. El municipio de José María Morelos, Quintana Roo. Fuente: diseño propio.

¹¹ Su núcleo agrario es compartida con la alcaldía de Sabán. Adquiere esta extensión territorial hasta después del año de 1980. (Cuaderno de Alternativas de Desarrollo y Retos del Núcleo Agrario, 2012).

¹² Fuente: informante Antonia Canché de la comunidad de Huay-Max. (información obtenida el 20 de Marzo de 2015).

Los resultados de los datos que nos proporcionan algunos medios nos señalan que la lengua maya se habla en una amplia zona geográfica de Quintana Roo. Ante ello tomamos los registros que hace el INEGI (2010) refiriendo sobre la tasa de crecimiento de hablantes; que fue del 1.0% al 1.3% anual, lo que representó para el año 2000 a 173,582 habitantes y en el 2010 alcanzó un total de 198,835. Ante esto, José María Morelos concentra el 22.7% de la población total. Las condiciones topográficas de la región son de planicie, lo que ha favorecido una interrelación e intercomunicación entre los habitantes de los tres estados (Fig.1). Lo anterior hace pensar a eso se debe a que la lengua maya no represente una variación dialectal fuerte entre los tres estados. Sin embargo, según Briceño Chel (2000)¹³ y el diagnóstico llevado a cabo por el Gobierno del Estado de Quintana Roo (2011-2016)¹⁴ resulta importante recalcar un aspecto:

dicha variante tiene que ver no sólo con las diferencias léxicas notadas por los propios hablantes del idioma maya, sino sobre todo con características morfosintácticas sobresalientes en esta parte del territorio peninsular. Las características etnohistóricas de la zona la hacen totalmente diferente al resto de la península de Yucatán (Cfr. Villa Rojas 1985, 1987, Sullivan 1991), y esto sin duda ha tenido peso también en lo lingüístico, a pesar y sobre todo lo que puedan decir aquellos que señalen que la lengua maya es única y homogénea.

De lo anterior Chel (2000) también menciona en el mismo trabajo, que unos han considerado como la *jach maya* (la lengua maya verdadera) o variante no corrupta y otros arguyen que sus hablantes son quienes afirman que la lengua maya verdadera ya no está presente, pues eso es lo que hablaban los abuelos y que la actual está corrompida. Asimismo, algunos testimonios de hablantes mayas aceptan la diferencia y que no todos hablan igual, sin embargo no presentan alguna dificultad por entenderse entre ellos. Con base a lo anterior Chel

¹³ Ponencia en el Encuentro Internacional de Estudios Mayas: La península de Yucatán, celebrado en la Universidad de Quintana Roo (2000). p. 1.

¹⁴ Diagnóstico presentado sobre la Preservación de la Cultura y Lengua Maya (2012-2016). párr. 14

concluye que se trata más bien de una variante regional y no necesariamente dialectal, y nos presenta lo siguiente:

Tabla 3. Algunas de las palabras que han cambiado su uso en la variante yucateca o sólo se conservan ciertas formas de la época colonial.¹⁵

| Yucatán | Quintana Roo | Traducción |
|----------------|---------------------|-----------------------|
| <i>Ixi'im</i> | <i>Xi'im</i> | “Maíz” |
| <i>K'uxub</i> | <i>Kiwi'</i> | “Achiote” |
| <i>K'abèet</i> | <i>K'a'ana'an</i> | “Ser necesario” |
| <i>Óok'ol</i> | <i>O'osaj</i> | “Sobre” ¹⁶ |
| <i>Leten</i> | <i>La'aten</i> | “Por eso” |

Otra característica que señala Chel de estas diferencias que se puede notar en la lengua tiene que ver con los pronombres (casos presenciados del centro de Yucatán, Oriente de Yucatán y Quintana Roo), en los pluralizadores, en las formas demostrativas, el subjuntivo, el durativo, la negación, así como de los marcadores de tiempo-aspectuales.

Por otro lado, se ha dado un giro lingüístico que apunta más a la funcionalidad que de la manera del uso de una variante, es decir, cómo se emplea dicha lengua y no el cómo está funcionando una variante respecto a otra. Un caso que nos acerca a la realidad de lo que sucede en las lenguas indígenas de México, pues podemos encontrar literatura que hable acerca del estudio de las lenguas minoritarias donde señalen cambios casi irreparables (sin hablantes) en las lenguas. Algo de ello que podemos compartir sería sus campos de empleo –al escuchar esto pareciera que se nos está presentando una lengua tan viva que no sufre de bajas en sus hablantes– como en los pueblos que sigue siendo la lengua familiar y pública, aunque algunos jóvenes prefieran el uso del español con los amigos en las escuelas y calles. Veamos lo que Ruz (2006) señala ante esta situación:

los abuelos se enojan y exigen respeto a la lengua de sus propios abuelos; los padres toleran pensando en las ventajas del bilingüismo; muchos jóvenes sueñan

¹⁵ Fuente: Pfeiler (1997, en Chel, 2000, p. 2).

¹⁶ Preposición

en castellano. Los grupos se separan con claridad: los mayores que utilizan siempre el maya, mezclando en ocasiones frases en español; los que emplean su lengua materna sólo con los parientes o conocidos y recurren al castellano para el trato con otra gente; aquellos que niegan conocerlo o haberlo practicado y quienes lo han perdido definitivamente (p. 19)

Dicha situación no dista de lo que se presenta en la comunidad de Huay-Max, pues en uno de los barrios de esta comunidad la comunicación en español entre los jóvenes es cada vez más notorio. Entonces, cuando Ruz (2006) señala que la lengua está presente en los barrios que albergan el área o centro de una comunidad, es este caso el maya, vemos que no necesariamente es así, pues el caso de la lengua maya en esta comunidad el español es el que predomina más en el alrededor y no el maya. Sin embargo, si nos ubicamos a nivel localidad (alrededor) y municipal (área central) ahí si cumple la teoría del autor, ya que desde sus comercios hasta otros ámbitos como o espacios público como el hospital, centros parroquiales y/o instituciones el español predomina más que el maya.

Cabe señalar, que ante esta situación del habla maya o el uso del español por fortuna –si lo vemos de esta manera– esto no ha provocado un mayor conflicto para que las relaciones tanto políticas, económicas y sociales no se den. De esta lamentable forma es como nos damos cuenta de los senderos que van abriendo el español y el maya deshilando comunicación en el uso y, por otro, tejiendo frases mezcladas que ahora presentan los hablantes.

1.3 Condiciones socioeconómicas.

Conviene ahora abordar las condiciones socioeconómicas regionales. Con respecto a los servicios con los que cuenta la población podemos mencionar lo siguiente; en general cuenta con los servicios de agua, luz, acceso al transporte público, señal de teléfono y de celular, así como pequeñas tiendas que abastecen lo necesario o básico para el sustento. El acceso a la señal de teléfono celular existe desde hace poco menos de 9 años. Este servicio, según el señor Leodegario Moo, se dio a partir de que se tomó un acuerdo entre ejidatarios de la comunidad de

Saban¹⁷ y anexo (Huay-Max), llegando a acordar la renta de un pequeño terreno perteneciente a Saban para tener este servicio con beneficio a ambas localidades. Dicho servicio proporcionó un peso de renta a los ejidatarios de las localidades, dado que esta compañía paga por el servicio, es decir, por el uso de suelo.

La economía de la región indígena quintanarroense se ha ido transformando en las décadas pasadas. La siembra de maíz, frijol, calabaza ya no abunda en las milpas por causas diversas. La modalidad agrícola que se presenta actualmente es de policultivo. Lo agropecuario y lo forestal son centrales. En un diagnóstico elaborado por el gobierno del estado de Quintana Roo se señala que estas tierras son de temporal, sin embargo esto no quiere decir que estas no sean productivas, tan sólo es una característica de algunas partes de la región.¹⁸ En algunas otras zonas, por el tipo de suelo son poco productivos, tal es el caso de municipios como Felipe Carrillo Puerto, Tulum y Lázaro Cárdenas, con excepción de José María Morelos y Bacalar que requiere de agricultura mecanizada especializada en cultivos (cultivos hortofrutícolas y de granos).

El municipio de José María Morelos, una región considerada productiva, sin embargo la producción agropecuaria se concentra en una cierta parte del municipio. La parte suroeste es donde se puede encontrar la producción de sandía, papaya, hortalizas en invernaderos, así como la producción de maíz por vías mecanizadas. En la parte sureste, donde Huay-Max se ubica, encontramos personas dedicadas a la milpa¹⁹, sin embargo, tampoco podemos hablar de una producción que beneficie económicamente a través de la venta, más que el de sustento familiar. Sin embargo, el señor Leodegario Moo comentó acerca de una producción que ha beneficiado activamente de manera económica, como la apicultura. Según el señor Moo hasta el 2015 se contó con 68 apicultores en Huay-Max, asimismo señala que la esta actividad apícola respecto a la de maíz, la miel es la que actualmente contribuye más en la economía, dado que el precio de la miel es más elevada que el de maíz. En esta condición económica en la producción es importante señalar que muchos de los apicultores también realizan milpa.

¹⁷ El pueblo vecino que comparte el ejido con Huay-Max desde hace más de 30 años. De lo que se acuerda el señor Moo, cuando él apenas tenía 17 años obtuvo el derecho como ejidatario, residiendo en ese tiempo en la localidad de Saban. No fue sino hasta que se casó es como decidió vivir con su familia en Huay-Max.

¹⁸ Diagnóstico presentado por el Gobierno del Estado de Quintana Roo (2011-2016).

¹⁹ Es una actividad donde la gente ocupa una gran parte de la tierra para la producción de maíz, esta actividad del campo se trata de la roza, tumba y quema.

En la relación de apoyos que recibe también esta comunidad podemos encontrar el programa PROCAMPO²⁰ que beneficia a ejidatarios con un incentivo o en algunos casos con una cantidad mínima de maíz. Este apoyo que se recibe, ayuda en el sustento tanto a los que ya no se dedican al campo como a los que continúan, pues cuando estos apoyos llegan en efectivo, la mayoría de la gente prefiere comprar el maíz, así como para los que están cosechando. Esto es, porque los que logran cosechar en una temporada del año no les es suficiente para esperar el otro año de cosecha. Actualmente, como mencionaba, ya no se trabaja mucho el campo, pues además que los que lo realizan logran hacer poco por cuestiones como la edad, bajos presupuestos para invertir, el clima, entre otros, y que esto impide en buena parte continuar con esta actividad productiva.

En una comunicación recabada durante el recorrido en la comunidad nos encontramos con una persona, refiriendo lo siguiente “...*bejlae’ le paalo’ob ku ch’ijilo’obó mixtaán u chen tukultik u beetik u koolo’ob, maas faasil u yiliko’ob le oobrao’ wamae’ cancun ku tukultik u meyaj*” indicó Antonia Canche.²¹ Esta informante cuando se refería a los jóvenes puntualizaba la edad entre 19 y 30 años (que incluye a padres y madres de familia) que no se dedican al trabajo del campo, ya que mayormente la gente de esta edad se dedican a trabajar en la zona turística como meseros, cocineros y en algunos casos en obras de albañilería. Es por lo tanto que ellos ya no se ven trabajando la milpa, además que no consideran confiable el clima. Los que se dedican a ello son principalmente adultos de entre 45 y 60 años y logran hacer sólo unas cuantas hectáreas, lo cual es básicamente para su autoconsumo.

Las jóvenes y los jóvenes que concluyen la telesecundaria o el bachillerato son los que toman la decisión de trabajar en los oficios de sus padres o si pueden y quieren continuar sus estudios. Otra de las cuestiones político-económicas que podemos mencionar y vista de manera positiva por parte de los padres de familia, tiene que ver con la falta de aprovechamiento de los apoyos recibidos por parte del gobierno como el Programa de Apoyo Alimentario (PAL)²²

²⁰ Uno de los programas de gobierno que desempeña la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA). Para mayor información se puede consultar en <http://www.sagarpa.gob.mx/agricultura/Programas/proagro/procampo/Paginas/procampo.aspx>

²¹ Traducción: hoy los jóvenes que crecen no piensan en trabajar la milpa (el campo), y se les hace más fácil trabajar en las obras (como albañil) o emplearse en Cancún. Fuente: Antonia Canche, 15 julio de 2015.

²² El PAL en su modificación internas de operación y desarrollo hace la transferencia en el 2010 la operación de esta al Programa Oportunidades por parte de Diconsa, Oportunidades que actualmente se conoce como

(SEDESOL). Con las nuevas oportunidades o programas de apoyo a la educación, las familias residentes en zonas indígenas de menor población como Huay-Max obtienen algún beneficio para que sus hijos tengan la oportunidad y el derecho de continuar en sus estudios a nivel medio superior. Sin embargo, la falta de aprovechamiento o de motivación por parte de los hijos ha sido el descontento que presentan los padres de familia, dado que en nuestro trabajo de campo encontramos a madres de familia que se lamentan por estas situaciones. Asimismo añaden que la visión de los hijos lo tienen puesto en el trabajo que ofrece la zona turística²³.

El movimiento de habitantes de las comunidades rurales indígenas hacia las zonas urbanas se ha ido incrementando en la última década. Según el diagnóstico se notó un incremento del 49.8% al 66.5% del 2000 al 2010. Esta migración ha sido hacia las ciudades turísticas como Cozumel, Cancún y Playa del Carmen. En Cancún se incrementó al doble de porcentaje representando en el 2000, un 15.1% de población hablante de la lengua indígena, provenientes de diferentes estados. La inmigración que se da en Quintana Roo no es preferentemente de los habitantes propios del estado, pues según los registros Yucatán concentra el 87.0% y Campeche el 3.6% (en Diagnóstico del Gobierno del Estado de Quintana Roo, 2011-2016).

El optar por trabajar en la zona turística es una de las tres causas que muestran el origen de la migración: la red social, considerada como migración con el objetivo de integración a familiares que radican fuera del lugar de origen del inmigrante; el familiar, donde el jefe o jefa de familia busca mejores alternativas para su familia, fuera del lugar de origen; y la económica, que es la búsqueda de oportunidades de empleo y un mejor ingreso (Diagnóstico Gobierno del Estado de Quintana Roo, 2011-2016). Lo anterior no se aleja de lo que acontece en la comunidad de Huay-Max, pues las experiencias de amigos, primos, hermanos, tíos, conocidos, entre otros, expresan el deseo de los jóvenes por terminar pronto la telesecundaria o el bachiller para poder experimentar esta parte del trabajo.²⁴

Como un caso particular que acontece en esta comunidad y que abona a que la lengua maya caiga en desuso son las relaciones de noviazgo o la conformación de una nueva familia

PROSPERA.

[http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Resource/2804/1/images/Nota_PAL\(1\).pdf](http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Resource/2804/1/images/Nota_PAL(1).pdf)

Fuente:

²³ Fuente: del trabajo de campo Marzo-Abril de 2015.

²⁴ Fuente: del trabajo de campo Marzo-Abril de 2015.

en algunas de estas zonas turísticas. Se ha logrado documentar en nuestro trabajo etnográfico la siguiente narración por parte de una informante que opina “...*chen xi'ik in paalal meyaj te plaayao' ku chen úuchtal u suuto'ob...in wa'alike' tak teen oli' u tu'ubsikeno'ob [risa] yanxano'obe' yéetel u yatano'ob ku chen suuto'ob*”²⁵. Esto nos da a entender el papel de este desarrollo turístico en la zona; pues unos jóvenes, es ahí donde encuentran sus parejas pero para algunos la situación es más de residencia. Una consecuencia de ello, es que la lengua maya ya no sea el principal vehículo de comunicación entre esta nueva familia, ya que una persona de esta pareja sólo se puede comunicar en español y el otro que se puede comunicar en maya y en español termina por optar sólo el español. Por lo tanto, cuando estas familias deciden regresar a la comunidad con un hijo o dos se nota que la comunicación está arraigada por el español, por tanto, no aprovechan esta riqueza para enseñar a sus hijos ambas lenguas, incluso promover el bilingüismo simultáneo o de cuna

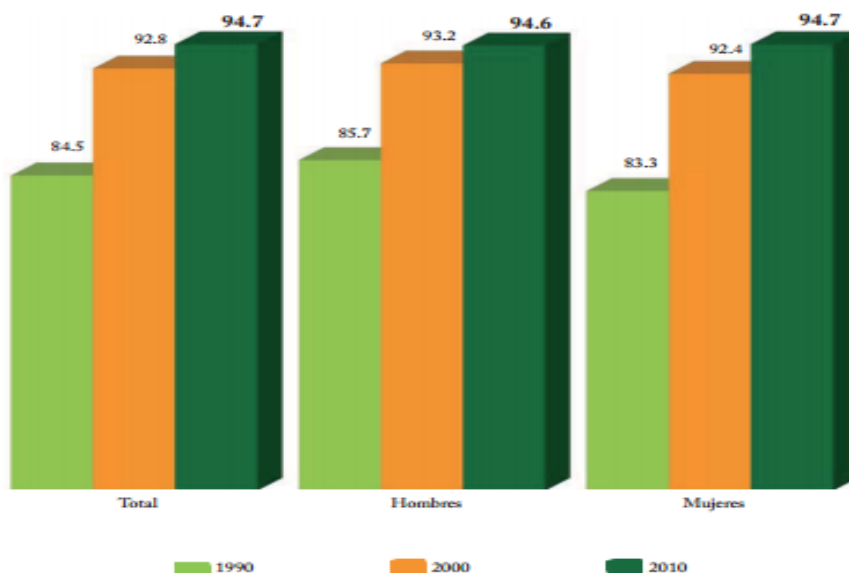
1.4 El sistema educativo y la lengua maya.

El intento por impulsar la educación al logro de objetivos diseñados y planteados de alguna u otra manera no son los frutos esperados, pues aunque las instituciones encargadas para esta labor se esfuercen, la población sigue presentando deficiencia en el rezago educativo. Esto es, porque Quintana Roo aun siendo uno de los seis estados que logran estar en el rango de Bueno, según el Modelo de Evaluación Institucional (MEI) y que logra el primer lugar en el cumplimiento de la meta de educandos alfabetizados continua presentando un bajo aprovechamiento (Dirección de Planeación, Administración y Evaluación, 2015).

Los resultados del Censo de Población y Vivienda 2010 indicó que el municipio de José María Morelos ocupa el primer lugar en niñas y niños que acuden a una institución educativa: donde 72 de cada 100 niños de entre 3 y 5 años lo hacen. Así, el municipio también se ubica en el primer lugar por las edades de entre 6 y 14 años que logran asistir a este nivel básico de la educación, indicando que 97 de cada 100 lo hacen. La asistencia a la escuela en las últimas tres décadas, que van desde el censo del año de 1990, 2000 y 2010 demostraron un avance, como se señala en la siguiente gráfica.

²⁵ Traducción: cuando mis hijos van a playa a trabajar no regresan pronto, creo que hasta de mi quieren olvidar (risa) pero hay quienes que regresan con sus esposas. Fuente: Silvia Canche, 2015.

Gráfica 2. Porcentaje de población de 6 a 14 años que asiste a la escuela según sexo, 1990, 2000 y 2010.²⁶



Sin embargo, y aunque otros datos que presenta tienen que ver con el incremento de asistencia a la escuela a la edad de 15 años y más, lo que va de 2000 a 2010 señala que sólo 35 de cada 100 asisten. También se refiere una baja en cuanto a la población de dicha edad con educación básica incompleta, el cual se divide en 14 localidades, más el municipio de José María Morelos. Huay-Max ocupa el segundo lugar, lo que representa un 53% del total. Asimismo ocupa el segundo lugar a nivel municipal con el 13.6% de habitantes que no saben leer ni escribir.

²⁶ Fuente: INEGI, XI Censo General de Población y Vivienda, 1990; XII Censo General de Población y Vivienda, 2010; XI Censo General de Población y Vivienda 2010 (en Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2011: Quintana Roo)

Tabla 4. Población con educación básica incompleta.²⁷

| Tamaño de la localidad | Población de 15 años y más con educación básica incompleta, 2010 | Total de población |
|---------------------------------|--|--------------------|
| Menor a 2,500 habitantes | Saban | 740 |
| | Huay Max | 478 |
| | X-Cabil | 451 |
| | Sacalaca | 451 |
| | Kancabchén | 421 |
| | Candelaria | 394 |
| | La presumida | 387 |
| | En Naranjal | 263 |
| | Santa Gertrudis | 257 |
| | San Felipe Primero | 255 |
| | La esperanza | 242 |
| Entre 2,500 y 14,999 habitantes | Puerto Arturo | 229 |
| | Bulukax | 228 |
| | José María Morelos | 3, 195 |
| | Dziuche | 858 |

De 2010 hasta el registro que presenta el Informe Anual Sobre la Situación de Pobreza y Rezago Social 2014, se tiene registro de que el municipio cuenta con 60 escuelas preescolares (un 9% del total estatal), 66 escuelas primarias (un 8% del total), 29 secundarias (un 7.9% del total), y 4 bachilleratos (2.9% del total). Asimismo se registran 26 primarias indígenas (un 33.8% del total). De esta totalidad representativa, Huay-Max, que aunque en los datos estadísticos no está mencionado, en esta localidad se tiene una escuela inicial, un preescolar bilingüe, una escuela primaria y una telesecundaria (SEDESOL, 2014).

Como se puede notar, Huay-Max no ha logrado contar con el derecho de una preparatoria o bachiller para que los jóvenes continúen sus estudios en su misma comunidad. Es por ello que

²⁷ Fuente: Informe Anual Sobre la Situación de Pobreza y Rezago Social (SEDESOL y CONEVAL, 2010).

al concluir la telesecundaria, los hijos de aquellos padres de familia que puedan contar con los recursos económicos para continuar a este nivel de estudio, optan seguir estudiando en el Colegio de Bachilleres “Plantel Saban” que se encuentra en la localidad de Saban. Al término de la educación media superior algunos jóvenes –recalcando que esto, es para aquellos que pueden, hablando en términos económicos– son quienes optan seguir estudiando en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQRoo), pues es una de las opciones más cercanas a esta comunidad. Como institución privada, en este municipio se encuentra el Módulo Tecmilenio auspiciada por el Tecnológico de Monterrey. Asimismo se tiene un Centro de Atención Múltiple (CAM) donde se atienden necesidades educativas especiales y una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)²⁸. Sin embargo, y a pesar de estos servicios, también existen jóvenes que buscan otras oportunidades de estudio en otros lugares fuera del municipio.

Otras de las oportunidades para los jóvenes que concluyen el bachillerato está en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), con sede en Felipe Carrillo Puerto, el cual, como parte de los programas de estímulo o subsidio que ofrece el Sistema de Estudios a Docentes (SED) que enfoca a la población juvenil como beneficiarios. Al concluir la presentación del servicio social educativo en el programa de educación preescolar, primaria, secundaria o promoción cultural del CONAFE, estos jóvenes se incorporan al SED para recibir un apoyo económico hasta por treinta o sesenta meses para que continúen sus estudios a nivel medio superior, nivel superior y/o en algunos casos capacitación para el trabajo en México o en el extranjero. Dicho subsidio, se recibe según sea el cargo ocupado.

Otra de las instituciones presentes en la localidad es el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)²⁹, que es uno de los programas con más presencia en la enseñanza de la lectura y escritura en la comunidad. El artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que todo individuo tiene derecho a la educación, por

²⁸ En cuanto a educación se refiere, lo que es el CAM y la USAER no se identificaron en los datos que proporciona el INEGI, pues estos fueron identificados gracias al trabajo de campo.

²⁹ El INEA es un organismo público descentralizado de la Administración Pública Federal, agrupado en el sector coordinado por la Secretaría de Educación Pública, con personalidad jurídica y patrimonio propio. También esta institución participa estrechamente con la Cruzada contra el Hambre, formando parte del Gabinete Especializado de México con Educación de Calidad, en el que coordina el Grupo de Trabajo sobre Rezago Educativo en el marco de la Cruzada contra el Hambre.

lo que en la Ley General de Educación en su artículo 39 comprende en su sistema educativo nacional la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos. De la misma manera establece que, según las necesidades educativas particulares que demande la población se podrán impartir programas para su atención. Asimismo, en su artículo 43 señala que la educación para adultos está destinada a individuos de 15 años o más que no hayan cursado o concluido la educación primaria y secundaria (Diario Oficial de la Federación, IV Sección, 2015).

Adicionalmente, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 señala en su Objetivo 3.2 en su Meta Nacional III “garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo” así como de su Estrategia 3.2.1. “ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población” lo que significa también, el fortalecimiento en los servicios que presta el INEA como la diversificación del programa para la educación de las personas adultas y la disminución del rezago educativo, con objetivo especial de atender la población indígena que padece tasas de analfabetismo, semejantes a las presentadas de hace cuatro décadas, por lo que traza la meta siguiente:

(...) con el propósito de disminuir, al término de la presente administración, en un 50% el índice de analfabetismo, así como reducir el rezago educativo en un 5% con respecto a las cifras del Censo General de Población y Vivienda 2010, el Gobierno de la República, instrumenta, bajo la coordinación del INEA, una Campaña Nacional de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo (Diario Oficial de la Federación, IV Sección, 2015, p. 9).

De esta manera, el INEA es una de las instituciones presentes en esta localidad de Huay-Max. Cuenta con jóvenes con estudios de bachillerato dentro de este programa para cumplir con sus objetivos de alfabetización, la de enseñar a la gente adulta a leer y escribir. De esta forma, y con las redefiniciones que presentó el programa desde el 2013, es posible que su cobertura de apoyo solidario se amplíe cada vez más, dado que se ha propuesto dar un mayor énfasis de atención a nivel secundaria. Con ello se busca brindar las mismas oportunidades de estudio a los que no saben leer ni escribir o adultos que no han concluido su primaria por motivos diferentes y personales, así como de aquellos que les faltan algunos meses para concluir su

telesecundaria. La conclusión o el alcance de los niveles de alfabetización que se estiman para este año puede que no incidan directamente a la reducción del rezago educativo, sin embargo el cambio que genere está en la vida de aquellas personas que significativamente reciben el apoyo para continuar en el aprendizaje.

Por otra parte, que aunque no se tenga información acerca de su relación institucional interna, podemos mencionar La Casa de la Cultura. Dicha institución también ha tratado de incursionarse en las pocas prácticas culturales de la comunidad. Sin embargo, estas prácticas no suelen ser muy visibles, excepto su vestimenta (el huipil). Ante ello, La Casa de la Cultura ha contribuido a que algunos jóvenes, mayormente estudiantes, incursionaran para participar en los diferentes eventos que encabezaba. Sin embargo, al paso de unos años según algunos padres de familia esta institución ha estado cerrado, desconociendo el motivo de ello.

Así entonces y de manera puntual, señalamos que en el análisis efectuado por el Diagnóstico sobre la Preservación de la Lengua y Cultura Maya en coordinación con el gobierno del estado de Quintana Roo (2011-2016) reconocen que el impacto importante para el abandono de la lengua maya en esta entidad ha sido el sistema educativo, dado que pese a la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) en el 2001, en las escuelas aún se ofrece una educación propiamente en español; esto es, que en comunidades enraizadas en la lengua maya como Tuzik de Felipe Carrillo Puerto y Sacalaca de José María Morelos existen escuelas preescolares indígenas pero que en ninguna de ellas se cuenta con una escuela primaria bilingüe. Una realidad también presente en esta comunidad, dado que se tiene el preescolar bilingüe Zazil-Beh pero no se cuenta con una escuela primaria bilingüe. Esto, obliga a que las niñas y los niños que concluyen el preescolar continúen en una escuela primaria que no es bilingüe, lo que deja en cuestión de la problemática que se pueda generar entre los actores (educador y educando).

De esta manera, se reconoce el rezago que existe en cuanto a los maestros que se enfrentan a estas comunidades indígenas y que no cuentan con el conocimiento de la lengua. Los casos pueden variar en cuanto a las habilidades, puesto que pueden existir educadores que cuentan con una o dos de las habilidades (hablar, escuchar, leer y escribir) y otros no lo poseen. Ello implica faltar a lo que se establece en el inciso VI del artículo 13 de la Ley General de Derechos. La educación contemporánea de alguna manera se ha presentado de manera

tradicional, pues se ha tratado de alfabetizar bajo un perfil de integración a las nuevas dinámicas de vivencia urbana, lo que representa un bilingüismo sustractivo, es decir, hablar las dos lenguas para su comunicación pero que, con el tiempo, una de ellas (en este caso la maya) se pierda. Ante dicha situación –pensando en un caso contrario a lo presentado– los programas ya implementados para la revalorización de la lengua y la cultura maya tradicionales (tomando en cuenta tales situaciones) los resultados tendrían que ser más positivos.

En la actualidad, con las reformas adicionales al Artículo VII de la Ley General de Educación se promueve la identidad y el respeto a los derechos lingüísticos que obliga a la federación y los estados a proveer educación en lenguas indígenas, además del español. Lo anterior hace que el estado de Quintana Roo mantenga en sus centros escolares indígenas programas especialmente en educación inicial y básica, contando con 77 planteles escolares de educación indígena con 3 mil alumnos activos. Adicional a lo que ofrece la Secretaría de Educación, también se preparan materiales didácticos para la enseñanza de la lengua maya en estos centros escolares. El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) registra un total de 10 centros de enseñanza certificada de la lengua maya, donde éstas imparten distintos niveles de uso del maya en talleres y módulos que se imparten en Casas de la Cultura, Universidades y centros de Educación Normal, más dos asociaciones civiles³⁰.

El trabajo que emprende el INEA aunque ha obtenido resultados positivos en sus evaluaciones y registros de alfabetización no se abstrae de contar con inercias en el cumplimiento de sus metas. Esto es porque, en los resultados de la evaluación realizado por la Subdirección de Evaluación Institucional (SEI) reconoce que el cambio contraído para prestar más atención al nivel básico de educación secundaria al que demandaban menos tiempo y el abandono operativo fueron las causas de algunos inconvenientes. Según el diagnóstico de la SEI el INEA se instaló paulatinamente en una instancia normativa, integradora de información y de transparencia de recursos, por lo que dejó en segunda mano (institutos estatales y delegacionales) la responsiva de los alcances y la prestación de los servicios sin ejercer mayor acompañamiento para el logro de su meta como institución educativa.

³⁰ Fuente: http://www.inali.gob.mx/pdf/DIRECTORIO_CURSOS_ACTUALIZADO.pdf

Lo anterior, hace constar que en las localidades no exista una buena verificación de la labor que realizan los promotores de educación. Hemos encontrado casos donde las personas no necesitadas de aprender, es decir, personas que ya saben leer y que aprendieron en escuelas a leer y a escribir, son las que están inscritas en el programa, lo que indica que se les “re-alfabetiza” sin necesidad. Ello hace que padres y madres de familia necesitadas del aprendizaje ya sea de su lengua materna o del español no reciban de esta enseñanza y con ello ayudar en casa a sus hijos. Logrando esto, ayudaría a la misma escuela en uno de los procesos que más labor conlleva, la de enseñar a leer y escribir.

Otras de las instituciones como La Casa de la Cultura antes mencionada, ha ido perdiendo su funcionalidad. Al respecto, algunas madres de familia opinaron que se le debe otorgar a alguien más el cargo de dirección de dicha institución, ya sea alguien en particular de la comunidad o al mismo representante del pueblo, es este caso el subdelegado. Ciertamente lo poco o mucho que promovía lograba hacer notar la presencia de la comunidad y la revalorización de la cultura que poco a poco se va perdiendo, un ejemplo es el *loj lu'um* y el *janlil kool*, ya citados.

1.5 Contexto micro: el preescolar bilingüe.

Dado que nuestro trabajo se centra en un área de educación preescolar bilingüe nos resulta importante describir lo que se ha encontrado en este contexto y/o ámbito escolar. La escuela Zazil-Beh cuenta con un total de 97 alumnos. Tiene cinco aulas y una oficina de dirección. La dirección –al momento de registrar los datos en Marzo-Abril de 2015– estaba bajo el cargo de una directora. Respecto a las aulas de primer grado, una es dirigida por una maestra y otra por un maestro; una de segundo dirigida por una maestra. Los últimos dos de tercero, una es dirigida por una maestra y la otra por un maestro. También se identificó que de los 7 maestros incluyendo a la directora solamente uno de ellos es hablante de maya y español y el resto solamente hablan español y entienden el maya pero no la hablan. Cabe señalar que dentro de los maestros se contaba con una maestra para la enseñanza del idioma inglés de manera general, es decir, en todos los grados.

Entre las otras áreas de esta escuela se cuenta también con un pequeño espacio de aproximadamente 50m², donde los niños aprovechan el receso para jugar y/o tomar el refrigerio,

tanto los alimentos traídos por las mamás como los ofrecidos por la cocina/comedor. Esta cocina es atendida por las madres de familia que tienen hijos estudiando en esta escuela. La cocina es aprovechada también por los educadores y junto con los alumnos se sientan a comer tratando de que se atienda a cada alumno cuando su mamá o papá no esté presente. Esta área de la cocina es importante, pues también es un espacio donde la lengua maya está presente: durante la preparación de la comida en la cocina entre las señoras, durante la comida de los niños y sus compañeras y compañeros, así como de algunos maestros con los alumnos.

Así pues, en esta escuela existen dos grupos de tercer grado (un grupo A y un grupo B) donde centramos el presente estudio. El grupo A cuenta con un total de 18 alumnos: 8 niñas y 10 niños. El grupo B cuenta con un total de 16 alumnos: 9 niñas y 7 niños. El grupo A es atendido por un maestro bilingüe del maya y español, teniendo como primera lengua (L1) el maya y como segunda lengua (L2) el español. El grupo B es atendido por una maestra que tiene como L1 el español y que está adquiriendo la lengua maya como su L2.

1.6 El uso de la lengua maya en los ámbitos de la comunidad actual.

Según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER, 2002) se ha logrado entender que el uso de la lengua tiende a variar en cuanto a las necesidades del contexto en el que ésta se utiliza. Asimismo, depende de las necesidades que se van presentando en el hablante es el nivel de uso que va adquiriendo, sin embargo esto no garantiza un nivel alto del uso de la lengua, pues el contenido que conlleva la necesidad es la respuesta que se le da a la situación que acontece, es decir, si una persona de esta comunidad se encuentra en un ámbito de negocio donde sólo tiene que preguntar sobre el precio de algún artículo aquí el uso no logra un nivel alto.

El uso de la lengua también puede variar no sólo en el interés mismo de la persona ante X o Y situación, sino dependiendo de los mismos ámbitos, pues si nos encontramos con ámbitos personales, públicos, profesionales y/o educativos, éstos difieren de otros. De estos intereses y ámbitos cabe destacar que existen unos que marchan al paralelo. Ubiquémonos en un ámbito personal, por ejemplo, las madres o padres que se comunican en maya con los hijos pero el uso de la lengua en la comunicación se invierte gradualmente cuando se enfrenta a un empleo; casos como el de los hijos que optan por el trabajo en la zona turística, donde el uso del español o el inglés prevalece. Otras situaciones como la consulta médica, viaje a la ciudad por una compra-

venta y en algunos casos la escuela o el vivir en una colonia o barrio donde el ámbito de la comunicación privilegia el español.³¹

La lengua maya en la comunidad de Huay-Max se mantiene en ámbitos como la familia, en una charla en la calle, en las tiendas, así como en las prácticas culturales como el *Ch'a' Cháak* y el *Jets' Meek'*. Otras prácticas como el *Looj lu'um* así como el *Janli kool*³² referidas en el trabajo de Ucán y Montalvo (2011) ya no se llevan a cabo en Huay-Max y uno de los motivos de esta discontinuidad podemos encontrarla en la siguiente narración de uno de los habitantes, quien expresó “...waye' ma' jach suukpaji' yéetele' le máaxo'ob ka'ach beetiko' ts'oka'an u klímilo'ob.”³³. Hay que anotar que aunque la lengua maya se encuentre aun en estos ámbitos no podemos ignorar que el español también esté presente, más aun, por las nuevas generaciones.

Por otro lado, el turismo ha contribuido en las nuevas generaciones al desuso de la lengua maya, ya que el idioma que se les exige en esta zona es el inglés (específicamente en el área de trabajo en restaurantes). Toma sentido lo anterior cuando en esta comunidad se percibe que existen madres que exigen más la enseñanza del inglés y no únicamente del español como pasaría en otros casos. Hago mención de madres y no tanto de padres, pues durante los recorridos para la recolección de algunos datos fueron más madres de familia, quienes se encontraban en casa con los hijos. En este ámbito del uso de la lengua maya no podemos decir que se va restringiendo en lo familiar, pues durante la aplicación de algunos cuestionarios se notó que hasta dentro del mismo hogar se está perdiendo su importancia y uso.

³¹ En el trabajo de campo Marzo-Abril de 2015 se logró identificar en la comunidad la existencia de un barrio donde la comunicación se da prácticamente en español, esto se hace notar más en adolescentes de entre 10 y 17 años.

³² El *Looj lu'um* es una tradición que se hacía en un periodo de aproximadamente cada diez años (o dependiendo de cada pueblo) donde el objetivo es cercar con rezos o ritos la parte que encierra (ocupa) el pueblo, es por ello que en cada entrada o salida principales del pueblo se coloca una cruz; la cruz como símbolo o señal de donde entra uno a un pueblo habitado por seres humanos. Sin embargo, esta “tradición” ha tenido un discontinuo, pues como refiere la señora Canche, no tuvo mucho auge y además los que se encargaban de ello ya no están presentes. En cuanto al *Janli kool*, es también una tradición que no se está practicando. Se trata de una tradición que se acostumbraba a realizar en la milpa, como una primicia en agradecimiento a Dios por todo el trabajo que se ha realizado en la milpa.

³³ Traducción: ...aquí no se acostumbró mucho hacerlo, además, quienes lo hacían ya han muerto. Fuente: obtenida de la ciudadana Antonia Canché, nacida el 28 enero de 1930.

Capítulo 2. Marco teórico-metodológico.

De inicio podemos mencionar que la gran mayoría de la gente cuenta con una idea de lo que son las actitudes. Podemos contar con diferentes perspectivas sobre las cosas, la gente o situaciones que emergen en cierto tiempo y espacio. Desde ahí, llegamos a pensar que las actitudes no son estáticas, ni en lo que observamos ni en lo que presentamos como individuo, ya que suelen variar de acuerdo a lo que nos rodea. En el presente apartado partimos del supuesto de que dentro de estas situaciones subyacen actitudes asociadas a la valoración y desvalorización de las lenguas, que aquí las tomamos como actitudes negativas y positivas hacia la lengua.

El término “actitud” adquiere un valor fundamental en el estudio del bilingüismo, ya que en diversos ámbitos se manifiesta la necesidad o el deseo mismo de aprender al menos una lengua más o una extranjera. La necesidad de aprender una lengua o dejar una por otra, y en algunos casos optar por las dos, son situaciones que se presentan cada vez más; en nuestro caso, ha sido el español y/o el inglés. Por ello, es de esperarse que tanto madres de familia como padres de familia e hijos, exijan a las escuelas la enseñanza de éstas lenguas en las escuelas, bajo la idea de que ésta les abre más posibilidades en la esfera laboral.

El estudio en torno a las actitudes que presentan los sujetos puede ser un indicador de las creencias, los pensamientos, los deseos o las preferencias que tiene una comunidad. Así, el estatus, el prestigio, el atractivo social y la identidad o lealtad de un grupo o la conciencia individual pueden dar cabida para llegar a entender parte de esas actitudes. El contacto lingüístico que tienen los individuos, es decir, conocer una lengua y más a fin optar por una lengua para comunicarse (uso) responde a una actitud lingüística. Por ello, Moreno (1998) argumenta que “la actitud lingüística es una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad” (en Álvarez et al. 2001, p. 147).

Masgoret y Gardner (1999, en Uribe, Gutiérrez y Madrid, 2008) anotan la importancia del estudio de las actitudes y cómo éstas juegan un papel fundamental en el aprendizaje de lenguas, lo que puede coadyuvar a que educadores fortalezcan en la motivación de las y los estudiantes para aprender una o dos lenguas más. No tan distante, Álvarez, Martínez y Urdaneta

(2001) en palabras de Labov (1974) mencionan que los resultados de estas pesquisas permitirán observar, comprender y explicar mejor los fenómenos lingüísticos que se van generando por los factores presentes dentro de una comunidad o grupo hacia una cierta forma de lenguaje (p. 149). Ante esta situación de buscar una conceptualización de actitud o de actitud lingüística, resulta importante repasar las diferencias semánticas y diferencias relativas a la generalidad del término o la especificidad de la misma.

2.2 La evolución del concepto de actitud.

En 1862 el psicólogo Spencer usó el término actitud en su obra *Principios* y a partir de y desde entonces cobró importancia. Desde sus inicios, los estudios sobre las actitudes detonaron diferencias en sus aportes conceptuales. Consideramos que ello se debe a que esto implica a la conducta humana, al comportamiento y al pensamiento del individuo. Adicionalmente, la delimitación de los conceptos de actitud y motivación han resultado tareas complejas, puesto que detrás de ellos se encuentran diferentes puntos de vista (Manzaneda y Madrid, 1997). Al respecto Spencer aborda lo siguiente;

nuestros juicios sobre asuntos opinables, sean o no correctos, dependen en buena parte de la actitud mental con que escuchamos al interlocutor o participamos en la disputa, y para preservar una actitud correcta es necesario que aprendamos en qué grado son verdades y al mismo tiempo erróneas las creencias humanas en general (en Sánchez y Mesa, 1995, p. 11).

El desarrollo de los estudios sobre las actitudes en la psicología social como estudio científico lo definieron Thomas y Znanieki. En 1918, dichos autores realizaron un estudio sobre los campesinos polacos residentes en Estados Unidos, teniendo como fondo en su obra los valores sociales, creencias, normas y su vinculación con las actitudes, desde una perspectiva de actitud como “...forma de relación de un sujeto con un objeto social, entendiendo por objeto social tanto personas, situaciones sociales como problemas sociales” (Sánchez y Mesa, 1995, p. 11). Cuatro años más tarde, Dewey en un estudio realizado concluyó que la actitud era un sinónimo de disposición y de hábito. De ahí que Watson hacia 1925 definiera la actitud como

una combinación de actividad emocional, instintiva y habitual. (Sánchez y Mesa, 1995). De esta manera, es como a este fenómeno se le ha intentado conceptualizar en más estudios.

A partir de estos cimientos, Sánchez y Meza (1995) siguiendo a McGuire (1968) distinguen tres momentos secuenciales en la evolución del estudio:

Como primer momento, hay que destacar que antes de los años treinta se presentaron diferencias semánticas sobre el término de actitud, es por ello que Ortego, López, Álvarez y Sanz (2011) destacan la labor de Allport en 1935, quien además de elaborar un concepto de actitud presentó alrededor de cien definiciones rescatadas en otros trabajos. Fue en estos años cuando se presentaron los primeros intentos por y para la construcción de instrumentos para la evaluación o medición de las opiniones y creencias. En ello se presentaron los instrumentos como la Escala de Thurstone en 1928, Likert en 1932 y Guttman en 1944 para la medición de las actitudes, mientras tanto el proceso de conceptualización siguió. Es necesario señalar que, según Sánchez y Meza (1995) en los años treinta, las investigaciones en torno al tema se realizaron de manera empírica, desde una postura pragmática en su aplicación a los problemas sociales que se hacían presentes en la educación, en política social y/o en las relaciones en grupo. Así, en este primer momento, se destacaba que es más fácil calificar (evaluar) lo que se podía observar.

Como segundo momento, cabe mencionar que se presentaron altibajos en el interés por esta temática, lo que posiblemente haya sido por la baja confiabilidad del constructo que los estudios habían trabajado y que Allport planteó, desde un principio. Este segundo momento aconteció entre 1945 y 1965, dando lugar a dos momentos cruciales:

La primera, que fue del año 1945 a 1955 tiene que ver con esa importancia que se tomó tras la Segunda Guerra Mundial sobre las actitudes. De esto se encargaron los psicólogos sociales, centrándose en la persuasión y el cambio de actitud a través de los medios de comunicación de masas. Durante estos años aparecieron los trabajos de Hovland, Lumsdaine y Sheffield (1949) y Hovland, Janis y Kelley (1953) en *Communication and persuasion*. Para dichos estudios, las opiniones y actitudes se comprendían como algo implícito, pues se suponía que las opiniones no son más que anticipaciones y expectativas, y las actitudes son las respuestas implícitas controladas a evitar o a aproximarse a un objeto, persona, grupo o cualquier cosa.

La segunda, que va del año 1955 a 1965 da pie al estudio de las actitudes como estructuras cognitivas. Donde aparecen los trabajos de Festinger (1957) y Festinger y Carlsmith (1959) sobre la Teoría de la Disonancia Cognitiva, en el cual sostenían que en toda persona existe una tendencia a mantener una congruencia entre lo que piensa y lo que hace, es decir, entre sus actitudes y conducta. Festinger (1957) explicaba que la disonancia³⁴ existirá cuando haya incompatibilidad entre lo que se piensa y lo que se hace, pues que ello llevará al sujeto a buscar el equilibrio (en Sánchez y Mesa, 1995). Para tal equilibrio o estabilidad se tendría que hacer una modificación de la actitud previa pero en dirección a la conducta realizada (una reducción para la incompatibilidad entre creencias y conductas). Otros como Osgood y Tannenbaum (1955) estudiaron la teoría del equilibrio con otro enfoque (casos más centrados en una fuente de comunicación o sugerencias respecto a situaciones u objetos).³⁵

Para este tercer y último momento evolutivo del concepto de actitud, a partir del año 1965 se hicieron estudios sobre la estructura, los contenidos y el funcionamiento de las actitudes, esto, cuando la cognición social pasó a ser tema central en la Psicología Social. Ya para los años de 1970 a 1980 hubo preocupación en cuanto a la concepción teórica que diera una base estable para la investigación del fenómeno, por ejemplo, esta diferenciación entre actitud y conducta. Tras este análisis evolutivo y desde otro enfoque, Fazio y Williams (1986) complementan desde sus perspectivas y alusión a tres periodos:

- El primero se caracterizó por creer en la asociación perfecta entre actitud y conducta. Por lo que, se suponía que conociendo la actitud del sujeto hacia un objeto se podría predecir cómo actuaría frente a ese objeto. Una perspectiva que fue cuestionada en otros trabajos (Sánchez y Meza, 1995).
- El segundo se caracterizó por cuestionar con el interés central de responder cuándo, y en qué situaciones la actitud podría ser un buen predictor de la conducta (Sánchez y Meza, 1995).

³⁴ La relación que se puede encontrar entre dos elementos, es decir, cuando estos dos se comparan o se encuentran existe una disonancia – una incongruencia –. El trabajo de Rodríguez y Morales (1972) hace más explícita esta teoría de la disonancia de (pp. 103-115) o bien, del trabajo de extracción que hace Ovejero (1993) sobre la obra de Festinger.

³⁵ Tanto la teoría de congruencia como los principios de disonancia comparten elementos (Sánchez y Mesa, 1995, p. 15). Asimismo, es importante señalar que fue en esta fase que se empezó a reducir el estudio de las variables independientes por someterse a controles y análisis más sofisticados.

- El tercero se caracterizó por ser el llamado periodo del cómo, en el cual se intentó analizar el proceso o la secuencia de procesos que conducen a una actitud a convertirse al final en una conducta. En esta aparecen las nuevas formas de estudiar las actitudes respecto a conductas con nuevos modelos que integran variables mediadoras (Sánchez y Meza, 1995).

Preguntar si las actitudes determinan la conducta plantea desde un inicio una cuestión básica acerca de la naturaleza humana como la de preguntarnos cuál es la relación entre lo que somos (interior) y lo que hacemos (exterior).

2.3 Desde el concepto de actitud.

Es evidente que dar un concepto de actitud no ha sido de ninguna manera fácil su delimitación conceptual. A pesar de ello y de acuerdo a lo que atañe a nuestro estudio, conviene destacar que los trabajos de estudiosos que han tratado de conceptualizar desde diferentes enfoques el término, asimismo se presentan en ello conceptos diversos (valores, creencias, estereotipos, sentimientos, opiniones, motivación, perjuicios e ideologías) lo cual deriva en la dificultad para mantener una metodología de análisis en la investigación del fenómeno, como indica Claramunt y Huertas (1999, en Ortego, López, Álvarez y Sanz, 2011).

Aquí citamos la labor de Allport (1935), como una aportación clásica, acuñando que "*an attitude is a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related*"³⁶ (Manzaneda y Madrid, 1997, p. 156). A partir de esta aportación de Allport podemos mencionar algunas más, aunque se complica notar la su caracterización respecto a otras, ya que en la mayoría de los trabajos que pretenden abordar esta cuestión de las actitudes encontramos aportaciones que citan al autor y otras comparten características de otras definiciones. Veamos algunos ejemplos que Manzaneda y Madrid (1997) y Castro de Bustamante (2003) nos presentan algunos ejemplos que ellos mencionan en sus trabajos:

Gardner (1985)

³⁶ Traducción y como aparece en otros trabajos que lo destacan: "una actitud es un estado mental y neural de disposición, organizado a través de la experiencia, ejerciendo una influencia directiva o dinámica de la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con los que se relaciona".

"...an evaluative reaction to some referent or attitude object inferred on the basis of the individual's beliefs or opinions about the referent" (en Manzaneda y Madrid, 1997, p. 156)³⁷

Hayes y Orrel (1995)

"... a relatively permanent disposition towards another person or event in our lives" (en Manzaneda y Madrid, 1997, p. 156)³⁸

"...la actitud corresponde a ciertas regularidades de los sentimientos, pensamientos y predisposiciones de un individuo a actuar hacia algún aspecto del entorno" (Secord y Backman, 1964 en León y otros, 1988:133)

"La actitud es una predisposición aprendida para responder consistentemente de modo favorable o desfavorable hacia el objeto de la actitud" (Fishbein y Ajzen, 1975 en Bolívar, 1995: 72)

"...la actitud es una disposición fundamental que interviene en la determinación de las creencias, sentimientos y acciones de aproximación-evitación del individuo con respecto a un objeto." (Cook y Selltitz, en Summers, 1976: 16)

"...el término actitud hace referencia a un sentimiento general, permanente positivo o negativo, hacia alguna persona, objeto o problema" (Petty y Cacioppo, 1981 en León y otros, 1998, p. 118)

"La actitud es una tendencia psicológica que se expresa mediante la evaluación de una entidad (u objeto) concreta con cierto grado de favorabilidad o desfavorabilidad" (Eagly y Chaiken, 1993 en Morales (Coord.), 1999:194)

³⁷ Traducción: "...una reacción evaluativa a algún objeto o referente actitud inferido sobre la base de las creencias u opiniones de la persona sobre el referente"

³⁸ Traducción: ...una disposición relativamente permanente hacia otra persona o evento en nuestras vidas"

Como se puede notar, en estas aportaciones cada autor acuña una definición propia y atributos al concepto. Tal situación lo encontramos también en otras ocho investigaciones más que Ortego, López, Álvarez y Sanz (2011) mencionan, como las de Fishbein y Ajzen (1975), Liebert y Neale (1984), Judd, Drake, Downing y Krosnick (1991), Miguel (1991), Fazio y Roskos-Ewoldsen (1994), Quiles, Marichal y Betancort (1998), López (1999) y Morales, Reboloso y Moya (1997b). A partir de estas aportaciones y adjuntando características, los autores consideraron una definición de actitud como “una predisposición, aprendida, a valorar o comportarse de una manera favorable o desfavorable de una persona, objeto o situación” (Ortego, López, Álvarez y Sanz, 2011, p.3).

De esta manera y como se mencionaba, las definiciones que se le añadían al concepto desde el planteamiento de Allport en 1935 han dejado huella entre las perspectivas en estudios posteriores. Al respecto, nos encontramos con el trabajo de Vallejo (2001) siguiendo a Summers (1976), quien menciona ciertas características que estos fundamentos comparten, las cuales se presentan de esta manera:

En primera, la falta de un consenso estandarizado para la comprensión de la actitud como *una predisposición a responder a un objeto y no la conducta efectiva hacia él*. La disposición conductual se concibe como una de las características de la actitud, entendiéndose más por lo procesual que por el producto presente.

En la segunda, es *que la actitud es persistente*, lo cual no quiere decir que sea inalterable, de esta forma, la persistencia contribuye a la consistencia de la conducta.

La tercera característica consiste en entender que *la actitud produce consistencia en las manifestaciones conductuales*. Esta convicción da cabida a manifestaciones de actitud, las cuales toman forma ya de verbalización hacia el objeto, expresiones de algún sentimiento referente al mismo, en algunos casos incluso, evitan el objeto.

La cuarta característica tiene que ver con que *la actitud tiene una cualidad direccional*. Esta última no implica el sólo motivo de la consistencia en las rutinas

de conducta sino también tiene esa característica motivacional (Vallejo, 2001, p. 189).

Como se ve, el abordar esta temática de las actitudes implica analizar lo individual, interpersonal, grupal y a la sociedad en general. Desde estas posturas podemos decir que de modo general se entiende que la actitud es una tendencia psicológica expresada, evaluando un ente determinado con cierto grado de favorabilidad o desfavorabilidad ante una situación. Por ello, el ente es el objeto de actitud que puede ser cualquier cosa que pueda ser valorada y que dicha valoración al objeto depende en gran medida de varios factores, que pueden ser concretos y abstractos, tales como ideas, objetos, opiniones, conductas, personas o grupos.

Y contundentemente, tenemos actitudes casi o siempre hacia algo o alguien, hacia cosas u objetos que de alguna manera nos lleva a una previa evaluación, donde evaluamos si nos gusta o nos disgusta, si lo calificamos o lo descalificamos, si nos genera confianza o desconfianza, etc. De esta manera, las actitudes van acompañadas de un referente, desde personas, objetos o cosas y por supuesto, situaciones. De ahí que la actitud se presenta más compleja con la subjetividad, donde dan cuenta las opiniones o ideas; tales opiniones o ideas tienen que ver con la relación ya sea directa o indirecta del sujeto hacia el objeto, pues las actitudes son principalmente adquiridas por nuestras experiencias de vida y por ello tienden a cambios al paso del tiempo y/o por el entorno en que uno se sitúa.

2.1 Las dos aproximaciones teóricas: la mentalista y la conductiva.

Cuando pretendemos abordar la temática de las actitudes coincidimos con Fasold (1996), quien señala que requerimos considerar las dos principales perspectivas que han tratado de clarificar dicho tópico. Ambas perspectivas han coincidido en el constructo general de que las actitudes llaman a los individuos a optar por una cosa o situación y a rechazar otra. Córdoba (2013) sustenta que la sociolingüística, de manera más especializada en los años setenta consideró a las actitudes como uno de sus objetos de estudio y de esta manera surgieron dos tendencias para su análisis: la *conductiva* y la *mentalista*. En la primera, las actitudes son percibidas (visibles) en las respuestas que dan las personas a situaciones sociales. Esta perspectiva identifica la conducta con la actitud del sujeto. Por su parte, para la tendencia mentalista, la actitud sería una variable

que opera entre un estímulo que afecta a una persona y la respuesta de ésta. Una predisposición a la conducta, entonces la respuesta puede presentarse en diferentes formas de comportamiento (Fasold, 1996, pp. 229-230).

Respecto a estas dos tendencias podemos destacar que, la tendencia mentalista, según Sijle (2009, en Canché, 2014) contempla tres elementos: un componente cognitivo (el conocimiento), un componente afectivo (la evaluación) y un componente conativo (la acción). En la tabla 6 podemos encontrar dichos componentes, sin embargo, en otros trabajos lo podemos encontrar como “respuestas” o “elementos” de la actitud, donde se derivan o se evalúan las respuestas o reacciones que presenta el sujeto frente al objeto:

Tabla 6. Componentes de la actitud, basada en las aportaciones del trabajo que presenta cada autor.

| Autor | Componentes |
|--|--|
| Pacheco (2002) en el trabajo de Rosenberg y Rovland (1960) | <p>Respuestas cognitivas: creencias y pensamientos acerca del objeto.</p> <p>Respuestas evaluativas: sentimientos asociados al objeto (repulsión, atracción, placer, etc.)</p> <p>Respuestas conductuales: comportamiento que incluye intenciones de actuar de una forma determinada ante un objeto.</p> |
| Manzaneda y Madrid (1997) | <p>Cognitivo: creencias del individuo y opiniones;</p> <p>Afectivo: tono emocional, reacción emotiva;</p> <p>Conativo: disposición hacia una acción determinada, tendencia a comportarse de una forma determinada hacia algo;</p> <p>Evaluativo: valoración positiva o negativa.</p> |
| | <p>Los componentes cognitivos: incluyen el dominio de hechos, opiniones, creencias, pensamientos, valores, conocimientos y expectativas (especialmente de carácter evaluativo) acerca del objeto de la actitud. Destaca en ellos, el valor que representa para el individuo el objeto o situación.</p> |

| | |
|---|--|
| Castro de Bustamante (2003) | <p>Los componentes afectivos: son aquellos procesos que avalan o contradicen las bases de nuestras creencias, expresados en sentimientos evaluativos y preferencias, estados de ánimo y las emociones que se evidencian (física y/o emocionalmente) ante el objeto de la actitud (tenso, ansioso, feliz, preocupado, dedicado, apenado...)</p> <p>Los componentes conativos: muestran las evidencias de actuación a favor o en contra del objeto o situación de la actitud, amén de la ambigüedad de la relación "conducta-actitud". Cabe destacar que éste es un componente de gran importancia en el estudio de las actitudes que incluye además la consideración de las intenciones de conducta y no sólo las conductas propiamente dichas.</p> |
| Desde la Psicología, según Córdoba (2013) | <p>Componente cognitivo: Creencias y conocimientos</p> <p>Componente afectivo: Sentimientos y emociones</p> <p>Componente conativo: Experiencias en comportamientos anteriores</p> |

Nota: Elaboración propia.

Según Pacheco (2002), este modelo tripartito de Rosenberg y Rovland (1960) ha sido criticado por dar una respuesta equivalente entre la actitud y la conducta, y que esta relación no siempre es así. Por otro lado, Manzaneda y Madrid anexan un cuarto componente que los otros dos no toman en cuenta, a excepción de Rosenberg y Rovland que lo hacen pero lo sustituyen en el segundo componente (lo afectivo), lo cual no es más que una manera de acentuarle otro término. Por otro lado, Bolívar (1995, en Castro de Bustamante, 2003) menciona que la interrelación entre estos componentes "...pueden ser antecedentes de las actitudes; pero recíprocamente, estos mismos componentes pueden tomarse como consecuencias. Las actitudes preceden a la acción, pero la acción genera/refuerza la actitud correspondiente" (p. 41). Lo anterior, lo ejemplificamos de un padre de familia que evalúa la importancia de que sus hijos aprendan una o más lenguas; el padre de familia le servirá en ese momento recordar (acción o

acciones) de una situación previo a responder o presentar una actitud positiva o negativa (una actitud reforzada) ante la pregunta (consecuencias).

Por ello mismo Ajzen (1988, en Álvarez, et al. 2001) señala que la presencia de un objeto tiende a una reacción de evaluación favorable o desfavorable, es decir, la actitud tomada ante dicho objeto es una acción relacional. Por ello, tomar en cuenta los tres componentes, no quiere decir que por su relación una de ellas no pueda ser evaluada en una posición de carácter individual.

En relación a lo anterior, conviene resaltar que el enfoque mentalista es donde se han centrado gran parte de investigadores que estudian actitudes lingüísticas, asimismo ha carecido de un instrumento metodológico, pues se concibe la actitud como un estado interno, por lo que no se considera observable (directa) y los datos que se pueden obtener deben ser aportados por el propio hablante. Así, para los conductistas, los tres componentes forman un solo constructo de actitud, es decir, en la acción se tienen pensamientos y creencias y de ahí que la elección de algo se maneje como la disponibilidad para la acción. En esta perspectiva mentalista, que aunque resulte o ha resultado un elemento verosímil para explicar el fenómeno no quiere decir que sea excepcional. Esto, debido a la complejidad de la misma que conlleva (la identidad/lealtad, atractivo social, el estatus y el prestigio), una serie de variables (como el género y/o la edad) y de manera indiscutible, la diferencia que existe entre los individuos (Hernández-Campoy, 2004).

Hay que señalar que, a pesar de estas diferencias de las posturas que ambas decidan adoptar se cuenta con aspectos consensuado entre los teóricos. Así, Montoya (2013) tomando en cuenta el trabajo de Agheyisi y Fishman (1970) encuentra tres aspectos que caracterizan las actitudes lingüísticas y que éstas se comparten entre los investigadores de ambas perspectivas: a) que las actitudes lingüísticas se aprenden de experiencias previas; b) que la mayoría de las actitudes lingüísticas son perdurables; y c) que las actitudes están relacionadas con la acción o el comportamiento, ya fuese como predisposiciones a la acción o como aspectos especiales del comportamiento en sí mismo (p. 4). Dichos aspectos, fueron hasta el cambio del paradigma, para posteriormente proponer, entender las actitudes lingüísticas como fenómenos sociales bajo un enfoque puramente psicosocial (Huguet y Madariaga, 2010 y Hyrkstent y Kalaja, 1998, en Montoya, 2013).

Hasta ciertas aportaciones nos damos cuenta que no contamos en primera instancia de un concepto único de lo que podríamos conceder como actitud, pues las posturas defienden a la medida de sus objetivos. Por su lado, Fasold (1996) señala que se tiene que observar, tabular y analizar una conducta presentada por la persona. Ante esto, Brecler (1984, en Castro de Bustamante, 2003) anota dos fundamentos que le dan cabida a que las actitudes puedan ser estudiadas y la explicación teórica de los tres componentes;

- a) Cualquier actitud se puede manifestar a través de tres vías que se diferencian entre sí, pero que convergen porque comparten un sustrato o base común, ya que todos representan la misma actitud.
- b) Cada tipo de respuesta se puede medir con la utilización de diferentes índices; la relación entre los índices diferentes de la misma respuesta debe no sólo ser positiva sino también intensa (p. 41).

De acuerdo a estas dos posturas presentes en el estudio de las actitudes, el abordaje tiene que ver más que nada con la utilidad que se pretende dar en cada estudio de investigación. De esta manera, hasta esta revisión teórica las actitudes lingüísticas lo entendemos como el reflejo de percepciones y actitudes psicosociales. Son reflejos, ya que como hemos revisado, es un fenómeno que resulta difícil de medir de forma directa ni mucho menos de manera exacta. Entonces, siguiendo la propuesta de López (1989) entendemos la actitud como la acción o reacción misma, la aceptación o el rechazo de un hecho lingüístico, desde el uso o desuso de una variedad o variante —o en su caso, una lengua— producidas desde las creencias o percepciones hacia la lengua.

2.4 La motivación integradora y la instrumental.

Tras las aportaciones que emergieron de las contribuciones y que nos guiaron a entender el concepto de actitud lingüística vemos la necesidad de destacar la motivación que se presenta en la actitud hacia una lengua. Dado que cuando hablamos de actitudes hacia una lengua o más lenguas debemos también tener presente cómo es que se llegan a presentar ciertas actitudes; esto es, que las actitudes que van desde una creencia, las representaciones y las percepciones establecidas en torno a las lenguas están influidas por un determinado sentimiento de afecto o

de rechazo. Por ello, es importante señalar que el tema de “motivación” es también un concepto complejo, que pudiera emplearse en varios sentidos. No es sólo en sí del término, sino, más bien cuando se intenta discutir el proceso o estado motivacional que conduce a las personas hacia una acción determinada (Manzaneda y Madrid, 1997).

Consideramos que sobre el estudio de actitudes lingüistas llevadas a cabo en situaciones de contacto lingüístico también se han tomado en cuenta a dos tipos de orientación o motivación: la motivación *integradora* y la *instrumental*. La primera se hace entender cuando un individuo tiende a aprender una lengua para identificarse dentro de una comunidad, en la cual esa lengua es la que se usa. La segunda, entendida como algo práctico para el logro de algo, como el caso de los hablantes de lengua maya que pretenden aprender el inglés para poder sobresalir bien en el trabajo del que se ocupan en la zona turística (Lambert, 1955, en Uribe, Gutiérrez y Madrid, 2008), (Ryan et al., 1988 y Baker, 1992, en Canché, 2014) y (Gardner, 1985, en Montoya, 2013). En referencia, Montoya (2013) alude a Bernaus, Masgoret, Gardner y Reyes (2004) y Masgoret y Gardner (2003) quienes concuerdan que la motivación también ha sido útil para predecir, para el éxito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas. De esta manera, Fishman (1988) argumenta:

(...) las actitudes influyen decisivamente en los procesos de variación y cambios lingüísticos que se producen en las comunidades del habla. Una actitud favorable o positiva hacia una lengua ajena, puede hacer que un cambio lingüístico se cumpla más rápidamente, una actitud desfavorable o negativa hacia su propia lengua puede llevar al desplazamiento y el olvido de esta, pero una actitud favorable hacia su propia lengua puede llevar a que esta se mantenga (en Quintero Gutiérrez, 2011, p. 108).

Asimismo, Moreno (1998, en Sima, 2011) alude que las actitudes desfavorables (negativas en este caso) pueden llevar al abandono de una lengua y, posiblemente al olvido de la misma. Sin embargo, en ocasiones no es por la variación que una lengua presenta o cambios en una lengua, sino de otros factores que inciden a presentar una actitud o cambio de actitud: factores como la dimensión del estatus (aspectos tangibles) como la influencia, el poder y control que se asocian a los hablantes; y la dimensión de la solidaridad (aspectos afectivos) tales como la integridad personal y el atractivo social de los hablantes. Así, en actitudes positivas en

la primera dimensión serían los hablantes percibidos como inteligentes, ambiciosos, responsables, buenos profesionales y su lengua como una lengua importante y útil; en la segunda, los hablantes suelen ser percibidos como personas sinceras, amables, generosas y la lengua como sólida para ese grupo (Amorrortu, Ortega, Idiazabal y Barreña, 2009).

Dichas dimensiones nos ayudan para comprender las actitudes de los hablantes hacia la lengua. En las lenguas de menor prestigio o minoritarias se dan cuenta de tal situación, ya que como menciona Erdösová (2011) depende en gran medida de la posición lingüística que se le atribuye a dicha lengua en su contexto (p. 6). Así entonces, aunque el status tiende a dejar en bajo prestigio una lengua, la dimensión de la solidaridad otorga gran valor a ésta, para así ganar el reconocimiento social. Por ejemplo, en el uso de una lengua, sería el deseo de la persona por aprenderla, el elegir entre maya, español o el inglés, según sea el caso.

De esta manera, Huerta (2008) enfatiza sobre la motivación en la actitud, siendo la motivación el mover de la persona, es decir, lo que conduce a la marcha o al acto. Sin embargo, menciona que es una corta definición, ya que, en cierto punto, no es tan tomado en cuenta cuando se trata de comportamiento. Aunado a ello, apunta que no es posible su medición directa si no se toman en cuenta nuestras opiniones y creencias y, por supuesto, nuestro comportamiento. Con lo que Huerta (2008) concluye "...las actitudes son formas de motivación que predisponen a la acción de un individuo hacia determinados objetivos o metas. La actitud designa la orientación de las disposiciones más profundas del ser humano ante un objetivo determinado" (p. 6).

Entonces, desde esta perspectiva se entiende que la motivación integradora está estrechamente relacionado con el deseo, incursionándose en la comunidad lingüística de la que muestra empatía. Por lo que la motivación instrumental es más bien ligada a un objetivo, el reconocimiento y ventajas tanto sociales como económicas. Sin embargo, a pesar de que en una exista más voluntad o deseo y en otra se note como más utilitaria o que en una se identifique en ambos grupos sociales con culturas diferentes y en otra no tenemos que aclarar qué; ambas orientaciones se relacionan en una misma persona, por supuesto de manera diferenciada en cada una, así como de cada lengua. Sin embargo, es importante situarnos en el caso que nos compete, dado que la motivación que puede presentar una persona concierne al contexto en el que se

encuentra, ya que dependiendo de esta –la motivación– se inclinará hacia una de estas motivaciones.

En consecuencia, desde nuestro estudio pensamos que esto dependerá en gran medida de la educadora o del educador, así, un tanto más de los padres de familia. En cuanto al estudiante, vemos que si el profesor se expone a esta motivación, el alumno por estar en contacto directo con la lengua tenderá más a una motivación integradora.

2.5 Desde la metodología.

Como se ha visto, desde hace más de cincuenta años el estudio de las actitudes ha sido abordado por áreas de la lingüística, la sociolingüística y la psicología social. A pesar de ello, notamos que no se ha logrado un consenso en tópicos fundamentales (qué son las actitudes, cómo se deben analizar, y qué generan esas actitudes, así como qué les afecta) (Montoya, 2013). Asimismo, y talvez uno de los problemas centrales en los trabajos, ha sido contar o desarrollar una técnica para la obtención de datos. De acuerdo con Fasold (1996) consideramos importante la necesidad de construir instrumentos válidos para su estudio y análisis.

Como se vio en páginas anteriores, existen dos perspectivas sobre el estudio de las actitudes; donde el conductista alude que las actitudes son observables de forma directa, así, sus métodos son considerados directos y dentro de sus técnicas destacan el *matched-guise* y el diferencial semántico. La segunda, la mentalista alude que las actitudes se encuentran en la mente de los hablantes, es decir, no visibles. A lo que, esta última sus métodos son conocidos como indirectos y de las técnicas empleadas podemos encontrar la entrevista, la observación participativa o indirecta, cuestionarios, en algunos casos interacción entre los hablantes. Ante esto, Sima (2012) señala “...ninguna de las técnicas es mejor que otra, son las necesidades de la investigación las que determinan cuales técnicas se aplicarán” (p. 29). Por lo que el autor se dirige más bien a presentar las desventajas de optar cualquiera de estas técnicas.

De esta manera, en los siguientes rubros nos situamos a explicar el desarrollo de nuestras técnicas para la recolección de los datos, los cuales constituyen la parte nodal de nuestro estudio. En un primer momento, nuestro trabajo se sitúa a un tipo de estudio cualitativo-cuantitativo, pues pretende indagar sobre cuáles son las actitudes favorables y no favorables hacia la lengua

maya, asimismo se reflexiona sobre los factores que influyen en ello. De esta manera, Sampieri (2006) explica que, el enfoque mixto va más allá de una simple recolección de datos de diferentes modos sobre el mismo fenómeno, pues implica desde el planteamiento del problema, mezclar la lógica inductiva y la deductiva. En otras palabras, según Todd y Lobeck (2004, en Sampieri, 2006) el trabajar con ambos enfoques puede ofrecer la confianza de que éstos sean una representación fiel, genuina y fidedigna de lo que ocurre en el fenómeno estudiado. De esta manera, ambos enfoques nos facilitarán conocer desde dónde es que se forman o se generan actitudes de los niños que presentan hacia la lengua maya, dado que estos enfoques permitirán realizar interpretaciones sobre datos que se puedan contabilizar para con ello describir los resultados.

Tras los avances en el diseño de instrumentos en torno al estudio, la labor en la recolección de datos y su validación se empleó un instrumento con unas interrogantes que iban directa e indirectamente sobre las actitudes de los participantes, así como la aceptación en ciertas formas y usos lingüísticos, tal y como refiere Montoya (2013). De esta manera fue como nos valimos de la utilización del método etnográfico para alcanzar los pormenores del estudio. Por ello, en los siguientes rubros explicamos la intención de este método y las herramientas que de ahí se desprenden.

2.6 Desde el método etnográfico.

Para los referentes de nuestra investigación hemos escogido puntualmente la etnografía, ya que lo consideramos valioso para discernir y complementar tanto cuantitativamente como cualitativamente nuestro análisis. Para ello, pretendemos primeramente apuntar algunos conceptos que se han propuesto en otros trabajos y respectivamente su objetivo y las técnicas principales para la investigación que nos compete.

En primera instancia, Aguirre (1995) anota, que etimológicamente “la etnografía es el estudio descriptivo («graphos») de la cultura («ethnos») de una comunidad” (p. 3). Según Pujadas (2012) el término ha contraído dos significados básicos: por un lado, vista como un *producto*, prácticamente en forma escrita pero también se señala que puede estar en forma de imágenes, libros, artículos o películas que resulten en el trabajo de campo, por otro, es un *proceso* basado en el trabajo de campo. De lo anterior, Pujadas advierte que entre estas dos

maneras de concebir la etnografía no pueden estar independientes, dado que una es consecuencia de la otra. Adicionalmente, sugiere que no se tiene que ver el producto como todo (o una simple recolección y edición del trabajo) sino, ver que la etnografía conlleva algo más. Hay que destacar que también se ha entendido la etnografía como el trabajo de campo que se efectúa. Sin embargo, conviene señalar que no es una mera técnica (Serra, 2004).

Asimismo, para Serra (2011) la etnografía ha de entenderse como “...el proceso o la forma de investigación que nos permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado de una cultura o de algunos aspectos concretos de una cultura” (p. 165). Después de estas definiciones, en el que la etnografía apunta más a un trabajo antropológico, vemos importante destacar el concepto que maneja Geertz (1973) quien concibe la etnografía como *descripción densa*, acuñando lo siguiente:

(...) lo que en realidad encara el etnógrafo (salvo cuando está entregado a la más automática de las rutinas que es la recolección de datos) es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después (p. 24).

Es ahí donde sitúa al etnógrafo, abierto a la pluralidad de voces que los actores de la comunidad de estudio obsequian. De esta manera “el conocimiento así alcanzado muestra sobre la sociedad al que se refiere y, más allá de ella, sobre la vida social como tal” (Geertz, 1973, p. 37). Es posible arribar así al sentido y al valor de las conductas en tanto acción simbólica pública y más objetivamente proveer un vocabulario y que este exprese lo que esa acción simbólica tiene que decir sobre sí misma, puntualmente, sobre el papel de la cultura en la vida humana. De esta manera refiere Geertz (1973), que no es solamente interpretación lo que se presenta en la discriminación de la observación, sino también una teoría de la cual depende conceptualmente la interpretación.

Así, Geertz apunta que la etnografía es como lanzarnos a una depresiva aventura y que cuyo logro sólo se vislumbra a lo lejos. Al final, lo que se busca es llegar a conclusiones partiendo de hechos minuciosos –pequeños– pero de textura densa, con mayor atención en el papel de la cultura en la construcción de la vida colectiva exactamente con hechos específicos y complejos (Geertz, 1973).

Comas, Pujadas y Roca (2012) enuncian que la etnografía ha tenido que ver con un paradigma de la llamada metodología cualitativa y así señalan que en un diseño de investigación puede llegar a combinarse, es decir, desde lo etnográfico –cualitativo– hasta datos de carácter estadístico –cuantitativo–. De esta manera, se ha diferenciado del modelo clásico de estudio detallado, pasando de estudiar a una sola comunidad a estudios de campo multisituados, lo cual quiere decir que se hacen observaciones de diferentes unidades en el área. Por otro lado, Velasco, García y Díaz (2006) mencionan que “...el atributo crítico que la distingue de otros enfoques cualitativos, se da por sentado entre los antropólogos, aunque sigue sin reconocerse virtualmente entre los investigadores educativos orientados de una forma no-antropológica” (p. 130). A pesar de algunos detractores la etnografía ha probado ser el principal instrumento de investigación en el área educativa, tal como el caso que presentamos. Tales desacuerdos emanan desde la dominación de los métodos que se dedicaron a las investigaciones en las ciencias sociales (Hamersley y Atkinson, 2007).

Asimismo, conviene que presentemos alguno de los aspectos que la caracterizan, y que son de gran importancia para abordarlo como una herramienta en nuestro trabajo. Desde lo que aporta Álvarez (2011) refiriendo a otros estudios, en un inicio se planteó que “...la etnografía tiene varias finalidades íntimamente relacionadas: la descripción cultural, la interpretación de los datos para llegar a su comprensión, la difusión de los hallazgos, la mejora de la realidad educativa y la transformación del investigador” (p. 278).

Primeramente, un punto principal que caracteriza el método etnográfico es el tiempo que se supone que se tiene que dedicar a un estudio etnográfico, para lo cual, hay que anotar que no se exige un tiempo –puntualmente– a cubrir. Señalan Comas, Pujadas y Roca (2012) que “hoy en día se considera que la presencia del investigador en su *terreno* puede ser discontinua y que la duración de esta presencia se debe definir de acuerdo con el alcance del problema que hay que estudiar” (p. 69). De una manera más puntual, nos enfocamos a un terreno o campo

específico a estudiar, en este caso la escuela, donde Serra (2014) señala que “la etnografía escolar o de la educación surge simplemente como consecuencia de haber seleccionado un campo determinado para realizar la etnografía” (p. 167). Así, aunque de alguna manera desde la visión antropológica se ha entendido etnografía como la descripción antropológica de una cultura o de algunos aspectos de esa cultura, la educación es una actividad cultural que podemos describir en sus aspectos (Serra, 2004).

La etnografía depende en gran medida de residir como foráneo pero que con el tiempo o más bien la prolongación y la convivencia con la comunidad omite ya lo foráneo (Geertz, 1973). Esto, siempre y cuando no se descuiden los objetivos de la investigación, pues es vivir de manera simultánea dos mundos; tanto como el participante como el de ser el investigador. Por ello, el etnógrafo participa de manera abierta o en su caso cubierta, observando qué sucede, escuchando qué se dice y cuestionando, esto prácticamente en el periodo de tiempo estimado (Hamersley y Atkinson, 2005). Tras esta manera de enfocar al etnógrafo en el campo, veamos lo que se pretende lograr cuando se sitúa a un sólo terreno o aspecto, la escuela. Goetz y Lecompte (1988, en Álvarez, 2011) distinguen tres características de ello:

1. Las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos; éstos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados.
2. Segundo, las estrategias etnográficas de investigación empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano.
3. Tercero, la investigación etnográfica tiene un carácter holista. Pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan el comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos (p. 268).

Por lo anterior, nuestro estudio se enfoca desde un acercamiento prolongado hacia la comunidad, por ser yo mismo parte de ella, y sus hablantes. Es por ello que nuestro estudio se determina, en este caso a sus participantes, las madres y los padres de familia. Lo que precisa en este punto mencionar que, siendo el investigador parte de esta comunidad hace posible la obtención de valiosa información que y que tal vez no sea suficiente o total, pero si creemos que va de acuerdo a nuestros planteamientos.

Basándonos en lo que mencionan Goetz y Lecompte (1988), Serra (2004) y Hamersley y Atkinson (1994) sobre la intención etnográfica y que para realizar algún estudio de investigación etnográfico las técnicas y que estas se aplican de acuerdo al investigador y del estudio mismo, así, en nuestro caso se eligieron dos técnicas: el *cuestionario* y la *observación participante*. Dichas técnicas fueron las que se aplicaron en nuestro trabajo de campo, mismo que dio inicio a mediados marzo hasta mediados de abril del año 2015. Por lo que las técnicas empleadas se efectuaron de la siguiente manera: durante las mañanas se llevaron a cabo las observaciones en las aulas (fueron dos aulas de tercer grado) y por las tardes se dedicaba a recorrer las calles, a visitar de casa en casa para aplicar los cuestionarios a las madres y padres de familia que tenían a sus hijos en dichos grupos.³⁹

2.7 La observación.

En este rubro pretendemos abordar una de las técnicas que la etnografía comprende. Así, señalamos puntualmente el trabajo de Iglesias (2012) cuando menciona que “la observación participante fue desarrollada como una estrategia para reunir datos entre los antropólogos que estudiaban culturas extrañas a principios del siglo XX y es utilizada hoy como una estrategia fundamental dentro de la etnografía” (p. 11). Para Taylor y Bogdan (1992) la observación participante tiene que ver o más bien es “la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el *milieu* de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (p. 31).

³⁹ Tenemos que mencionar que en algunas ocasiones se ocuparon días inhábiles (así como los días sábados y domingos) para aplicar los cuestionarios. Esto se debió porque en algunas ocasiones (días) los padres no disponían de mucho tiempo para poder contestar el cuestionario y para no generar alguna desconfianza o disgusto se esperaba el día que ellos disponían (en la mayoría fueron los sábados y domingos).

Por su parte, Pujadas caracteriza esta técnica de investigación: primero, que no solamente es considerada como una técnica esencial, sino que en muchos casos se ha entendido como sinónimo de etnografía; en segundo, se propuso que el trabajo de campo de los antropólogos tenía una prolongación, que va de un año hasta dos o tres años, así los investigadores podrían incursionar más en la vida de los sujetos o grupos estudiados; y finalmente, abordan sobre el objetivo principal de esta técnica, el cual tiene que ver con el investigador, donde éste se familiarice con los significados culturales como los valores, las costumbres y la estructura social del grupo en el que se encuentra inserto, y con ello intentar averiguar la racionalidad específica de sus actos (Comas, Pujadas y Roca, 2012).

Por lo que se ha visto, la observación participante se sitúa hacia nuestros objetivos. Refieren Everston y Green (1999), que la observación se centra en dar respuesta de acuerdo al propósito que la persona promueva. Lo que desde nuestro entender es, que cada investigador tenderá a una variable forma de observación; un proceso diferente, diferentes focos de atención, áreas de observación distinta, situaciones diferentes en sí mismo, así como su perdurabilidad, y por supuesto, un método diferente para el registro de los datos y su análisis. En nuestras observaciones –que fueron prácticamente en la escuela preescolar– tuvo como finalidad la de informarnos de si en las aulas (en las clases) los educadores –en este caso una maestra y un maestro– de las dos aulas hacían o no práctica (promovían actitudes favorables o desfavorables) de o hacia la lengua maya en sus actividades. En los espacios de interacción como el descanso y la cocina (comedor) también se tuvo registro de los momentos del uso de la lengua –ya sea en maya o en español– en las que se comunicaban alumnos con alumnos, maestros con alumnos, maestros con maestros, y en ciertos casos y momentos maestros con padres de familia y padres de familia con hijos.

Es claro que cuando intentamos tomar en nuestro estudio esta técnica de investigador-observador no se trataba de realizar una vaga observación hacia cierto sujeto u objeto, sino de intentar explorar para llegar a interpretar, pero sí en algunos momentos se enfrentaron situaciones un tanto complejas o más bien no se podía observar en sí; por ejemplo, la interacción de cada niño en el descanso. Es pertinente aclarar, que nos encontraremos con situaciones o problemas que suelen ser no visibles, lo que resulta difícil su explicación. Antes tales situaciones, es ahí donde la labor como investigador debe estar consiente; es decir, hablar de lo

que se puede observar y de lo relacionado a nuestro estudio. Así, de lo que no compete en nuestra temática, pues señalarlo tal cual (Geertz, 1973). En el mejor de los casos, es como hemos propuesto en este trabajo, la opción de tener datos cualitativos y cuantitativos como una manera más controlada y confiable para nuestros análisis.

Esta técnica de la observación que se presenta desde las interacciones, las relaciones, los discursos o relatos se puede decir que se ha practicado por la mayoría de la gente, sin embargo como una observación aislada, común y generalizada (diaria sin deliberación) pero que puede pasar a ser una técnica eficaz –en una investigación, por ejemplo– (deliberada y sistemática). Esta última sólo es posible siempre y cuando se oriente, se planifique, se controle y se verifique (Ruíz e Ispizua, 1989).

2.8 El cuestionario.

El carácter descriptivo al que nos dispone nuestro estudio, de acuerdo con Sabino (1993, p. 94), en el método descriptivo “se proponen conocer grupos homogéneos de fenómenos utilizando criterios sistemáticos que permitan poner de manifiesto su estructura o comportamiento” entendiendo que, no se ocupan de la verificación de hipótesis, sino de la descripción de hechos a partir de un criterio o modelo teórico definido previamente. Por su parte Best (1982) indica que “...la investigación descriptiva rebasa la mera recogida y tabulación de los datos. Supone un elemento interpretativo del significado o importancia de lo que se describe. Así, la descripción se haya combinada muchas veces con la comparación o contraste” lo que implica su medición, su clasificación, así como el análisis y la interpretación (p. 91). Igualmente Sampieri (2006) afirma que este tipo de estudio busca la descripción del fenómeno, las situaciones, los contextos y eventos para responder cómo son y de qué manera se presentan.

Como habíamos mencionado, para la obtención de datos también implicó optar por una más de las técnicas para trabajar en nuestro estudio; lo cual, se trató de un cuestionario lingüístico. Esto, a pesar de que esta técnica ha sido sujeto de algunas críticas, señalamos así que en nuestro trabajo resultó útil, pues pudimos rebasar el plano de observación ordinaria e informal o de que Malinowski haya concebido la observación participante como la única herramienta de campo hemos discernido sobre su importante aportación (Comas, Pujadas y Roca, 2012). De ahí que, se ha tratado de hacer etnografía a pesar de un corto tiempo y que, con

los objetivos de nuestro trabajo se delimitan (Comas, Pujadas y Roca, 2012). Por nuestra parte, aclaramos que dicha técnica fue retomada del trabajo de Montoya (2013) por lo que se hizo de ella una adaptación, la cual generó cambios en su estructura; un cambio que se debió al contexto, ya que nuestro trabajo se situaba en otro ámbito de estudio, así como de los objetivos.

De esta manera formulamos dos cuestionarios: uno dirigido a madres y/o padres de familia de los niños que corresponden a una de estas dos aulas; otro dirigido a los educadores presentes hasta ese momento en dicha escuela. En dichos cuestionarios se tomaron en cuenta aspectos como: las habilidades comunicativas, el aprendizaje y/o adquisición de las lenguas maya y español; la frecuencia de uso o función en ambas lenguas; comportamiento ante las lenguas; apreciaciones sobre las lenguas; así como las proyecciones futuras que las madres y padres de familia y docentes pudieran tener hacia las lenguas, para los hijos (Ver anexos A y B). Con estos se logró obtener un total de 38 cuestionarios contestados: 15 por parte del grupo A, 16 por parte del grupo B y 7 por parte del personal docentes.⁴⁰

Todo lo anterior, con la intención de observar-describir sobre las interacciones lingüísticas que se dieron en torno a la lengua maya y dar a conocer las actitudes favorables o desfavorables hacia la lengua. Es por tal razón, que ambas técnicas utilizadas se consideraron como una buena forma, en tanto útil, para la obtención de información como explícitos en su desarrollo. Lo que también permitió el contraste de los resultados y la interpretación de los mismos.

⁴⁰ El cuestionario que se aplicó tanto a las madres y/o padres de familia y a educadores fueron diseñados en español. Sin embargo, a la hora de aplicarlos a las madres y/o padres de familia se plantearon las preguntas en maya por parte del investigador al momento de aplicarlas. Esto fue de alguna manera a petición de las personas, no por querer escucharlas en maya, más bien fue porque unos no tenían tiempo de contestar por ellos mismos y otros por no saber leer y escribir.

Capítulo 3. Análisis de los resultados de acuerdo a nuestros objetivos.

3.1 Analizar si los materiales utilizados dentro de las aulas promueven alguna actitud favorable o desfavorable hacia la lengua maya.

El programa escolar y los materiales: entre lo que se dice y lo que se hace

Desde nuestro objetivo pensamos que, el buen desempeño escolar suele complementarse con materiales adecuados al contexto en el que se enseña una lengua. Lamentablemente en el diseño de materiales no han abierto muchas brechas que generen esas oportunidades y en aquellas donde ha pasado no logran expandir y compartir los trabajos. Es sustancial recalcar que los materiales son indispensables tanto para maestros como para los alumnos. Tenemos que saber que esta situación también lo viven otros países, por ejemplo: en Perú y Ecuador desde los años ochenta se lograron crear algunas series para el nivel primario; otros como Bolivia y Guatemala apenas lograron cubrir unos grados con los materiales; en México podemos mencionar el método IISEO (Manual para la enseñanza del español a hablantes indígenas Primer grado) dirigido a todos los grupos etnolingüísticos de México (López, 2003). Esta discontinuidad de los proyectos también ha sido óbice para no generar anualmente los materiales.

De esta manera, vemos la importancia de tomar en cuenta –aunque de manera general– los propósitos del *Programa de Estudios 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar*. De tal manera que, en ello se estipula que la educación preescolar busca propiciar que los alumnos integren sus aprendizajes y los lleven a cabo en sus actividades diarias. Asimismo, el programa comprende el desarrollo de competencias en las niñas y los niños que asisten en este nivel, y que desde su perspectiva entiende que la competencia es la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en las variadas situaciones que se le presenten y que aplique sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores (Programa de estudio 2011). Asimismo se enuncia que sus capacidades y experiencias previas al ingreso a la escuela le da un sentido de reconocimiento de las potencialidades de aprendizaje, pues todo aquello se ha adquirido de alguna manera en un ámbito familiar y social en el que la niña o el niño se ha visto envuelto y el conocimiento que pueda adquirir enriquecerá a su persona.

Así, vemos que el programa centra su objetivo en las competencias, sugiriendo hacer hincapié en el acervo de conocimientos previos con el que el alumno cuenta, y que éste, en gran parte es adquirido en el ámbito familiar, dado que no es invención decir que es el primer contacto de aprendizaje, tanto física (experiencias) como lingüísticamente. Por otro lado, el programa se caracteriza por su desarrollo de manera abierta y éstas tres situaciones que identificamos lo argumentan: la primera, el educador o la educadora son los encargados de diseñar las actividades que compete para cada nivel; la segunda, tiene que abordar las competencias propuestas para este nivel educativo; y la tercera, cuenta con la libertad de seleccionar los temas o problemas que interesen a sus alumnos y propiciar su aprendizaje (Programa de estudio 2011, p. 15). Estas tres favorecen tanto a la educadora así como al educando, es decir, el educador integrará el acervo de conocimiento con el que llegan los alumnos, y con ello planteará sus actividades de acuerdo a las demandas y capacidades de cada alumno.

También, en la visión curricular y/o propósitos que se toman en cuenta en el programa nos encontramos con los estándares; los del español, los de matemáticas y los de ciencias, estos al concluir el tercer grado escolar.⁴¹ Sin embargo, no encontramos estándares que se dirijan en específico a la lengua maya, tal como sucede con las otras, aunque sí anota algunos propósitos esperados en el proceso de desarrollo y aprendizaje en la enseñanza de la lengua. En primera instancia, apuntamos que en éste (en los propósitos) se pretende la articulación del nivel básico de egreso respecto al proceso educacional de los niños de preescolar en cualquier modalidad – general, indígena o comunitaria– para que progresivamente vayan adquiriendo con lo que se pretende en cada punto:

Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas (Programa de estudio 2011, p. 17).

Desarrollen interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirven; se inicien en la práctica de la escritura al expresar gráficamente las ideas que quieren comunicar y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura (Programa de estudio 2011, p. 17).

⁴¹ Los estándares es la visión u objetivo específicos que se plantea en cada asignatura y que éstas lleven al estudiante a niveles altos de aprendizaje.

Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, reconociendo que las personas tenemos rasgos culturales distintos, y actúen con base en el respeto a las características y los derechos de los demás, el ejercicio de responsabilidades, la justicia y la tolerancia, el reconocimiento y aprecio a la diversidad lingüística, cultural, étnica y de género (Programa de estudio 2011, p. 18).

Gradualmente los propósitos que se piensan lograr tendrían que articularse con los procesos básicos de la educación primaria y secundaria (Programa de estudio 2011, p. 14). Ya que como Silva (2003) refiere, estas habilidades motoras, cognitivas, sociales y las habilidades estrictamente lingüísticas le permitirán al niño pasar de una etapa a otra; permitiendo al niño aplicar el acervo de conocimiento para hacer uso de paráfrasis y de construcciones perifrásticas (p. 23). De lo anterior podemos mencionar el caso de los alumnos egresados de Zazil-Beh, quienes son recibidos en una escuela primaria no bilingüe, donde no es garantizado el desarrollo continuo o progreso del aprendizaje de la lengua maya, a pesar si éste haya tenido un desarrollo enriquecedor en la escuela o en la familia. O el caso familiar, que en un cierto momento contribuyen al aprendizaje de la lengua pero no podemos asegurar que esto sea consecuente, pues se observó que en las comunicaciones de madres de familia a hijos prevalece más el español que el maya.

Por otra parte, esta práctica de lectura que menciona el segundo punto, lamentablemente dentro de nuestras observaciones no se lograron percibir ni en maya ni en el español; esto, a pesar de que el grupo B cuenta con más alumnos monolingües del español y en el grupo A la mayoría de alumnos hablan maya, sin embargo no quiere decir que se dé la práctica de lectura. Por supuesto, las expresiones gráficas se notaron pero se dieron en el español más no del español. De esta manera, tan sólo en el último punto encontramos cómo se está pretendiendo – aunque de manera general– abordar el tema de actitudes, aunque en sí, no pretende más que los niños se apropien de los valores y principios, mas no la de reconocer primero la lengua materna del niño para luego apreciar otras.

Finalmente, al revisar estos parajes nos damos cuenta que la competencia que exige el programa de preescolar no se especifica en competencias lingüísticas. Sin embargo, el carácter abierto al que se sitúa deja una oportunidad para que la educadora o el educador descubran la

manera para lograr los propósitos (las competencias) y que no sea sólo en ciertas asignaturas, sino también en la lengua, es decir, hacer notar el bilingüismo dentro de su salón o en los espacios de interacciones de los niños. Asimismo, se da cuenta del problema que subyace dentro del propósito de egreso, la discontinuidad de una enseñanza, ya que no compagina con el cambio de contexto escolar, lo cual no garantiza el egreso con el perfil que estos propósitos demandan.

A continuación presentamos el material “presente” en el preescolar Zazil-Beh; dicho material está diseñado para el alumno y para todos los grados de esta escuela:

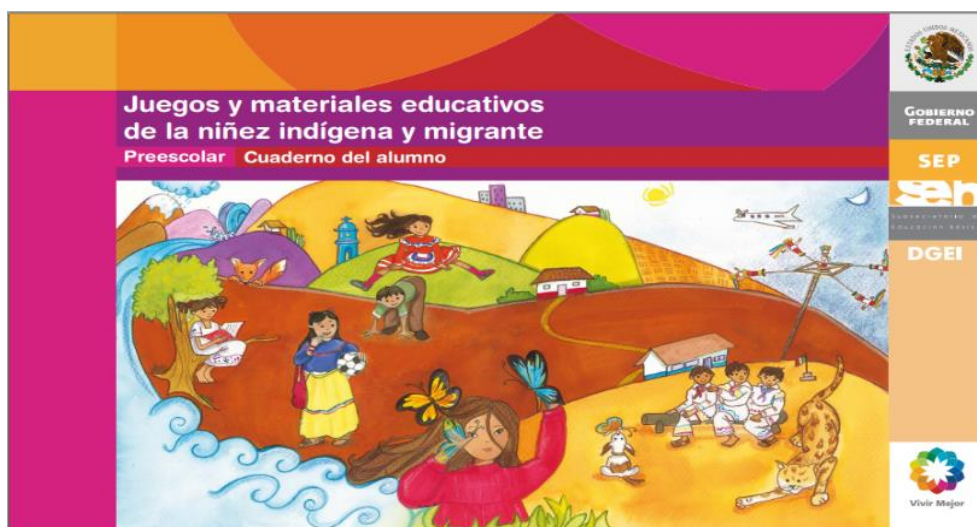


Imagen 5. El único material con el que cuentan los docentes de la escuela.

Primeramente, este material (imagen 5) está destinado tanto a los niños que cursan el preescolar, así como a niños en contextos y situación migrante, asimismo nos dice que está pensado para que madres y padres de familia, así como los agentes educativos comunitarios, lo haga suyo. De ello, algo muy interesante que menciona también dentro de su presentación, es el resultado de un trabajo de campo –etnografía en el aula– buscando tener una firme atención del reconocimiento como culturas dentro de la diversidad, así como al derecho a una educación cultural y lingüísticamente pertinente.

Dicho material consta de 39 láminas, lo que hace visible más de 50 variantes lingüísticas –es decir, plurilingüe– presentando diversos materiales, con el objetivo de que con ello se construyan conocimientos; permitiendo desde el uso y la producción en las actividades

didácticas. Ahora bien, de este material se logró cotejar que apenas se contaba con un libro por maestro más no por alumno, lo que deja entre dicho el título de “*Cuaderno del alumno*”. Lo que por un lado, es porque los materiales que sólo llegaban para segundo y tercer grado y por otro, que éste no especifica grado escolar para su aplicación, comentó uno de los educadores.⁴²

Como señalábamos, son pocos los casos en donde se desarrollan materiales y asimismo son pocos los que logran ser impresos para contribuir con la mejora de la educación en la enseñanza de las lenguas indígenas. Dado que el mismo programa como la guía para la educadora o el educador no conducen a hacer de éste libro un buen aprovechamiento ni mucho menos que los maestros reciban apoyo de capacitación para poder trabajar este material en el aula. Esto da pie a que los educadores planeen de manera libre sus clases, pues la capacitación para desarrollar adecuadamente este material sólo lo recibía un educador para luego compartirlo entre los demás educadores de esta escuela.

El rol que juega la educadora o el educador.

El subsistema de educación indígena propone que en la comunidad donde existe el bilingüismo, –en este caso la lengua maya y el español– a los niños se les instruya en primera instancia en su lengua materna y posteriormente en la segunda (sea cual sea la L1 de los hablantes). Con esta idea se pretende un bilingüismo equilibrado y con ello, de alguna manera, trata de alejarse de las prácticas clásicas en las que se ha tratado a los hablantes de las lenguas indígenas, es decir, desde las prácticas de educación de asimilación, de incorporación y en otros de integración.

La actualización del personal docente siempre se ha visto de una manera pobre y débilmente atendida; por ello, no es de extrañarse que el desarrollo de los materiales didácticos se vea menesterosa. Un ejemplo claro que podemos mencionar es la incursión de las escuelas de esta zona en los programas de tiempo completo, lo cual mencionó uno de los educadores de esta escuela que solamente 6 de 12 escuelas preescolares de esta zona aceptaron estar en el programa de tiempo completo. Lo cual, este rechazo muestra una actitud que no es favorable, esto, a pesar de que el programa tenga como objetivo la enseñanza de la lengua maya.

⁴² Esta afirmación se constató gracias a que también la directora de la misma escuela lo aclaró y de la misma manera nos comentó que éste material no les llega anualmente, sino que aproximadamente cada dos o tres años.

Al respecto, López (2003) menciona que los docentes mayormente juegan un rol decisivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual tiene que ver con educadores y educadoras que suelen ser los únicos portadores de la lengua que se enseña o que se desea aprender. Esta postura de ser portador de la lengua influye, pues ahí encontramos la comodidad del docente para decidir entre dos lenguas (su capacidad o confianza en las habilidades y en tanto aspectuales para el logro de sus objetivos). Desde esta perspectiva de intento de enseñanza los propósitos a fin truncan, más aun, cuando no se cuenta con las metodologías adecuadas, pues ni los mejores programas que hayan logrado un éxito en otros contextos lograría lo mismo si no se adecuá, mucho menos si los educadores presentan actitudes que no favorezcan el desarrollo del programa. Ruz (1993, en López, 2003) señala que la alfabetización en lengua indígena que pretende la DGEI han quedado suspendidos prácticamente en ideales (p. 63).

Dentro de las bases del programa también encontramos cinco componentes como objetivos más en concreto, los cuales son; 1) Procesos de lectura e interpretación de textos; 2) Producción de textos escritos; 3) Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos; 4) Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje; y 5) Actitudes hacia el lenguaje.

Respecto a lo anterior, pudimos observar que el componente 1, 2 y 4 son nulos, ya que los niños no interpretan, hay producción de grafías pero no de textos como tal, y muy poco visible sobre el conocimiento de la función y uso de la lengua en maya o en español. El tercer componente, fue visible en un caso (con dos niños) donde participaron en declamación en lengua maya a nivel zona y que lograron dejar en segundo lugar esta escuela⁴³. Así, en cuanto al componente cinco, que compromete a actitudes hacia el lenguaje el acercamiento a los niños – dirigiéndome en ellos en lengua maya– se encontró que algunos presentan pena o vergüenza de responder, otras que se detienen en una risa sin responder y otros que respondieron con más facilidad.⁴⁴ De estos componentes, vemos que después de concluir el periodo escolar apenas las niñas y los niños estén por descubrir el trazo de las letras para escribir su nombre. Asimismo, su incursión como “hablantes”, como “lectores” y como “escritores” tampoco está visible o

⁴³ El concurso de “Declamación en lengua maya” se llevó a cabo en la localidad de Dziuche, José María Morelos, Quintana Roo el 22 de marzo de 2015.

⁴⁴ En este acercamiento con el niño se hicieron preguntas como ¿Cómo te llamas?, ¿hablas maya?, ¿Sabes cómo se dice en maya X palabra?, ¿Conoces el nombre de X animal?, entre algunas otras. Pero se limitaban a responder a lo que se pregunta, claro, lo que si lo hacían.

posible al término de este periodo. Aunque es posible lograrlo, no está así planteado por los programas de educación básica, que ubican la lectoescritura en el primer ciclo de educación primaria.

Por otro lado, podemos encontrar que sobre la enseñanza del español algunas madres y padres familia han externado en la importancia y deseo de que en un principio los hijos adquieran esta lengua para leer y escribir, antes que el maya. Dichas actitudes han favorecido la “telaraña” del español en sus contextos de uso en las localidades. Pensamos que, eso ha contribuido a que nos encontremos con un español oral, y no necesariamente escrito por los padres –un español funcional–.

Por desgracia, como menciona López (2003) el afán castellanizador y homogeneizador del sistema no ha permitido el desarrollo de programas adecuados como apoyo para el aprendizaje del español, y qué esperamos entonces en la enseñanza de una lengua indígena (como L1 y/o como L2) si ni el mismo castellano que ha estado por años y siendo una lengua como tal no ha logrado su perfección educativa, es decir su enseñanza eficaz, mucho menos si damos los hablantes dan pie a dicha situación.

3.2. Examinar cómo el contexto de la escuela (en el recreo o dinámicas de juego dentro y fuera del aula) influye en las actitudes de aceptación o rechazo de los niños y niñas hacia la lengua maya.

Para responder a nuestros al siguiente objetivo de nuestra investigación se tomaron en cuenta diez reactivos del cuestionario de docentes, los cuales nos proporcionar los datos para explicar descriptivamente este apartado. Dichos reactivos tienen que ver con (la edad en que se adquieren las lenguas, si los niños hablan español, maya o ambas, el uso de las lenguas en el ámbito escolar, las preferencias del uso de las lenguas en ciertas actividades, proporción de tiempo y frecuencia en el desarrollo de actividades hacia el uso de las lenguas y las habilidades comunicativas de los niños en ambas lenguas). Algunos reactivos se dirigían a los espacios o ámbitos de la escuela y otras de manera directa (en el aula), así como también tuvieron intenciones sobre la función, el uso o empleo, la enseñanza, la adquisición/contacto y preferencias hacia las lenguas. Para responder a ello se presenta lo siguiente:

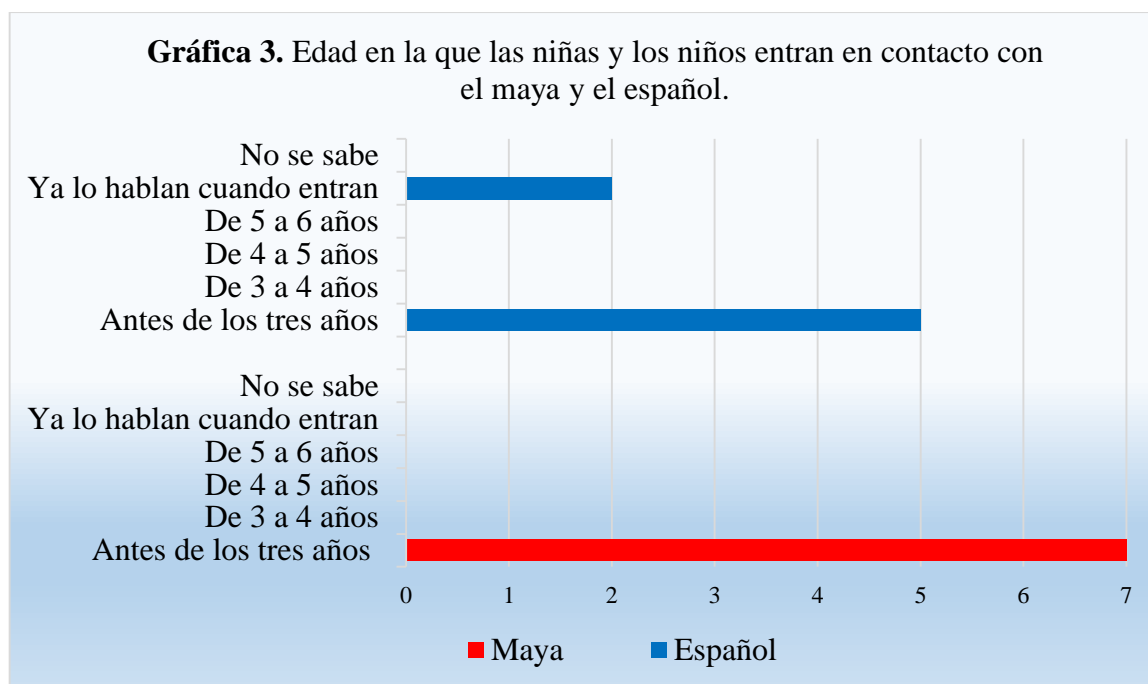
De esta manera nos dirigimos a presentar una descripción del personal docente, quienes en primera instancia mostraron una actitud colaboradora para contestar el cuestionario. Contamos con un total de seis docentes y una directora, a quienes presentamos por grados (Ver Tabla 7). En cuanto a edades, estas oscilaron entre 30 y 42 años. Aclaremos que los docentes D4 y D5 son los que trabajan en los dos grupos de tercer grado que competen en nuestro trabajo, siendo D5 del grupo A y D4 del grupo B.

Tabla 7. Descripción del personal docente.

| Docentes | Docente de 1° | Docente de 2° | Docente de 2° | Docente de 3° | Docente de 3° | Docente de ingles | Directora |
|----------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|-------------------|-----------|
| Lugar de residencia | Yucatán | Yucatán | Quintana Roo | Campeche | Quintana Roo | Quintana Roo | Yucatán |
| Años de servicio | 22 | 22 | 16 | 15 | 22 | 3 | 13 |
| Símbolo | D1 | D2 | D3 | D4 | D5 | D6 | D7 |

Aclaremos que en estos resultados nos centramos un poco más en las opiniones y/o aciertos que generaron D4 y D5, pues como se mencionó, estos fueron los educadores de los dos grupos al que se focalizó esta investigación. Sin embargo, no por ello se haga menos la contribución de los demás docentes que se encontraban trabajando en diferentes niveles en esta escuela, pues las opiniones las consideramos validas, siendo maestros previos de estos niños que se encontraban en estos niveles así como de los que en ese momento dirigían y, por las preguntas genérelas que se plantearon en el cuestionario. De esta manera, también se tomó en cuenta para este trabajo las respuestas de la directora, pues aunque no atiende algún grupo en particular más que esta función sí nos ha aportado valiosas opiniones respecto a la investigación –por supuesto, las comentó al responder las preguntas del cuestionario– que aquí las consideramos opiniones extras que se anotaron durante nuestro trabajo de campo.

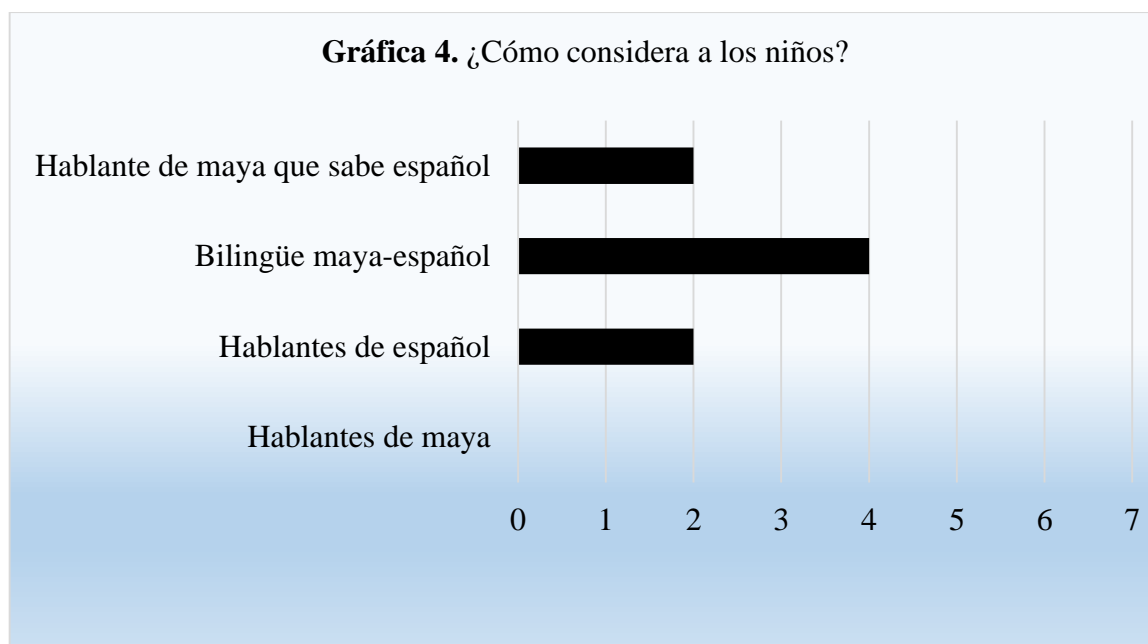
De esta manera, tenemos la primera gráfica que tuvo como objetivo conocer sobre la edad en la que las niñas y los niños tienen contacto con la lengua, ya sea con la lengua maya o con el español.



Como vemos en la gráfica 3 al plantear la pregunta ¿A qué edad, aproximadamente, cree que los niños entran en contacto con el maya? los docentes respondieron en su totalidad que esto sucede “antes de los tres años”. Respecto a la pregunta ¿A qué edad, aproximadamente, cree que los niños entran en contacto con el español? vemos que D2, D3, D4, D5 y D6 dijeron que el español ya se aprende “antes de los tres años” y D1 y D7 dijeron que los niños “ya lo hablan cuando entran” a la escuela.

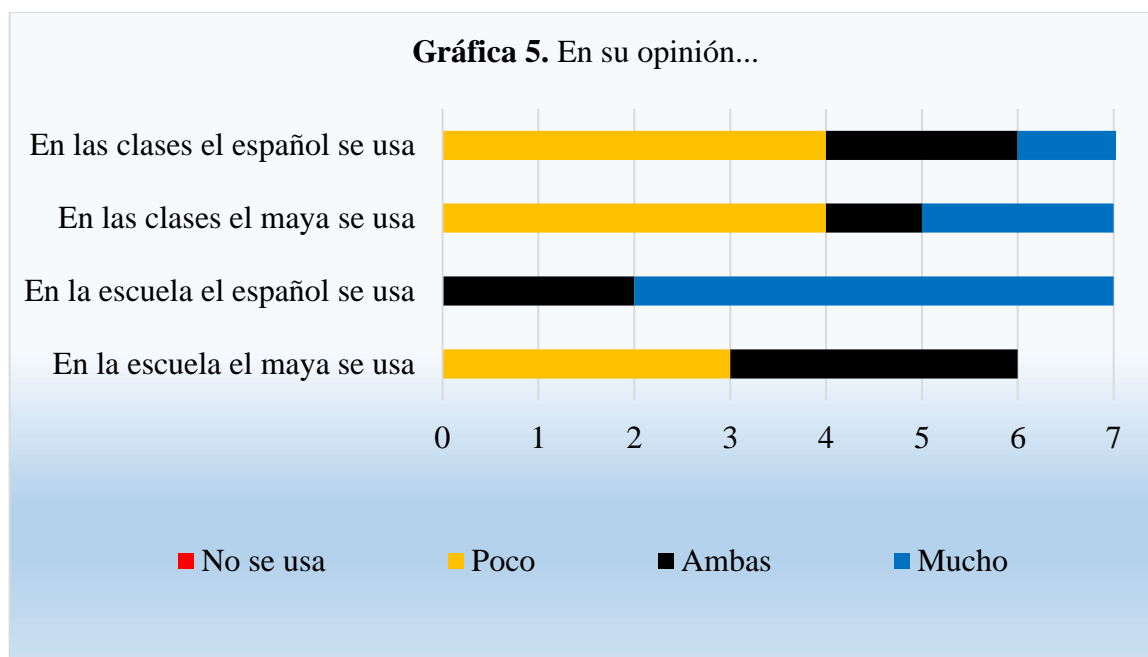
Entonces, es posible decir que la lengua maya se aprende antes de la escuela, pero que a pesar de eso se cuenta con niños hablantes solamente del español. Este acercamiento hacia el maya como al español muestra que ningún niño aprende la lengua en la escuela, sino que ambas lenguas son aprendidas en casa, pues de ser caso contrario, los docentes tuvieron que haber optado –en maya y en español– entre las opciones (De 3 a 4 años, De 4 a 5 años o De 5 a 6 años) edades que consideramos para que un niño ya se encuentre inmerso en preescolar.

Otro de los reactivos que se tomaron en cuenta tiene que ver con la manera en cómo los docentes consideraban a sus alumnos. Por lo que se planteó la siguiente cuestión ¿Cómo considera a los niños? y del cual se logró lo siguiente:



La gráfica 4 da cuenta que ninguno de los docentes considera “hablantes de maya” a los alumnos, pues D3 y D7 consideraron que son “hablantes de español”, D1, D2, D4 y D6 dijeron que “bilingüe maya-español” y, D2 y D5 opinaron que sus alumnos son “hablantes de maya que saben español”. De esta manera, vemos que sólo dos docentes consideraron a sus alumnos como hablantes del español, en particular la directora quien opinó de esta manera *“es variado pero la mayoría es”*, por lo que respecta a D3 es posible que sea la razón que no calificó las tres habilidades (habla, escucha y lee) en maya de su grupo. Sin embargo, vemos que D4 es uno de los que consideran aquí como bilingüe al grupo que dirige, y D5 consideró que son más bien hablantes del maya que saben español.

Nos situamos también al uso y preferencia de las lenguas que tienden a tener las niñas y los niños, por lo que decidimos tomar en cuenta, en primera instancia la opinión de cada docente respecto al empleo que hace de cada lengua y posteriormente de las preferencias de los alumnos en variadas situación y/o actividades que desarrollan en la escuela o fuera de ella (los ámbitos).

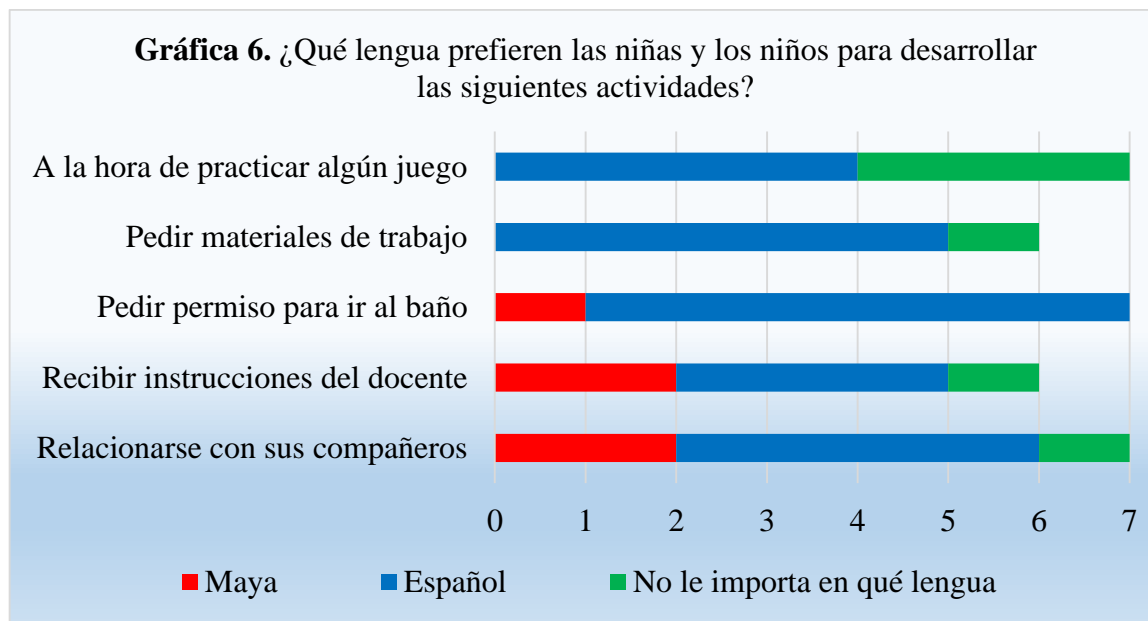


Como vemos en la gráfica 5 respecto a la situación de “En la escuela el maya se usa...” D5, D6 y D7 dijeron que “ambas por igual”, D1, D2 y D3 opinaron que “poco” y D4 no respondió ; así, “En la escuela el español se usa...” D1, D2, D3, D4 y D7 dijeron que “mucho” y D5 y D6 consideraron que “ambas por igual”; por lo que “En las clases el maya se usa...” D5 y D6 opinaron que “mucho”, D4 dijo que “ambas por igual” y D1, D2, D3 y D7 consideraron que “poco”; para la última situación que se planteó de “En las clases el español se usa...” D1, D2, D3 y D7 dijeron que “mucho”, D4 y D6 sostuvieron que “ambas por igual” y D5 consideró que “poco”.

De manera general, en la escuela no se usa “mucho” el maya, pues se sostienen más en decir que “ambas” lenguas se usan y otros en decir que “poco” pero en comparación con el uso del español vemos que 5 de 7 lo consideraron en el rango de “mucho”, entre ellos D4 y en el caso de D5 opinó que “ambas por igual”. Sin embargo, en las clases D5 considera que el maya tiene más uso en su grupo y el español “poco” y D4 dijo que “ambas por igual” y 4 de 7 dijeron que el español se usa poco como lo sería el maya.

Como se ha visto, las opiniones de los docentes hacia el empleo que se hacía las lenguas deja ver que el español toma más terreno de uso, tanto de manera general (la escuela) como individual (las clases), pues como bien mencionaba D7 –en general, la mayoría de los niños es

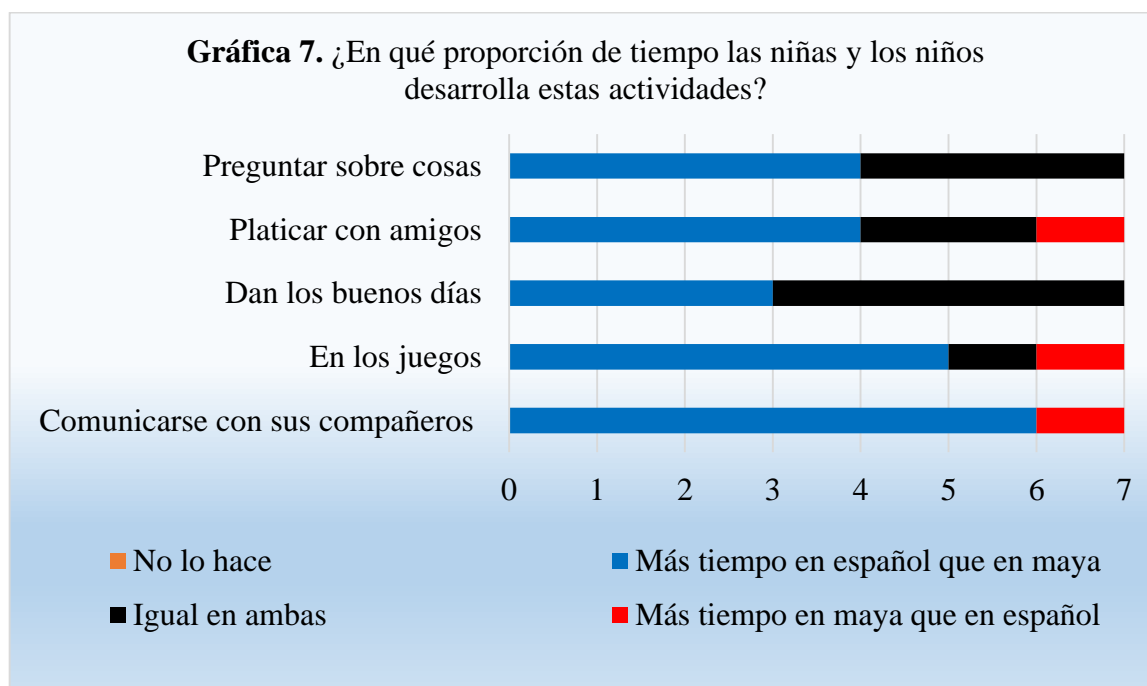
hablante de español– y para una mayor profundidad se formuló la siguiente pregunta ¿Qué lengua prefieren las niñas y los niños para desarrollar las siguientes actividades? Como una manera de verificar las preferencias que tienen los alumnos hacia estas actividades dentro del aula, y por supuesto demuestra cómo se ha desarrollado ambas lenguas por parte de los docentes con sus alumnos:



Como vemos en la gráfica 6, los niños para “Relacionarse con sus compañeros...” D5 y D6 dijeron que se prefieren el “maya”, D1, D2, D3 y D4 dijeron que en “español” y D7 optó por “no le importa la lengua” queriendo decir, que más bien, los niños no tienen preferencia hacia la lengua; para “Recibir instrucciones del docente...” D5 y D6 dijeron que se hace en “maya”, D2, D3 y D4 dijeron que más en “español”, para D7 fue la misma opinión anterior y solamente D1 dijo que ambas; entonces, para “Pedir permiso para ir al baño...” D6 dijo que se hace en “maya” y D1, D2, D3, D4, D5 y D7 dijeron que en “español”; así, en cuanto a “Pedir materiales de trabajo...” D1, D2, D3, D5 y D6 dijeron que se hace en español, D7 opinó de igual manera como en las dos primeras y D4 no respondió. Para esta última actividad “A la hora de practicar algún juego...” vemos que D1, D2, D3 y D4 dijeron que se prefiere más el “español” y D5, D6 y D7 dijeron que “no le importa la lengua”.

Vemos que los alumnos de D5 prefieren más el maya en las dos primeras actividades y los alumnos de D4 tienden más al español, por optar en el rango de “español” en 5 de las 6 actividades. Asimismo y, a pesar de que D7 opinó “*la mayoría de los niños aunque hablan español tienen conocimientos de ambas lenguas y responden a la lengua que les hablen*” nos damos cuenta que por lo general existe una preferencia del español por parte de los niños al encontrarse en estas actividades, en lo que opinó cada docente.

También se procuró verificar en otras situaciones donde los niños proporcionaron actitudes favorables y desfavorables hacia el maya y español. El cual se basó en proporcionar el tiempo en el que los alumnos tienden a emplear estas dos lenguas para desarrollar dichas actividades. Así, se formuló la cuestión ¿En qué proporción de tiempo las niñas y los niños desarrollar estas actividades? y por lo que se obtuvo lo siguiente:



Como vemos en la gráfica 7, los niños en la actividad de “Comunicarse con los compañeros...” D5 dijo que lo hacen “más tiempo en maya que en español” por lo que D4 y el resto dijeron que se hace “más tiempo en español que en maya”; lo que “En los juegos...” D5 dijo que “más tiempo en maya que en español”, D6 dijo que “igual en ambas”, lo que D4 y el

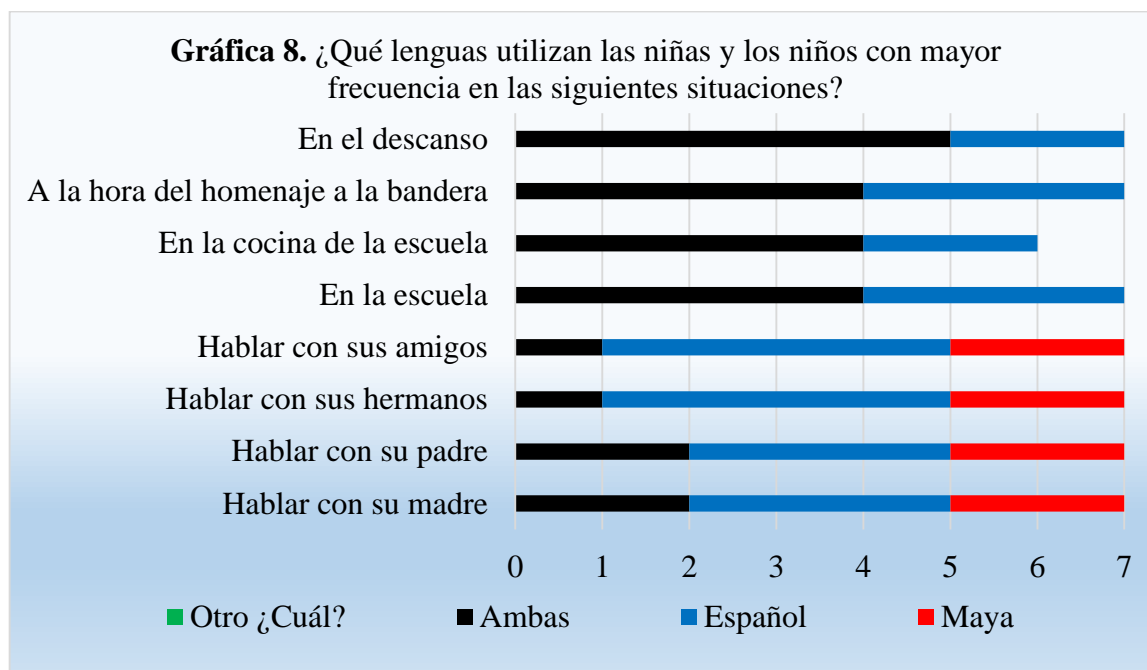
resto dijeron que “más tiempo en español que en maya”; entonces, para cuando “Dan los buenos días...” los niños, D1, D2, D4 y D6 dijeron que “igual en ambas” y D3, D5 y D7 dijeron que “más tiempo en español que en maya”; así, para cuando el niños “Platica conmigo” (platicar con el maestro) D5 dijo que lo hacen “más tiempo en maya que en español”, D1 y D4 dijeron que “igual en ambas” y D2, D3, D6 y D7 dijeron que “más tiempo en español que en maya”; en lo que respecta a esta última actividad que es la de “Preguntar sobre cosas...” D1, D5 y D6 dijeron que se hace “igual en ambas”, por lo que D4 y el resto dijeron que se hace “más tiempo en español que en maya”.

De lo anterior nos damos cuenta que en la relación de niños con sus compañeros existe un mayor uso del español, lo mismo sucede en los juegos. Sin embargo, vemos que D1, D2, D4 y D6 sustentan de que los niños dan los buenos días “igual en ambas” lenguas pero respecto a D4 podemos decir que durante los días que se observaron las clases los buenos días que daban los alumnos a la hora de entrada al salón fueron más tiempo en español que en maya, y de parte de las madres y los padres de familia se hizo notar más. Respecto a D5 sucedió lo similar, pues como se notaba que los niños ya estaban acostumbrados a dar los buenos días en español como lo hacen sus madres o padres al llevarlos/acompañarlos hasta la puerta del salón.

Ante estas últimas actividades, tanto de platicar con el maestro y preguntar sobre cosas, los alumnos de D4 tenían un mayor uso del español para pedir materiales, los permisos para ir al baño y preguntar si ya podían salir al descanso. Respecto a D5, en sus clases se escuchaba tanto por parte del maestro como por parte de algunos alumnos hablar maya, así como entre los alumnos mismos, sin embargo para los que hablan español con mayor fluidez en las habilidades de habla y escucha fue constante el español como pasaba en el descanso, donde los niños interactuaban con todos los grupos. En esas interacciones fue más constante una actitud favorable ante el español que hacia el maya, con excepción de los alumnos que tenían el maya más fluido en las habilidades de habla y escucha de D5, pues de ellos se notó una actitud favorable.

Consecuentemente, para dar un mayor realce a la verificación de estas preferencias por parte de los alumnos se tomó en cuenta otras actividades que los niños desarrollan de manera general, tanto dentro del aula como fuera de ella. Tal planteamiento tuvo como objetivo la

frecuencia en cada situación que se presentaba sobre el empleo que realizan los niños hacia las lenguas, por lo que se anotó lo siguiente:



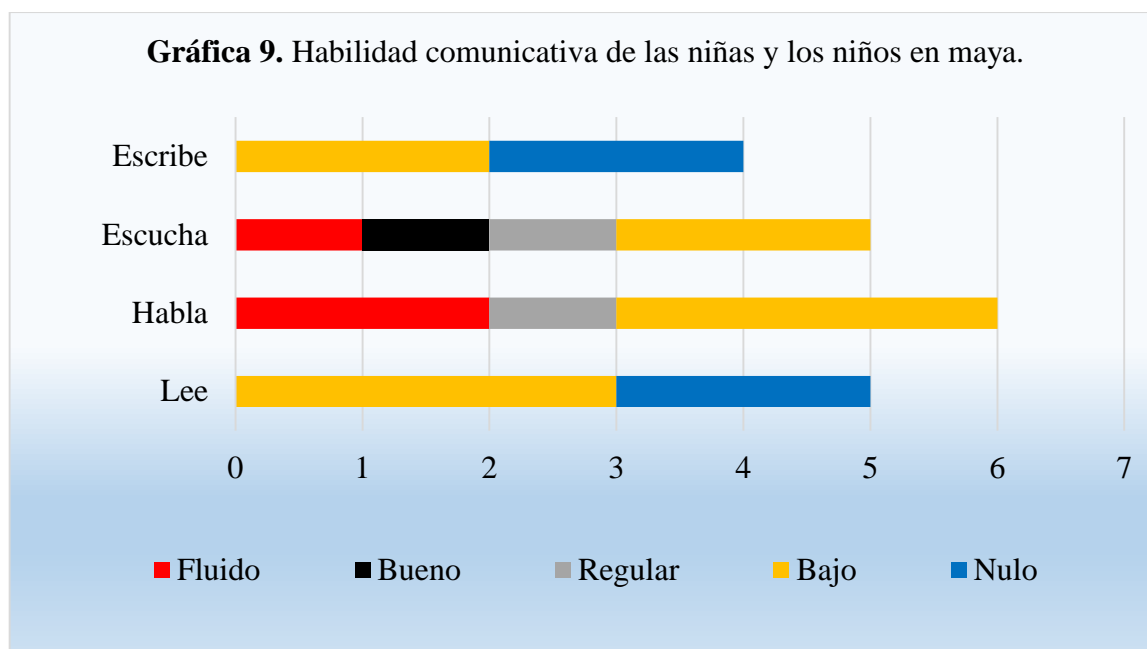
Como vemos en la gráfica 8 los niños al “Hablar con su madre...” D5 y D6 dijeron que lo hacen en “maya”, D1, D3 y D7 en “español” y D2 y D4 dijeron que en “ambas”; para “Hablar con su padre...” vemos que D5 y D6 dijeron que en “maya”, D1, D3 y D7 dijeron que en “español” y D2 y D4 dijeron que en “ambas”; así, para “Hablar con sus hermanos...” D5 y D6 dijeron que se hace en “maya”, D1, D3, D4 y D7 dijeron que en “español” y D2 dijo que en “ambas”; en cuanto “Hablar con sus amigos...” D5 y D6 dijeron que utilizan “maya”, D1, D2, D3 y D4 dijeron que el “español y D7 dijo que en “ambas”.

Así, en cuanto a la situación “En la escuela...” vemos que D2, D3 y D4 dijeron que se hace en “español” y para D1, D5, D6 y D7 dijeron que en “ambas”; en cuanto “En la cocina de la escuela...” D2 y D3 dijeron que utilizan más “español”, D1, D5, D6 y D7 dijeron que en “ambas” y D4 no respondió; lo que “A la hora del homenaje a la bandera...” D1, D2 y D3 dijeron que utilizan “español” y D4, D5, D6 y D7 dijeron que “ambas”; y en “En el recreo...” D2 y D3 dijeron que “español” y D1, D4, D5, D6 y D7 dijeron que en “ambas”.

Por lo anterior, vemos que en las últimas cuatro actividades no se tuvieron aciertos hacia el maya, por lo que vemos que se tiende únicamente al uso del español o hacerlo en ambas lenguas y, de las cuatro situaciones más se da cuenta que el español de igual manera tiende a un mayor empleo. Sin embargo, las respuestas de D4 y D5 distan en tener una respuesta en común en alguna de las 8 situaciones planteadas; pues D4 en las 8 situaciones, optó 4 en el rango de “ambas”, 3 en “español” y en 1 no respondió; de esta manera D5, optó en 4 por “maya” y 4 en “ambas” y ninguna en “español”.

De esta manera los alumnos de D5 tienden al mayor uso del maya en las primeras 4 situaciones y en el resto en “ambas” lenguas. En el caso de D4 se utiliza “ambas” lenguas en las dos primeras y en las dos últimas situaciones, y el resto tiende más al uso del “español”. Entonces, de manera general, no podemos hablar de una cierta favorabilidad total hacia el maya o del español en estas situaciones, pues la mitad de estas favorecieron más al español y en la otra mitad favorecen a ambas, pero si es posible ver que en las relaciones más familiares (como hablar con la madre, el padre y los hermanos) se presenta una mayor favorabilidad hacia el español, así como la relación con amigos o compañeros, tal como se demuestra en esta gráfica y la anterior.

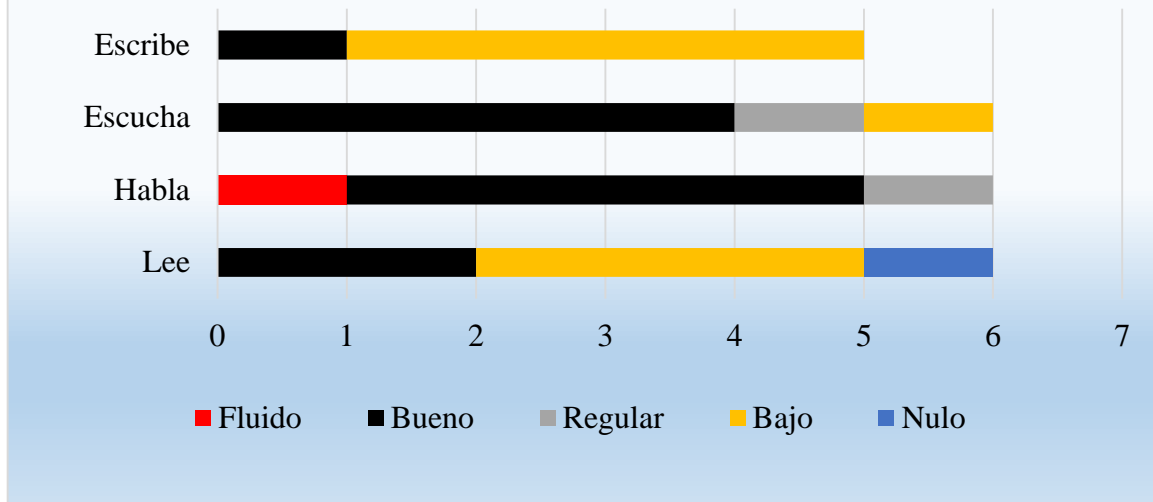
Ante esta importancia de verificar las actitudes que se generan dentro del ámbito escolar también vemos la necesidad de tomar en cuenta las habilidades con el que los niños cuentan para hablar la lengua maya o el español. Esto, nos llevó a comprender los puntos anotados anteriormente, pues si se emplea con más tiempo una de estas dos lenguas es posible que en las habilidades se demuestre algo similar por lo que se le pidió a cada profesor que calificara la habilidad comunicativa de su grupo, tanto del maya como del español. Por lo cual, para la lengua maya se obtuvo lo siguiente:



Como vemos que en la gráfica 9 para la habilidad de “Leer” D3, D4 y D6 consideraron en el rango de “bajo” y D1 y D2 en rango de “nulo”; para la habilidad de “Habla” D5 y D6 dijeron que “fluido”, D4 dijo que “regular” y D1, D2 y D7 dijeron que “bajo”; así, para la habilidad de “Escucha” D5 dijo que “fluido”, D6 dijo que “bueno”, D4 anotó que “regular” y D1 y D2 consideraron que “bajo”; lo que para la última habilidad de “Escribe” D4 y D6 dijeron que “bajo” y D1 y D2 anotaron que “nulo”.

Como se vio, D3 sólo respondió en una habilidad, D5 en dos habilidades y D7 opinó al respecto y de manera concisa lo siguiente “*no atiendo de manera directa pero en lo general que observo; bajo*”. Respecto a D3 que atendió al grupo de segundo grado es cuestionable su única respuesta, por lo que, vemos que en las cuatro habilidades, la mayoría de sus aciertos tienden a calificar en el rango de “bajo” y en dos casos “nulo”. Sin embargo, vemos que D5 consideró a su grupo en el rango de “fluido” tanto en la habilidad de habla como en la de escucha y D4 calificó a su grupo como “regular” en estas mismas habilidades.

Gráfica 10. Habilidad comunicativa de las niñas y los niños en español.

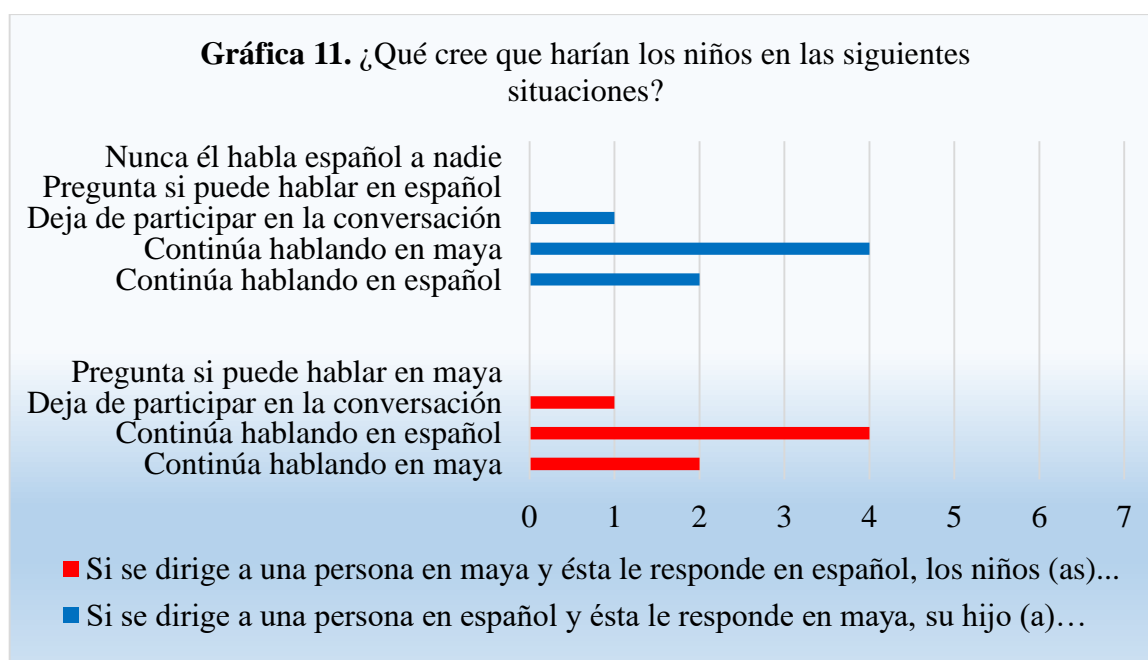


En la gráfica 10, en la habilidad de “Lee” D3 y D4 dijeron que “bueno”, D1, D2 y D6 consideraron que “bajo” y D7 anotó que “nulo”; en la habilidad de “Habla” D4 dijo que “Fluido”, D1, D2, D6 y D7 consideraron que “bueno” y D5 anotó que “regular”; en la habilidad de “escucha” vemos que D2, D4, D6 y D7 dijeron que “bueno”, D5 dijo que “regular” y D1 consideró que “bajo”; en la última habilidad de “escribe” D4 consideró que “bueno” y para D1, D2, D6 y D7 “bajo”. Por último, como se notó, D3 sólo calificó en la primera habilidad (lee) y D5 no calificó en las habilidades de “lee” y “escribe”.

De lo anterior se desprende que, en las habilidades de habla y escucha los docentes calificaron en el rango de “bueno” a los alumnos y en las habilidades de lectura y escritura calificaron con el rango de “bajo”, lo cual, es de esperarse, pues como mencionó D1 respecto a su grupo *“apenas se están integrando”* y D7 consideró de manera general que *“no están en edad, apenas van aprendiendo”*. Por lo tanto, consideramos cuestionable la calificación de D4 al sostener su calificación en las habilidades de lectura y escritura como “bueno” de su grupo a comparación de D5 que, sólo calificó en el rango de “regular” la habilidad de habla y escucha. De la misma manera se cuestiona D3 al calificar en el rango de “bueno” a sus alumnos de segundo grado para la habilidad de lectura.

Otro dato importante es, que los docentes no calificaron en el rango de “bueno” la habilidad de habla y escucha respecto a la lengua maya como lo hicieron con el español, lo que puede explicar esa tendencia hacia una lengua en cuanto a la frecuencia o la preferencia que los alumnos demuestran en ciertas actividades o situaciones antes presentadas.

Después de presentar estas pesquisas que tuvieron como objeto la verificación desde el uso, las preferencias hasta de las habilidades con las que contaban los alumnos se vio la necesidad de plantear situaciones que manifiesten una actitud puntual hacia las lenguas que las niñas y los niños manejan ante una comunicación personal. Ante ello, se plantearon dos situaciones (una dirigida al maya y la otra ante el español) con la cuestión de ¿Qué cree que harían los niños en las siguientes situaciones? por lo que se obtuvo lo siguiente:



Como vemos en la gráfica 11 en el primer planteamiento hacia la lengua maya D2 y D6 dijeron que los niños “continúan hablando en maya”, D1, D3, D5 y D7 dijeron que “continúa hablando en español” y D4 dijo que “dejan de participar en la conversación”. Respecto a la segunda situación que se planteó hacia el español vemos que D2 dijo que “continúa hablando

en español”, D4, D5, D6 y D7 dijeron que “continúa hablando en maya” y D1 dijo que “deja de participar en la conversación”.

Por lo tanto podemos decir que si un niño se dirige a una persona en una lengua distinta con la que se le responde es posible que la conversación prosiga con la que esta persona le responde. Por lo que respecta a D4 en el primer planteamiento dice que los niños tienden a dejar de participar en la conversación cuando se dirigen a una persona en maya y esta le responde en español pero no sucede lo mismo cuando se dirigen a alguien en español y se les responde en maya, una situación que se comparte con D1 en sus respuestas. Con excepción de D2 que fue más consistente en decir que los niños no cambian de código a pesar de que se les responda en otra lengua. Así, de las respuestas de D5 consistentes en decir que la lengua en la que se les responda es con la que continúan hablando, podemos deducir que estos niños tendrían que tener ciertas habilidades en ambas lenguas para cambiar de código cada vez que se ofrezca la comunicación en una de estas dos lenguas. Sin embargo, no es algo que se pueda notar de manera favorable con lo que se ha presentado en las gráficas anteriores.

3.3. Examinar cómo el contexto del hogar (la familia) puede influir en las actitudes favorables o desfavorables de las niñas y los niños hacia la lengua maya.

De esta manera, para responder a nuestro último objetivo en nuestro trabajo de investigación tomamos los resultados de los cuestionarios que tanto madres de familia como algunos padres de familia de los grupos A y B respondieron en cada reactivo que se planteó, mismas que son representadas por medio de graficas descriptivas. Asimismo se ha tomado algunos reactivos del cuestionario de los docentes, pues en ello vemos opiniones interesantes para contrastar con lo que las madres y los padres han opinado de sus hijos y en algunos casos opiniones generales hacia el ámbito escolar y otras del ámbito familiar. Todos estos reactivos se desarrollaron con el objetivo de examinar cómo el contexto del hogar pudiera influir en que los niños presenten actitudes favorables o desfavorables hacia la lengua maya.

En nuestra primera aportación se presentan los resultados de los cuestionarios, por lo que para el desarrollo y explicación de las mismas se manejaron agentes o denominaciones para una mejor comprensión en las descripciones, como lo siguiente; F=femenino, M=masculino y

N=Neutro⁴⁵ respecto a los números se manejaron del F1, F2, F3, F4, F5, M6, F7, M8, etc... Hemos omitido el grado escolar de los alumnos, pues bien sabemos que el estudio se centró en el tercer año de preescolar. Así, se decidió presentar de manera simultánea los resultados de ambos grupos, puesto que esto nos facilitó la comparación de las mismas.

En primera instancia, presentamos los datos numéricos sobre las características personales de los participantes (las madres y los padres de familia) donde tomamos en cuenta cuatro características que detallamos seguidamente tanto del grupo A como del grupo B.

Se hace notar que en el grupo A se contó con más madres que padres de familia que contestaron el cuestionario, pues se contabilizó un total de 14 participantes, de ellos se contó a 11 mujeres y 3 hombres. Al respecto, nos damos cuenta que las edades oscilaron de los catorce, seis con la edad de entre 20 y 39, dos con la edad de entre 30 y 39 años, y seis con la edad de 40 años y más. La otra característica que compete es el lugar de nacimiento, donde se halló que de los catorce, seis son nacidos en Huay-Max, cinco nacidos en Sabán y tres nacidos en el Estado de Yucatán. En cuanto a la última característica, sobre el lugar de residencia, las respuestas dan cuenta de que las familias están ya establecidas y viviendo en la comunidad.

Hemos de mencionar que se encontró un caso donde el cuestionario fue respondido por parte de los abuelos, para lo cual se omitió información en cuanto a características personales y en cuanto a otros datos que competen en el cuestionario se han contemplado, pues no vemos problema alguno para contabilizarlo⁴⁶. Es importante mencionar que los abuelos son provenientes de Yucatán y los padres de este niño son originarios de dicha región pero de comunidades diversas (la madre nacida en Huay-Max y el padre en Sabán).

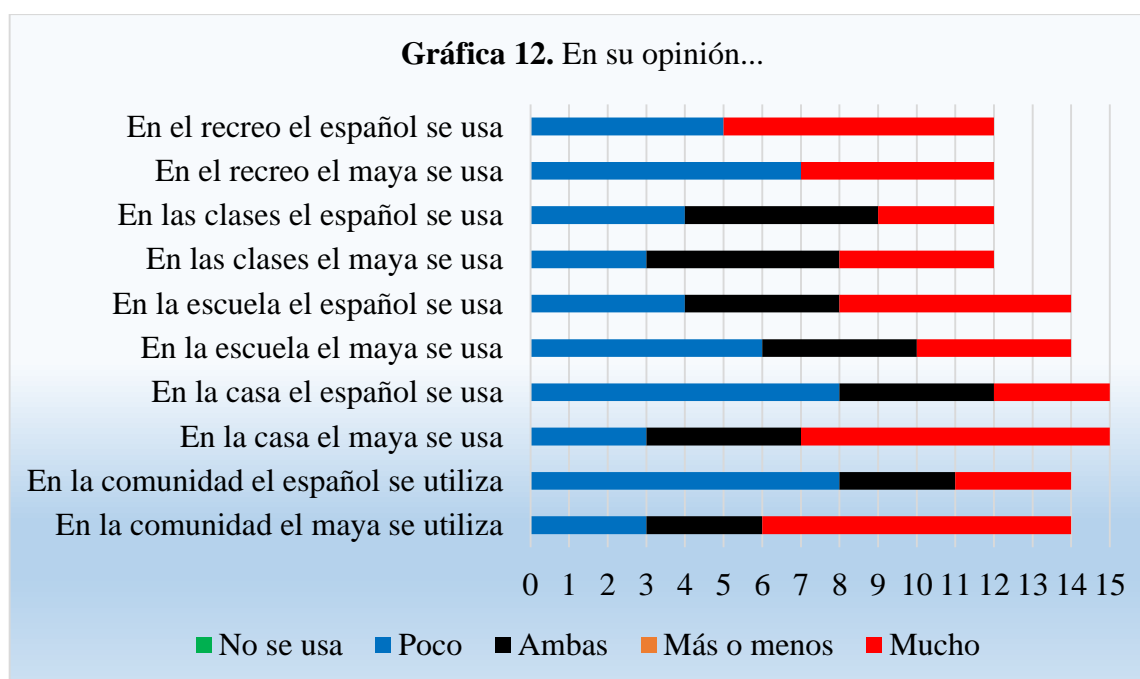
Tenemos al grupo B donde de igual manera se contabilizaron a más madres de familia que padres entre los que contestaron el cuestionario. Contando con un total de 16 participantes, entre ellos 14 mujeres y 2 hombres. Al respecto, las edades que se hallaron oscilaron entre del total, diez con la edad de entre 20 y 29 años, cinco con la edad de entre 30 y 39 años y solamente uno contó con la edad de 40 años y más. La característica que compete al lugar de nacimiento,

⁴⁵ Fue para el caso del cuestionario que respondieron los abuelos del niño.

⁴⁶ Contabilizamos las respuestas en cuanto a esta situación, pues los abuelos maternos del niño fueron muy claros al mencionar que han convivido con él desde sus primeros años hasta que la madre lo abandonó y el padre decidió dejar prácticamente el total cargo a los abuelos maternos del niño cumpliendo casi los 5 años. Es así como ellos han respondido las demás preguntas del cuestionario.

se contabilizó del total a siete nacidos en Huay-Max, ocho nacidos en Sabán y uno con el nacimiento en el estado de Chiapas. En cuanto a la última característica, que tiene que ver con el lugar de residencia, dejan en claro que ya todas las familias residen en esta comunidad de Huay-Max.

Después de esta caracterización personal de los participantes, nos situamos a las opiniones que hicieron las madres y los padres de familia en las gráficas 10 y 11 de manera general sobre las situaciones que se presentan, donde planteamos una cuestión que pretendió obtener las apreciaciones en cuanto a su experiencia o su propia forma de observar estas circunstancias que han acontecido tanto en familia como en la escuela, y en parte, la comunidad. Por lo que se presenta lo siguiente:



Vemos que en esta gráfica 12 del grupo A, los participantes como F1, F5, M6, M8, F11, M12, N14 y F15 dijeron que en la comunidad el maya se utiliza “mucho”, F2, F3 y F7 dijeron que “ambas” y F4, F10 y F13 dijeron que “poco”. Así, en la comunidad el español se utiliza “mucho” dijeron F4, F10 y F13, para F2, F3 y F7 se utilizan “ambas”, F1, F5, M6, M8, F11, M12, N14 y F15 dijeron que “poco”, y así para F9 opinó en ambas afirmaciones que “*caasi tu*

ka'ap'eli, ba'ale maases ichil le mejen paalalo'ob yéetel joovenes” (casi igual, pero más en los niños y en los jóvenes).

Siguiendo con estas opiniones, al respecto vemos que en la casa el maya se utiliza “mucho” según F1, F4, M6, F7, F9, F11, M12 y N14, para F3, M8, F10 y F13 se utilizan “ambas” y para F2, F5 y F15 “poco”. Entonces, para F2, F5 y F15 en la casa el español se utiliza “mucho”, para F3, M8, F10 y F13 se utilizan “ambas” y para el resto que dijo que el maya se utiliza mucho en casa aquí dijeron que el español es menos en casa. Esto hace ver la situación de F2 y F5 por el mayor uso en casa del español y las situaciones como F3 hizo posible que tuviera un aprendizaje simultáneo y M8 le ayudó para tener el español a los 3 años y otros como F1, M6, F7, M12 y N14 por el poco uso del español en casa lo pudieron tener hasta después de los 3 y 4 años de edad.

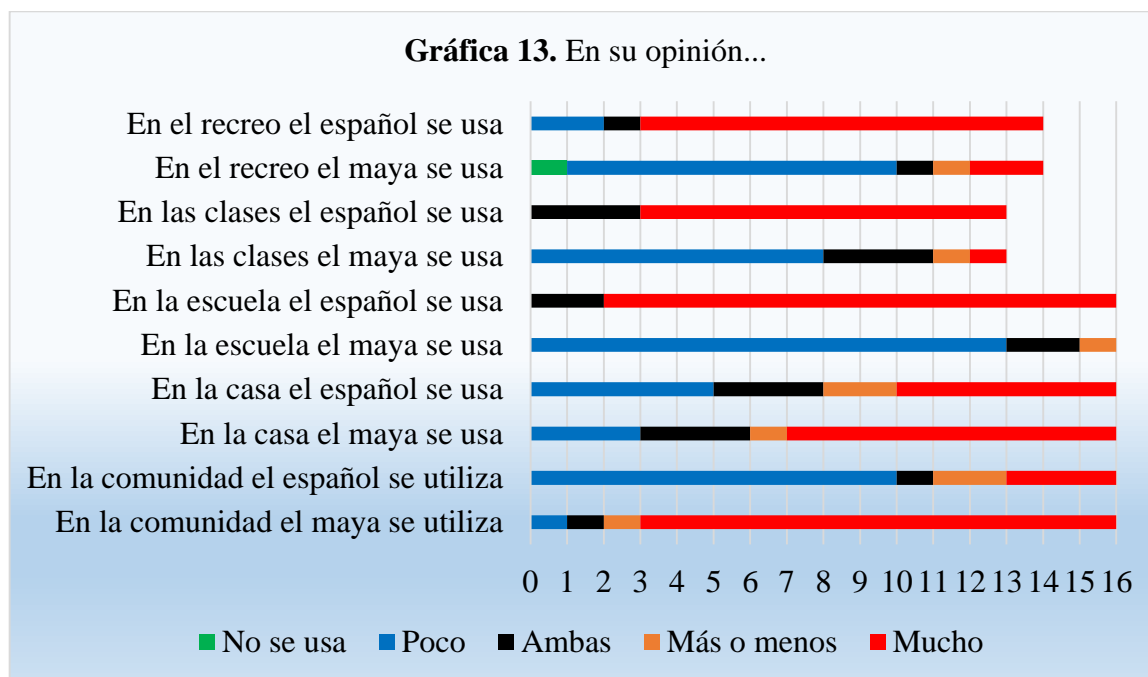
Asimismo, referente al ámbito escolar, el maya se utiliza “mucho” según F9, F11, M12 y F13, lo que para F2, M8, F10 y F15 opinan que “ambas” y para F1, F3, F4, F5, F7 y N14 dijeron que “poco”. Entonces, F1, F3, F4, F5, F7 y N14 dijeron que en la escuela el español se utiliza “mucho”, lo que para F1, F2, M8, F10 y F15 dijeron que “ambas” y para lo que dijeron que el maya se usa más en la escuela, aquí dijeron que el español se usa “poco” en la escuela. Así, sólo M6 opinó que no sabe pero manifestó lo siguiente “*ma' in wojeli' pero u maestroe' mayero*” (no sé pero el maestro es mayero), este padre de familia suponía que si el maestro es hablante de lengua maya también debe hablar o comunicarse con los alumnos en clase en maya.⁴⁷

De esta manera, para los que opinaron que en las clases el maya se usa “mucho” tuvimos a F7, F9, F11 y F13, para F1, F2, F5, M8 y F15 se utilizan “ambas” y para F3, F4 y N14 dijeron que “poco”. Así entonces, para F3, F4 y N14 el español en las clases se utiliza “mucho”, para F1, F2, F5, M8 y F15 “ambas” y el resto que había opinado que el maya es más usado en las clases ahora opinó que el español se usa “poco”. Ante esto, M6, F10 y M12 opinaron; M6 y F10 dijeron no saber y M12 dijo “*ma' in wojli' tumen u maama ku bin ch'aik tu xook*” (no sé, porque su mamá es la que va por ella en la escuela). Por último, vemos que en el recreo el maya se utiliza “mucho” según F1, F3, M8, F11 y N14 y para F2, F4, F5, F9, F10, F13 y F15 se habla “poco”. De esta manera, para los que opinaron que en el recreo el español se utiliza “mucho”

⁴⁷ Comentaba el padre de familia a la hora de contestar el cuestionario (trabajo de campo, 2015).

fueron F2, F4, F5, F9, F10, F13 y F15 y para los que opinaron que el maya se utiliza más en el recreo dijeron que el español se utiliza “poco”.

Vemos que el maya sólo está inmerso en cada familia de estos participantes, pues en general, respecto a la comunidad ellos dicen que el maya se habla mucho (tal como se ha visto en nuestro trabajo de campo) y lo mismo podríamos decir de la casa, al contar con más aciertos que sustentan que se habla más en casa y otros dijeron que ambas lenguas. Hacia el ámbito escolar vemos que las estadísticas no son tan distantes, pues lo que estos padres pueden observar en cuanto al recreo y las clases, el acierto en los rangos tienden a ser más estables por decir que ambas lenguas son utilizadas en las clases. Sobre lo anterior, es importante mencionar las opiniones personales, de M8 quien dijo que el maya se usa más en el recreo por esta razón “*yo ’osal le ku meyajo ’ob te cocinao*” (por las que trabajan en la cocina) y F13 opinó de manera similar pero para el caso del español. Otros como M6, F7 y M12 no respondieron en ningún rango pero dos de estos justificaron la razón, M6 dijo que no sabía porque la que acude más a la escuela es su madre y F7 opinó “*ma’ u jach t’aan y’eetel u yet xookilo’ob, ma’ jach ko’i*” (casi no interactúa con los demás, es muy quieto).



De esta manera, en la gráfica 13 del grupo B, vemos que F3 dijo que en la comunidad el maya se usa “poco”, F1 dijo que se utilizan “ambas” y F5 dijo que “más o menos”, sin embargo el resto 13/16 dijeron que se utiliza “mucho”. De esta manera para los que dijeron que en la comunidad el español se utiliza...” tuvimos a 10 de 16 que opinaron en “poco”, F1 dijo que “ambas”, F5 y M6 dijeron que “más o menos” y F7, F12 y F13 opinaron que “mucho”. Por lo que F13 refirió “*maas ya ’ab <español> beora ichil le mejen paalalo’ob ku ch’ijlo’obo ket ich maaya’*” (en niños más <español> y sólo algunos en maya). Así, para los que dijeron que en la casa el maya se usa “poco” tenemos a F11, F15 y F16, en “ambas” a F1, F2 y F3, en “más o menos” a F5 y el resto en el rango de “mucho”. Así para aquellos que dijeron que en la casa el español se usa “poco” tenemos a F4, M8, F10, F12 y F13, a F1, F2, F3 en “ambas”, a F5 y F7 en el rango de “más o menos” y el resto optó en “mucho”.

Así, para los que opinaron respecto a que en la escuela el maya no se usa tenemos a M6, para F11 y F14 “ambas”, para F7 “más o menos” y para el resto “poco”. Por lo tanto para los que dijeron que en la escuela el español se utiliza...F11 y F14 dijeron que “ambas” y el resto dijeron que “mucho”. Consecuentemente, en las clases el maya se usa “poco” tenemos a F1, F4, F5, M6, M8, F10, F12 y F15, para F2, F9 y F14 “ambas”, para F11 “mucho”, y para F3, F13 y F16 “no saben” si se usa o no. Así, en las clases el español se usa, F3, F13 y F16 dijeron que “no saben”, para F2, F9 y F14 en “ambas” lenguas y para el resto dijeron que “mucho”.

Con la última opinión respecto a “En el recreo el maya se usa...” tenemos a F3 que opinó en que “no se usa”, F1, F1, F2, F4, F5, M6, F9, F13, F15 y F16 opinaron que “poco”, F11 dijo que “ambas”, F7 opinó que “más o menos” y solamente M8 y F12 opinaron que “mucho” y F10 con F12 dijeron que “no saben”. Respecto a “En el recreo el español se usa...” no se tuvo respuesta en “no se usa” ni en “más o menos”, por lo que M8 y F12 opinaron que “poco”, F11 dijo “ambas” y el resto opinó que “mucho”. De ello, respecto a las otras opiniones vemos esta manera más habitual hacia el uso del español con mayor número en ciertos espacios o ámbitos de los participantes.

En cierto modo, podemos decir que en estas respuestas, el maya tiene mayor uso en el ámbito familiar, ya que en el español sólo se obtuvieron 6 opiniones que dijeron que se utiliza “mucho” el español y del maya 9. Entonces, de las respuestas de F3 como M8, F14, F15 y F16 a pesar de decir que sus hijos no saben maya, se da cuenta que en casa aunque el uso sea “poco”,

“más o menos” o “ambas” pero se habla maya en el contexto del hogar (ver gráfica 11). Lo que, desde el ámbito escolar en sus resultados damos cuenta, que el maya es la menos usada en la escuela, pues solamente F11 y F14 opinaron que “ambas” y M6 dijo que “no se usa”. Asimismo, refiriendo las clases y el descanso, también se demuestran que el español tiene más uso en estas situaciones o ámbitos y que existen muy pocos participantes que opinaron de que “ambas” lenguas se usen.

Después de exponer estas opiniones generales que proporcionaron los padres respecto a estos ámbitos, en los siguientes rubros tenemos los datos que reflejan la edad de adquisición de la lengua maya y/o del español, por lo que se presenta en la tabla 2 los grupos A y B. Con lo cual, se trató de verificar la edad en la que los hijos tienden a tener contacto con una o ambas lenguas. Tenemos que aclarar que, las respuestas a este reactivo fue de manera abierta, por lo que las respuestas variaron en ocho posibilidades, mismas que los participantes adicionaron. Para obtener estos resultados fue posible al planteamiento de estas dos preguntas ¿A qué edad, aproximadamente su hijo entró en contacto con la lengua o aprendió la lengua maya? y ¿A qué edad, aproximadamente su hijo o hija entró en contacto con el español o aprendió a hablar el español? del cual se logró obtener lo siguiente, tanto del maya como del español:

Tabla 8. Edad en la que la hija o el hijo tienen contacto con el maya y el español.

| Grupo | Lengua | Sus primeras palabras | Antes de los 2 años | A los 2 años | A los 3 años | A los 4 años | A los 5 años | Habla muy poco | No sabe |
|--------------|---------------|------------------------------|----------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|-----------------------|----------------|
| A | Maya | 6 | 2 | 0 | 0 | 2 | 3 | 1 | 1 |
| | Español | 7 | 0 | 2 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 |
| B | Maya | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 4 |
| | Español | 3 | 3 | 6 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Como vemos en la tabla 7 , para el grupo A, los niños que tienen contacto con el maya en “sus primeras palabras” tenemos a F1, F3, M6, F7, M8, y N14 y del español tenemos a F2, F3, F9, F10, F11, F13 y F15; “antes de los dos años” en maya tenemos a F4 y M12 y del español ninguno; “a partir de los 2 años” del maya no se tiene y del español esta F4 y F5; “a partir de

tres años” en maya no se tiene y del español esta F1, M6 y M8; “a partir de 4 años” en maya esta F11 y F13 y del español F7, M12 y N14; “a partir de 5 años” en maya esta F9, F10 y F15 y del español no se tiene; de la respuesta “no sabe” en maya solo esta F2; y para “habla muy poco” en maya solo esta F5.

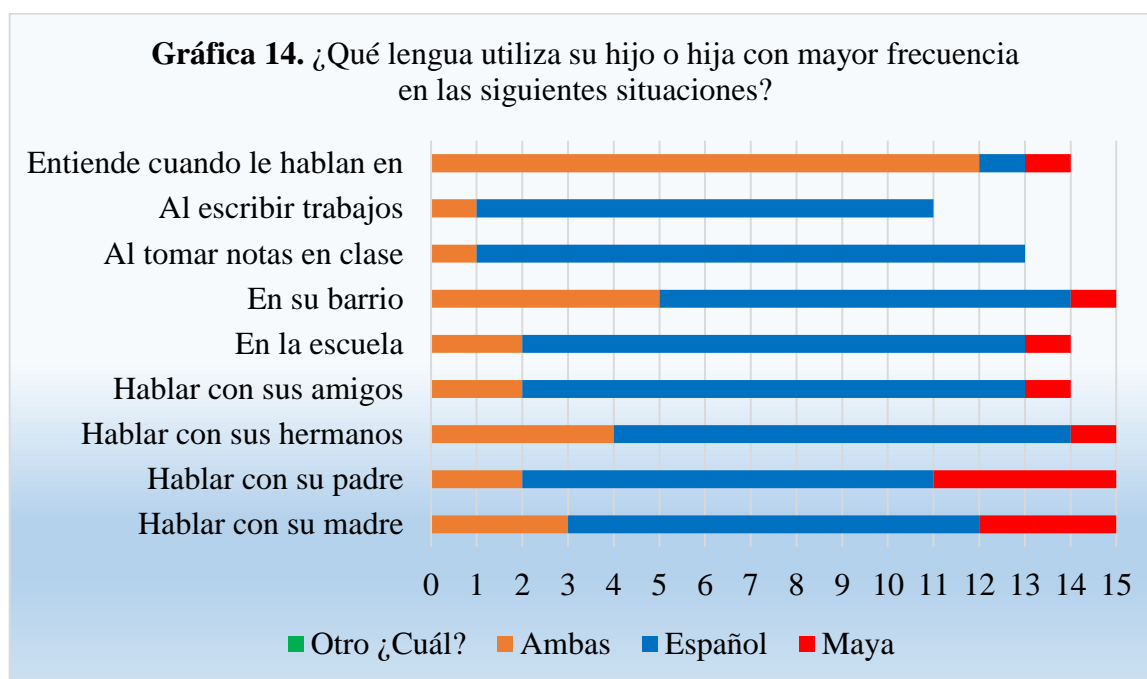
Es importante anotar que sólo se encontró un caso simultáneo, el de F3 que adquirió ambas lenguas a partir de sus primeras palabras. Asimismo se nota que en el español nunca se tuvo respuesta en “no sabe” o “habla muy poco”. Sin embargo, vemos que para otros casos, los que tienen en sus primeras palabras la lengua maya tienden a tener el español hasta los 3 o 4 años, así como de aquellos que tuvieron el maya antes de los dos años lograron tener el español a los 2 años o entrando al preescolar (dijo M12). Por lo tanto, para aquellos que tuvieron el español en sus primeras palabras el maya lo tienen a partir de los 4 o 5 años y otros que simplemente hablan el español pero no habían logrado tener el maya (casos de F2 y F5).

Tenemos para el grupo B, de los que tuvieron “Sus primeras palabras” del maya fueron 1/16 niños y del español 3/16; para “Antes de los 2 años” en maya se obtuvo 2/16 y del español 3/16; para los de “2 años” en maya se obtuvo 3/16 y del español 6/16; para “3 años” en maya se obtuvo 2/16 y del español 4/16; para los de “4 años” en maya se obtuvo 2/16 y del español 0/16; para los de “5 años” se obtuvo 1/16 y del español 0/16; para lo que “Hablan muy poco” en maya se obtuvo 1/16 y del español 0/16; por último, los que “No saben” en maya se obtuvo 4/16 y del español 0/16.

De estos resultados se da cuenta que el español ocupa el primer lugar de ser la primera lengua en adquirirse entre los 16 participantes; ya que 10/16 niños lo tienen como L1; solamente 3/16 tienen el maya como L1; y sólo se encontró con 3 casos donde se adquirió el maya y el español de manera simultánea. Sin embargo, entre los mismos 16 nos encontramos con casos monolingües del español como F3, M8, F14, F15 y F16 a comparación de los otros casos que si hablan o entienden ambas lenguas, tal vez no calificados de “Bueno” en ciertas habilidades pero sí cuentan con alguna de ellas en ambas lenguas (ver graficas 7 y 8).

Posteriormente, después de presentar las edades en que los niños tuvieron contacto con el maya y el español pasamos a presentar desde las preferencias y/o usos hasta el tiempo que los niños dedican ante ciertas actividades o situaciones que hemos propuesto en este reactivo del

cuestionario para ambos grupos con la pregunta ¿Qué lengua utiliza su hijo o hija con mayor frecuencia en las siguientes situaciones? por lo que se describe lo siguiente:



Como vemos en la gráfica 14 del grupo A, las niñas y los niños para hablar con su madre F1, M6 y N14 dijeron que en “maya”, para F3, M8 y F12 en “ambas” y para el resto se hace en “español”. Así, para hablar con sus padres F1, F5, M6 y N14 dijeron que lo hacen en “maya”, para M18 y F12 opinaron que “ambas” y para el resto dijeron que en “español”. Otra situación es la de hablar con los hermanos, para ello F1 dijo que lo hace en “maya”, para M6, M8, M12 y N14 dijeron que “ambas” y para el resto dijeron que en “español”. Para dirigirse a los amigos, F1 dijo que en “maya”, M6 y M12 lo hacen en “ambas”, F3 dijo no saber al respecto y el resto dijeron que en “español”.

Asimismo, otro punto que compete es el uso de estas dos lenguas en la escuela, para ello F1 dijo que usa más “maya”, para F3, M8, M12 y N14 dijeron que “ambas”, M6 dijo no saber al respecto y el resto dijeron que más “español”. Así, en el barrio vemos que F1 sigue comunicándose solamente en maya, para los que se mantienen en “ambas” tenemos a M8, M12 y N14, y F10 se anotó en “ambas” diciendo que “*según bix u t’a’ana*” (depende como le hablen a él) y el resto dijeron que “español”.

De esta manera pasamos a describir dos actividades más que tiene que ver con dos habilidades. La primera, es cuando se toma notas en clase –como un equivalente a tareas– que presenta en casa la niña o el niño, por lo que obtuvimos lo siguiente: vemos que en maya no se produjo resultados, lo que para F1, F2, F3, F4, F5, M6, F9, F10, F11, M12, F13 y F15 dijeron que se hace más en “español” y solamente N14 dijo que en “ambas”, lo que es F7 y M8 dijeron no saber al respecto. Lo que para escribir trabajos, tampoco se obtuvo aciertos en maya, lo que para F1, F2, F3, F4, M6, F10, M12, F13 y F15 dijeron que en “español”, N14 se mantuvo en decir que “ambas”. Otros como F5 y F9 dijeron “*yaan k'iine' ich maaya*” (a veces en maya), F11 dijo “*yaan orae chen k'aay*” (a veces sólo canciones), F7 “*yaan k'iine' ich maaya wamae' ich ingles*” (en algunos casos en maya e inglés) y M8 dijo “*chen pintar u yoojel*” (sólo pintar hace). Para la segunda y última situación –como habilidad– fue la de comprensión o que el niño entienda cuando le hablan, porque F1 dijo que su hijo entiende en maya, F2 dijo que sólo en español y el resto dijo que ambas a excepción de F11 que no respondió.

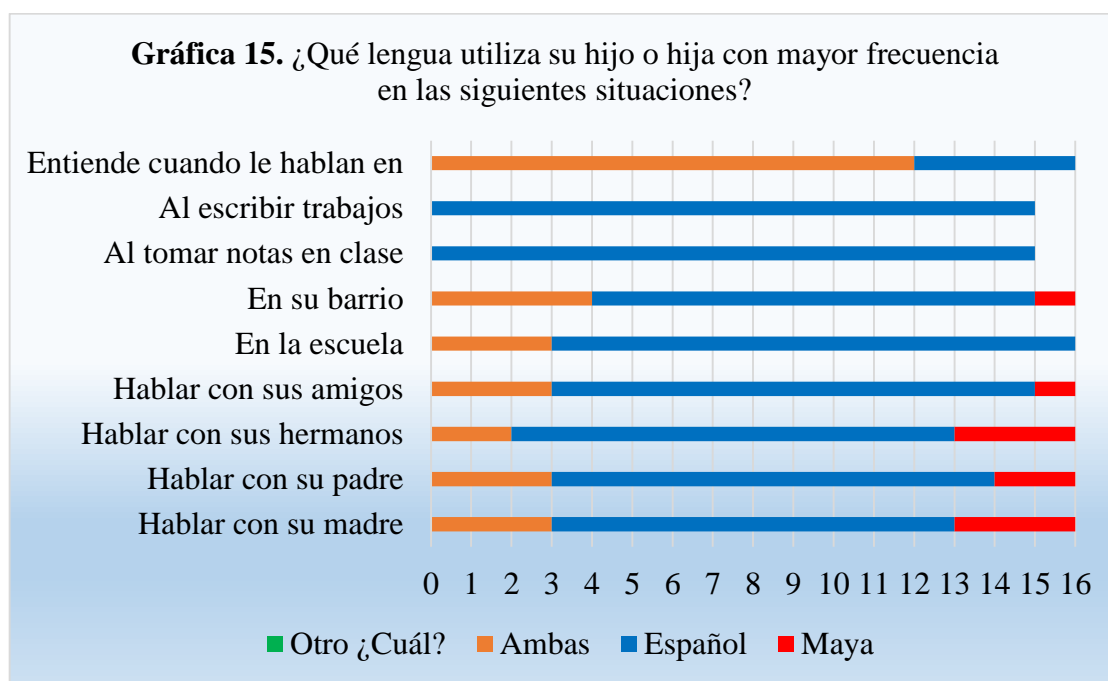
De lo anterior, vemos que el español tiende a un mayor uso en cuanto al ámbito familiar, pues a pesar de que varía en cuanto a los que se dirigen en español sólo con papá o solamente con mamá o en su caso usan ambas con la mamá pero con papá sólo una; como el caso de F3 que utiliza ambas con mamá pero con papá solo una; otros como F5 y M6 usan el español con la mamá pero maya con el papá aunque ellos afirmaron que “sólo a veces” lo hacen en maya, lo cual es de entenderse, pues F5 dijo que su hijo no sabe maya, como se ve en la gráfica 1; y en otros casos se mantienen en usar una o ambas tanto para mamá como para papá.

Asimismo se observó que ante los hermanos y amigos existe una tendencia favorable hacia el español, pues F1 es el único que se dirige tanto con sus hermanos como con los amigos en maya, F5 pasa a hacerlo sólo en español tanto con hermanos como con los amigos, M8 lo hace en ambas lenguas con los hermanos pero con los amigos en español. Ante esto, solamente M6 y M12 se mantienen de realizarlo en ambas lenguas y el resto al uso más del español en ambas situaciones.

De las situación que compete de manera general al ámbito escolar y al barrio, se notó que la consistencia de F9, F10, F11, F13 y F15 en sus respuestas son los que mantuvieron contacto con el maya después del español a comparación de F2, F4, F5 y F7, pues F2 no sabe maya, F4 aprendió el español a los dos años pero vemos que tiende a tener una comunicación

más en español, F5 habla muy poco maya por eso se mantiene en español es ciertas situaciones y F7 que a pesar de tener el maya desde sus primeras palabras tiende a un mayor uso del español es estas situaciones y las anteriores. En las últimas tres actividades –habilidades– nos damos cuenta que el uso del español tiende a inclinarse más por parte de los niños, pues si 12 de los 15 participantes dijeron que sus hijos entienden ambas lenguas, entonces podemos decir que falta más contribución en cuanto a otras habilidades, desde una actitud favorable de hablar por parte del niños y sus padres, por supuesto, y la promoción de la escritura (en trabajos) por parte de la escuela.

De esta manera, en la gráfica 15 presentamos los resultados obtenidos del grupo B. Por lo que obtuvimos lo siguiente:



Entonces, los hijos al hablar con su madre F7, F9 y F11 opinaron que lo hacen en “ambas”, para F1, F10 y F12 dijeron que lo hacen en “maya” y el resto dijeron que en “español”. Así, para hablar con su padre, F9, F10 y F11 dijeron que se hace en “ambas”, para F1 y F12 dijeron que en “maya” y el resto dijeron que lo hacen en “español”. Al caso que compete a hablar con sus hermanos F2 y F9 dijeron que lo hacen en “ambas”, para F1, F11 y F12 lo realizan en “maya” y el resto lo hacen en “español”. Para el caso de hablar con sus amigos, vemos que

F1, F9 y F11 lo hacen en “ambas”, para F12 lo hace en “maya” y el resto dijeron que lo hacen en “español”.

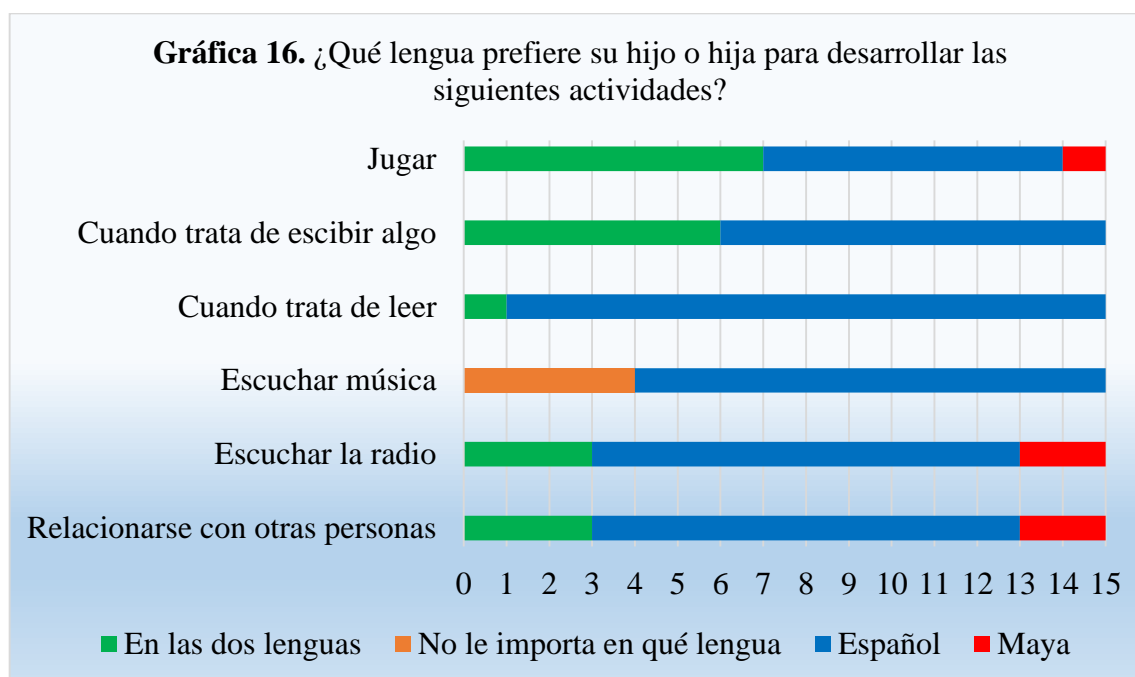
De esta manera, nos referimos al ámbito escolar, por lo que en la escuela F9, F11, F12 se comunican en “ambas” y el resto tienden a usar más el “español” en la escuela. De la misma manera, vemos que en su barrio F1 se sigue manteniendo en comunicarse en “ambas” lenguas pero no en la escuela, que ahí lo hace en español, F7 que con los hermanos y en la escuela tampoco lo hace, en su barrio sí, F9 y F11 lo hacen en “ambas” tanto con los amigos como en la escuela. Entonces, F2, F3, F4, F5, M6, M8, F10, F13, F14, F15, F16 son más estables en el uso del “español”, a pesar de que F2 y F13 son casos simultáneos. Así, para F12 al parecer se mantiene en realizarlo sólo en maya y el único caso en mantenerse para realizar estas actividades sería F9 que siempre lo hace en “ambas” (caso simultáneo).

Siguiendo con demás puntos, la habilidad de escritura, en tomar notas en clase F1 dijo que “no sabe”, F5 dijo que su hijo “intenta” escribir y el resto lo realiza en “español”. En el caso de realizar trabajos vemos que F10 dijo que su hijo no sabe y el resto dijeron que se hace en “español”. Respecto a F5 opinó “*chen ku tocar u betik u ts’iib*” (una que otra vez hace trabajos) y F13 recalco “*puro ich español*” (siempre en español). Así, para la habilidad de escucha/entiende, los padres han dicho que entiende cuando le hablan en “español” según F14, F15, y F16 y el resto dijeron que en “ambas”. Sin embargo, F1 opinó “*chen ku na’atik ma’ u t’anik*” (entiende nada mas) refiriéndose al español, F5 dijo “*ma’ u t’anik ba’ale ku na’atik le maayao*” (no sabe hablarlo pero entiende maya).

De lo anterior, vemos que F9 y F11 se dirigen a los padres en ambas lenguas; F10 se dirige en español sólo con su madre y con el padre en ambas; y F1 y F12 lo hacen en maya tanto a la madre como al padre y el resto se dirige en español para ambos. En tanto que para dirigirse a los hermanos F9 lo hace en “ambas”, F11 lo hace en español, F1 y F12 se mantiene en realizarlo en maya, y el resto se mantienen en español. Con amigos, vemos que F12 se mantiene en realizarlo en maya, F1 y F11 ya lo hace en ambas, F10 al igual que con los hermanos, sólo en español y F2 que con los hermanos lo hace en ambas, con los amigos ya lo hace sólo en español. En cuanto a ciertas habilidades que se tomaron en cuenta, vemos que tendemos a un nivel de habilidad de escuchar y entender ambas lenguas pero no encontramos una actitud

favorable de comunicarse con mayor tiempo o utilizarlo hacia una cierta habilidad de hablar o de escribir.

Al concluir con este desarrollo respecto a la frecuencia en que las niñas y los niños emplean las lenguas vemos también causal describir las preferencias que tienen los niños hacia estas seis actividades, por lo que presentamos en las siguientes dos gráficas los resultados de ambos grupos:



Como vemos en la gráfica 16, así para la actividad de “Relacionarse con las personas...” F1 y N14 dijeron que lo hacen en “maya”, M8, M12 y M6 dijeron que “en las dos lenguas” y el resto de ellos respondió que lo hacen en “español”. Para “Escuchar la radio...” M12 y F3 respondieron que lo hacen en “español”, F10 dijo que “en las dos lenguas” y el resto dijo no escuchar la radio. Por lo que para “Escuchar la música...” M8 respondió que lo hace “en las dos lenguas”, para F1, F4, M6 y F9 dijeron no escuchan música y el resto dijeron que lo realizan en español.

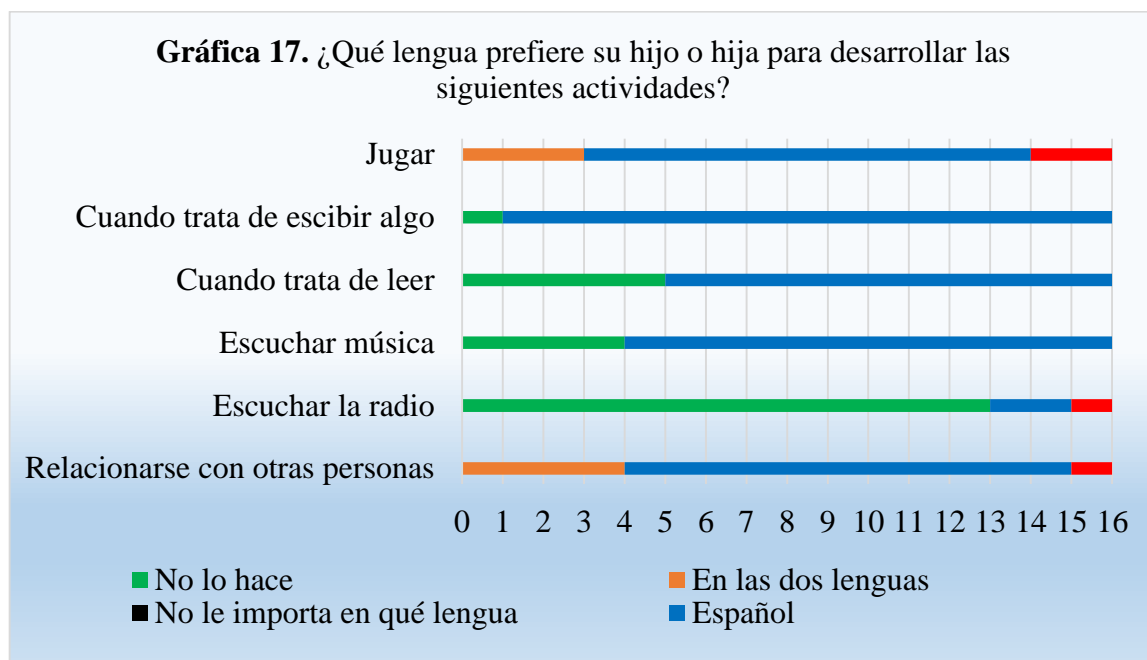
Así, vemos que en la actividad de “Cuando trata de leer...” F1, M6, F7, M8 y N14 dijeron que sus hijos no leen y el resto dijeron hacerlo en “español”. Ante ello, F13 y F15 opinaron “*tan u p’iskubaj*” (está tratando/apenas lo intenta). La otra actividad “Cuando trata de escribir algo...” F1, F2, F7, F15, M8 dijeron que sus hijos no leen, de esto M8 dijo que su hijo escribe solamente su nombre y el resto dijeron que lo realizan en “español”. Para la última actividad de “Jugar” F1 dijo que lo realiza en “maya”, para F3, M6, M8, F10, M12 y N14 lo realizan “en las dos lenguas”, F2 dijo no saber al respecto y el resto dijeron hacerlo en “español”.

Ante esto vemos que en las actividades F3, F4 y F7 a pesar de tener en sus primeras palabras el maya cuando se relacionan con las personas lo realizan en español y lo mismo sucede con el juego, pues solo F3 lo realiza en ambas lenguas y M10, teniendo el maya como segunda lengua a los 5 años. Así, para las actividades de escuchar la radio y la música vemos que hay más que no escuchan radio y en música un número menos, pero un número mayor de los que realizan esta actividad en español.

Respecto a esta actividad de radio podríamos decir que es una situación que obliga a que se tenga un resultado como tal, pues a pesar de que M8 haya mencionado que escucha música en las dos lenguas, es un caso cuestionable, pues tanto que dijo no escuchar la radio, en la televisión o en el mismo radio no se emiten músicas en lengua maya y por tanto, menos en los programas de televisión. Sin embargo, es necesario decir que la radio que se llega a “escuchar” por parte de los participantes es dependiendo del canal o estación que se quiera escuchar, pues entre las que se puedan escuchar son en general emitidas en español a comparación de una que proviene de Yucatán y es la única transmisión en maya.

Ante las dos últimas actividades, podemos señalar que cuando se intenta leer hay una favorabilidad hacia el español, pues en maya no vemos ni el intento –que se haya mencionado– de algún trabajo, aunque del español nos quedamos en “intentos” de realizar esta actividad, pues hubo padres como F13 y F15 que recalcaron de “*tan u p’iskubaj*” de un intento por parte del hijo y cuatro de los quince dijeron que no leen. Lo anterior, no se aleja a la realidad de la escritura. Vemos que el intento de escribir algo llega más a un “apenas”, pues la seguridad en que los padres –de los que dijeron– que sus hijos escriben en español fue más de los trabajos

que llevaban en casa y no una escritura clara que puedan realizar los niños, es decir autónomamente.



De esta manera, vemos que en la gráfica 17 del grupo B, F12 para relacionarse con las personas se usa “maya”, para F1, F9, F10 y F11 se realiza en “ambas lenguas”, y el resto dijeron que en “español”. Esto, a pesar de que F2 y F13 se tuvieron una adquisición simultánea de ambas lenguas. Asimismo, F2, F7, M6, M8 y F13 que a pesar de encontrarse entre los que consideraron a la hija o hijo como bilingüe se da cuenta de que el hijo para relacionarse prefiere el español y así, existen pocos que deciden hacerlo en ambas lenguas.

Para la actividad de escuchar la radio, vemos que F13 dijo que su hijo escucha la radio en “maya”, para M6 y M8 lo escuchan en “español” y el resto dijeron “No tenemos radio” o “No lo escuchamos”. Lo anterior se aleja un poco de la realidad en cuanto a los que escuchan música; en cuanto a maya no se registra dato alguno pero vemos una inclinación de 12 de 16 que sí escuchan y que lo hacen en español y el resto dijo no escuchar o simplemente no tienen cómo.

Ante la actividad de cuando tratan de leer los niños se encontró que en maya la lectura es nula, para los que no leen en español tenemos a F2, F5, F10, F11 y F12 y el resto trata de

leer pero en español, sin embargo, es importante mencionar lo siguiente; F14 dijo que su hijo “pide en maya la traducción” es decir que a veces quiere saber cómo se dice en maya ciertas palabras o frases, M6 mencionó que su hijo “apenas lee” y F7 opinó “así están los libros”. Para nuestro último punto, que es la de “Jugar” F1 y F12 dijeron que en “maya”, para (M6, F9 y F11 en “ambas lenguas” y para el resto se hace en “español”.

Es claro que relacionarse con las personas, escuchar la radio, escuchar música y jugar, no son actividades donde la lengua maya sea común en estos niños, dado que el español lleva una mayor ventaja en el desarrollo de las actividades. Además, damos cuenta que ni aquellos que califican de bilingüe sus hijos, con excepción de alguno, sus hijos optan más el español para su comunicación. Asimismo, lo que hasta ciertos datos de las gráficas 14 y 15 muestran, que tanto la lectura como la escritura se ha dado mayormente o exclusivamente en español.

Asimismo, se da cuenta que los que no leen en español, por supuesto que en maya tampoco, son en su mayoría de los que han adquirido la lengua maya en sus primeros años, a excepción de F5 y F10 que tienen el español desde 2 y 3 años. Respecto a la habilidad de escribir se nota que tiene similitud respecto a la habilidad de lectura de los niños, pues se anotó 14 de 16 que tratan de escribir más en español y para maya siguió arrojando un resultando nulo: como F10 y uno que apenas intentaba hacerlo (M6).

Como se ha visto, en cuanto a preferencias en ciertas actividades se tiene una tendencia de uso hacia el español que hacia el maya, por lo que también se propuso verificar en ambos grupos el tiempo que los hijos (o alumnos) le dedican a estas actividades que se presentan en la siguiente tabla, actividades que se refieren más al ámbito familiar, por lo que se obtuvo lo siguiente:

Tabla 9. ¿En qué proporción de tiempo su hijo desarrolla estas actividades?

| Grupo | Actividad | Más tiempo en maya que en español | Igual cantidad de tiempo en ambas | Más tiempo en español que en maya | No lo hace |
|----------|---|---|--|---|---------------|
| A | Ve televisión | 0 | 0 | 14 | 1 |
| | Escucha la música | 0 | 0 | 13 | 2 |
| | Escucha la radio | 0 | 1 | 2 | 12 |
| | Cuando pide las cosas lo hace | 4 | 3 | 8 | 0 |
| | Cuando usted se dirige a él o ella lo hace | 6 | 5 | 3 | 0 |
| B | Ve televisión | 0 | 1 | 14 | 1 |
| | Escucha la música | 0 | 0 | 13 | 3 |
| | Escucha la radio | 0 | 0 | 5 | 11 |
| | Cuando pide las cosas lo hace | 2 | 2 | 12 | 0 |
| | Cuando usted se dirige a él o ella lo hace | 4 | 5 | 7 | 0 |

Así, vemos que en la tabla 8, sobre la actividad de ver televisión F1 dijo que “No lo hace” y el resto dijo que se hace “Más tiempo en español que en maya”. En cuanto a escuchar música se contó con F4 y F9 que “No lo hacen” y el resto se contó en el rango de “Más tiempo en español que en maya”. Lo que para escuchar la radio F10 dijo que “Igual cantidad de tiempo en maya y en español”, para F3 y M12 dijeron hacerlo “Más tiempo en español que en maya y el resto se contó en el rango de “No lo hace”. Asimismo, los hijos cuando piden las cosas lo hacen se contó “Más tiempo en maya que en español” según F1, M6 y N14, para F3, M8 y M12 “Igual cantidad de tiempo en maya y en español” y el resto dijo realizarlo “Más tiempo en

español que en maya”. Y para nuestra última actividad de, cuando la madre o el padre se dirige a él o ella lo hace en, F2, F5, F10 y F11 dijeron que “Más tiempo en español que en maya”, para F7, M8, M12, F13 y F15 dijeron realizarlo “Igual cantidad de tiempo en maya y en español” y así, el resto dijo realizarlo “Más tiempo en maya que en español”.

Ante esto, hemos de mencionar que a pesar de que F11 dijo que se dirige en español a su hijo, refirió lo siguiente “*ma’ u jach na’atik maaya*” (casi no entiende la maya). Otros como F7, F13 y F15 dijeron lo siguiente; F7 dijo “*kin wotik in t’aan tu ka’ap’elil pero ich maayae’ ma*” (intento los dos pero no mucho en maya), F13 dijo “*kin nuktik u t’aan kex ich español ku t’anken*” (le intento contestar en maya aunque me hable en español) y F15 dijo “a veces en maya”. De esta manera, vemos que las actividades que se tienden a realizar se hacen más tiempo en español que en maya, a excepción de escuchar la radio, pues la televisión contribuye en este uso frecuente del español, aunado a ello, los padres apenas se contabilizó a 6 de 15 que se comunican con sus hijas o hijos en maya y muy pocos que lo intentan hacer en ambas lenguas.

De esta manera, para el grupo B vemos que, se encontró que F1 lo hace de “igual manera para ambas lenguas”, uno que definitivamente “no lo hace” y el resto ve “más tiempo la televisión en español que en maya”.⁴⁸ Así, para los que escuchan música, se logró encontrar que 3 de 16 “no lo hacen” y el resto hacen “más tiempo en español que en maya”. De la misma manera, para los que escuchan la radio, se encontró que 5 de 16 lo hace pero con “más tiempo en español que en maya” y el resto dijeron que no escuchan la radio ni en maya ni en español. Por lo que para cuando se piden las cosas F1 y F12 consideraron que lo hacen “más tiempo en maya que en español”, para F9 y F10 consideraron que se hace de “igual cantidad de tiempo en maya y en español” y el resto tienden a hacerlo “más tiempo en español que en maya”.

Ante esto, tenemos que señalar, que F2 y F13 a pesar de que sus hijos adquirieron el maya y el español de manera simultánea tienden a usar más el español que el maya a comparación de F9. Por último, se encontró que F1, F7, F12 y F13 tienden a dirigirse más a sus

⁴⁸ Tenemos que aclarar que la respuesta de F1 cuando señala que su hijo ve la televisión de igual cantidad en maya y en español no es acertada, pues de acuerdo a lo que se observó, en la comunidad no se cuenta con algún canal de televisión que emita su programación en el lengua maya. A comparación de la situación de la emisión de alguna estación de radio, se logró informarse que existe una radiodifusora ubicada en el municipio de Peto, Yucatán que emite sus programas en maya, sin embargo, mucha gente –de manera general– ya no escucha la radio. Y para los pocos que escuchan es más probable que escuchen alguna transmisión realizada en español, de otra radiodifusora.

hijos en maya que en español. De ahí, que F2, F5, M8, F10 y F15 lo hacen de igual cantidad de tiempo en ambas lenguas, en tanto que 7 de 16 lo hacen más tiempo en español. Así, vemos que M8 y F15 que su hijos no saben maya, sí se dirigen más tiempo en maya a ellos a comparación de F3, F14 y F16 que lo hacen más tiempo en español que en maya. Sin embargo, F3 dice que a veces lo hace en maya.

De estos datos obtenidos, se concluye que los niños que no saben maya sigan hablando sólo el español y de la misma manera que se tenga razón, de que el español sea la primera en adquirirse para luego tener el maya como segunda, tal es el caso de los padres que se dirigen a los hijos más tiempo en español que en maya. En tanto que la televisión ayuda a esta misma situación de tener al español con más estatus dentro de las familias, aunado a ello la música y la radio que no están presentes más que en español.

En nuestro trabajo, también plateamos al respecto de las otras cuestiones que se han presentado, un punto que se dirigió a la calificación que las madres y los padres de familia de ambos grupos le proporcionarían a sus hijos en dos habilidades para ambas lenguas como hablar maya y español y escuchar maya y español.⁴⁹ Lo que puede contribuir también a las afirmaciones anteriores que ellos efectuaron sobre sus hijos y con el mismo objetivo de este trabajo, examinar como ese ámbito genera ciertas actitudes. Por lo tanto, se logró contar con esta siguiente tabla que representa lo obtenido:

⁴⁹ Se tomaron en cuenta solamente estas dos habilidades al presuponer que las habilidades como leer y escribir a este nivel no compete para una evaluación –al menos en nuestro trabajo- por ello solo tomamos la habilidad de habla y la de escucha tratando de relacionar con los rangos de evaluación que la madre puede opinar. Deduciendo así, que si el niño escucha bien cuando se le habla en una de las dos lenguas y que puede dar alguna respuesta (entre esto hablar) aunque la respuesta se de en una lengua contraria. Aunque, cabe mencionar que las habilidades se plantearon en otros momento, pero calificando de otra manera (con otros rangos) y otra intención.

Tabla 10. Habilidades comunicativas de las hijas e hijos en maya y en español.

| Grupo | Habilidad | Fluido | Buenos | Suficiente | Bajo | Nulo |
|--------------|------------------|---------------|---------------|-------------------|-------------|-------------|
| A | Habla maya | 0 | 9 | 3 | 1 | 2 |
| | Escucha maya | 0 | 11 | 1 | 0 | 3 |
| | Habla español | 0 | 10 | 5 | 0 | 0 |
| | Escucha español | 0 | 11 | 4 | 0 | 0 |
| B | Habla maya | 0 | 7 | 3 | 2 | 0 |
| | Escucha maya | 0 | 10 | 2 | 0 | 0 |
| | Habla español | 0 | 11 | 5 | 0 | 0 |
| | Escucha español | 0 | 13 | 3 | 0 | 0 |

Como vemos en la tabla 9, en primer lugar se hace notar que tanto en el grupo A y B no se no se calificó a ningún hijo en el rango de “fluido”. Así, para el grupo A en el rango de “bueno” en habla maya se contó con nueve y en habla español a diez, a comparación de escucha que se mantuvo por igual en este rango de “bueno” para ambas lenguas. Casos contrarios suceden con las respuestas en el rango de “suficiente” tanto en habla y escucha, pues en maya sólo tuvimos 3 respuestas en habla pero hacia el español se calificó de suficiente a más niños, y para escucha en maya se tiene 1 respuesta y el español con 4. Esto quiere decir que cualquiera que sea la lengua de casa o con la que el niño cuenta es muy bueno y suficiente y más en el español, ya que en el rango de bajo y nulo no se anotó ninguna respuesta a comparación del maya que arrojó una respuesta en el rango de bajo en la habilidad de habla, dos en rango de nulo en habla y tres en escucha.⁵⁰

⁵⁰ A la madre que calificó de “no sabe” cuando entró en contacto su hijo con la lengua maya también la hemos contabilizado en el rango de “Nulo” por no presentar alguna respuesta en algunos de las opciones. Sin embargo, ella ha calificado de Bueno a su hijo en ambas habilidades en el español, lo cual es de suponerse, ya que respondió que su hijo tuvo contacto con el español “desde sus primeras palabras”. Asimismo se ha tomado como nulo el reactivo 3, de la madre que respondió que su hijo “habla muy poco” (en reactivo 1) pues tampoco la madre calificó en ninguno de los rangos de las habilidades expuestas pero sí calificó a su hijo en el rango de Suficiente en la habilidad de Habla y de Bueno en la habilidad de Escucha hacia el español. Lo anterior se corrobora con su respuesta de no saber cuándo su hijo tuvo contacto con el maya pero sí del español, que fue a partir de los 2 años. Así, de manera similar, se ha contado de nulo el reactivo 3 que una más de las madres no respondió. Sin embargo, se logró responder y calificar a su hijo en la habilidad de Habla y Escucha en el rango de Bueno. Su respuesta tiende a relacionarse, pues, en primer lugar respondió que su hijo fue hasta los 5 años que tuvo contacto con el maya y con el español fue “desde sus primeras palabras”.

Por lo tanto, para el grupo B tenemos en lo siguiente, para los que calificaron de “bueno” a sus hijos en estas dos habilidades fueron F1, F2, M6, F7, 9, 11 y 12 y estas son los participantes que contestaron que sus hijos adquirieron o aprendieron el maya desde su primeras palabras (F12), (F11 y F2) antes de los 2 años, (F9 y F1) a los 2 años, (F7) a los 3 años y (M6) que dijo que su hijo lo adquirió hasta los 5 años lo califica de Bueno en las habilidades. De esta manera, F4, F10 y F13 calificaron en el rango de “suficiente” y no necesariamente en el rango de “bueno”, esto, a pesar de que F13 dijo que su hijo adquirió esta lengua a partir de los dos años lo califica sólo de “bueno” en la habilidad de “escucha”. Asimismo, con F4 y F10 sucedió algo similar, dado que en ambas califican de “bueno” solamente en la habilidad de escucha. Sin embargo, F4 dijo que el maya se aprendió a los 3 años y F10 dijo que a partir de los 4 años.

Otros como F5 y M8 califican de “suficiente” en la habilidad de escucha pero en el habla con rango de “bajo”, lo cual es de suponerse, ya que el hijo de F5 adquirió el maya hasta los 4 años y M8 dijo que en la casa, casi siempre se habla maya pero que su hija no sabe, es decir, escucha lo “suficiente” o “entiende” pero no puede comunicarse usando el maya, suponemos que algo similar pasó con el caso de F5. Por último, los casos de F3, M8, F14, F15 y F16 son situaciones donde por la respuesta uno del cuestionario no se respondió, esto es, que sus hijos no hablan la lengua maya y por ello no pueden calificarlo en ninguna habilidad.

En lo que respecta a los resultados del español, para los que calificaron la habilidad de habla tenemos en el rango de “bueno” se obtuvo un total de once respuestas y en el rango de “suficiente” a cinco. En la habilidad de escucha en el rango de “bueno” se contó con trece y así, F10 y F12 quienes no calificaron de “bueno” en ambas habilidades, encontrándose que los hijos de ambas adquirieron el español a los 3 años pero no sucede lo mismo en cuanto al maya. Asimismo, los 11 más que calificaron en ambas habilidades de “bueno” a sus hijos se encuentran F2, F4, F5, F6, F7, F9 y F11, entendiendo que el español fue adquirido de la edad que va de 1 a 2 años, en un solo caso fue de 3 años.

De lo anterior, haciendo una comparación entre los F3, M8, F14, F15 y F16 respecto a F2, F4, F5, F6, F7, F9 y F11 se nota que las primeras palabras de los hijos de F3, M8, F14, F15 y F16 fueron en español pero que no hablan maya, y los hijos de F2, F4, F5, F6, F7, F9 y F11) que aunque aprendieron el español después del maya, antes del maya o en su caso, simultáneo (casos como F2, F9 y F13) estos podríamos considerarlos “bilingües”. En estos tres casos

simultáneos, donde ambas lenguas fueron adquiridas a la par de la edad; F2 lo hizo al 1 y medio y para F9 y F13 a los dos años.

Por último, analizamos de manera general los otros cuestionarios, con excepción de los casos simultáneos y los casos donde sólo se habla español; encontrándose que, sólo se tiene tres casos donde el maya es adquirido en las primeras palabras o a partir de los 2 años y que el español cuenta con 5 casos donde es la primera en ser adquirida. De igual manera se da cuenta que existe una baja calificación de “bueno” para ciertas habilidades, pues sólo 5 casos calificaron de Bueno tanto en maya como en español. En uno de los casos simultáneos tampoco las habilidades son buenas y en los otros casos es “bueno” en español y “suficiente” en maya o viceversa, o en su caso está en el rango de “bajo” en una habilidad pero “suficiente” en otras (como F5) que aprendió el español antes de los 2 años y el maya a los 4 años, con excepción de los otros casos, donde la adquisición de ambas lenguas varió entre 1 y 2 años.

Respecto a los puntos que se han acontecido, también vemos la importancia de ver como califican a los hijos cuando de una manera general y ante lo que han respondido desde lo que prefiere el hijo, la habilidad con la que cuenta hasta este, la de calificar si es hablante de maya, hablante de español o bilingüe, en su caso. Así se ha logrado obtener lo siguiente:

Tabla 11. ¿Cómo califica a su hijo o hija?

| Grupo | Hablante de maya | Hablante de español | Bilingüe maya-español |
|--------------|-------------------------|----------------------------|------------------------------|
| A | 2 | 2 | 11 |
| B | 0 | 5 | 10 |

Como vemos en la tabla 10, para el grupo A se logró obtener un puntaje más alto en el rango de madres que consideran a sus hijos bilingües. De los que consideraron a sus hijos hablantes sólo del maya, una de ellas mencionó que aprenderá (refiriendo el español) y otra dijo que aunque su hijo es hablante de maya también usa el español. Así solo se ha tenido una respuesta donde se calificó a un niño como hablante del español y el otro caso mencionó que aun siendo hablante del español aprenderá el maya con el tiempo. Es importante mencionar que una de las madres que mencionó que su hijo tuvo contacto con el maya hasta los 5 años, afirma que lo está aprendiendo.

Así, vemos que para el grupo B en este planteamiento, no se obtuvo ningún resultado en “Habla de maya”, por lo tanto en “Habla de español” fueron F3, F14, F15 y F16, a decir que estos son los casos de monolingüe del español, otros como F4 y F5 es donde el español fue la primera lengua, pues F4 logró tener el maya hasta los 3 años y F5 hasta los 4 años. Lo anterior es posible que sea el motivo que se les ha calificado como más hablantes del español que del maya y asimismo, se relaciona con la manera en que los calificaron en las habilidades del maya. Hemos de mencionar que F14 fue el único que opinó que su hijo lo aprenderá, refiriendo el maya. Para los considerados como “Bilingües de maya y español” fueron F1, F2, M6, F7, M8, F9, F10, F11, F12 y F13, además de que M8 mencionó que se habla más maya en su casa pero que su hija no sabe y que la calificó con rango de “bajo” en la habilidad de habla, aquí lo ha considerado de bilingüe añadiendo una opinión de “más o menos” lo entiende.

Consecutivamente, se tomó en cuenta también el planteamiento de dos situaciones, donde fue posible notar algún comportamiento por parte de los niños, después de que fueran calificados como hablantes de maya, del español o bilingüe. Por lo que se plantearon dos situaciones de comunicación, una del maya y otra del español, y en lo que se obtuvo lo siguiente:

Tabla 12. ¿Cómo califica a su hijo o hija en estas situaciones de comunicación?

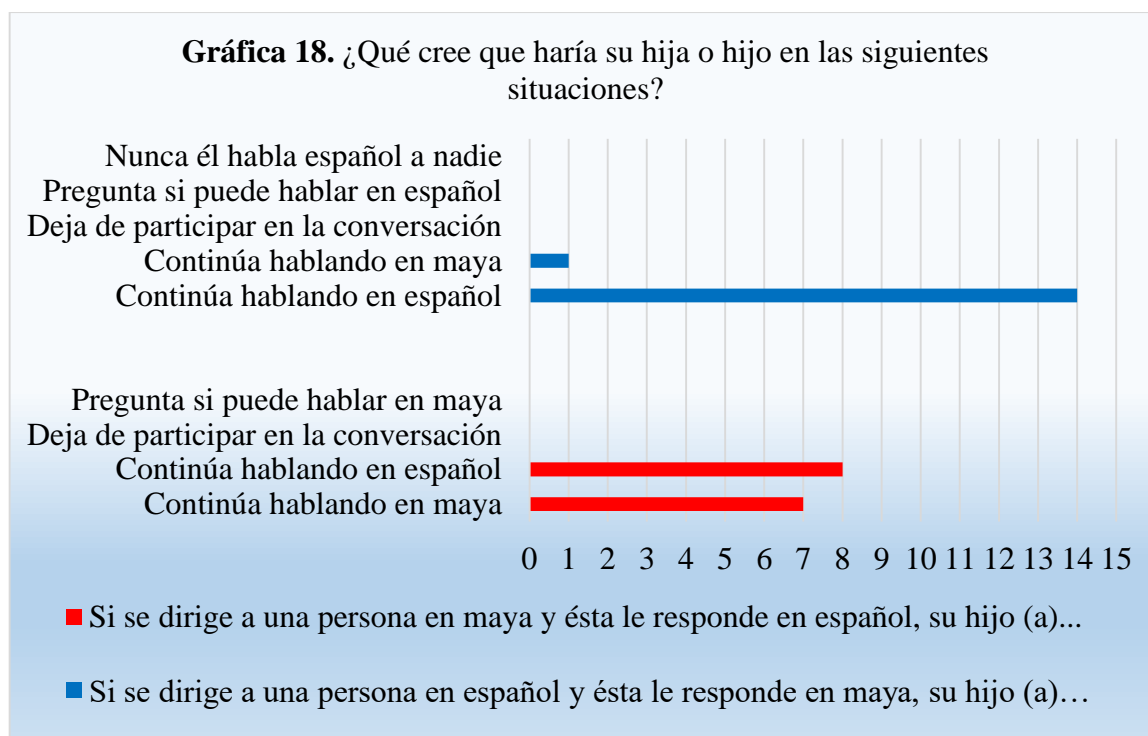
| Situación comunicativa | Grupo | Entiende bien | Regular | Poco | Nada |
|-----------------------------------|--------------|----------------------|----------------|-------------|-------------|
| Si le hablan en maya... | A | 10 | 3 | 1 | 1 |
| | B | 9 | 5 | 1 | 1 |
| Si le hablan en español... | A | 13 | 2 | 0 | 0 |
| | B | 13 | 3 | 0 | 0 |

Como vemos en la tabla 11, del grupo A, en la situación de “Si le habla en maya...” en el rango de “nada” se contó con F2, en el rango de “poco” se contó con F5, en el rango de “regular” se contó con F11, F13 y F15, y el resto se contabilizó en el rango de “entiende bien”. Para la situación de “Si le hablan en español...” vemos que en el rango de “regular” se contó con F1 y M6, y el resto en el rango de “entiende bien”. Ante estos resultados, F2 y F5 son los que no dieron la edad en el que su hijo aprendió o tuvo contacto con la lengua maya al decir “no

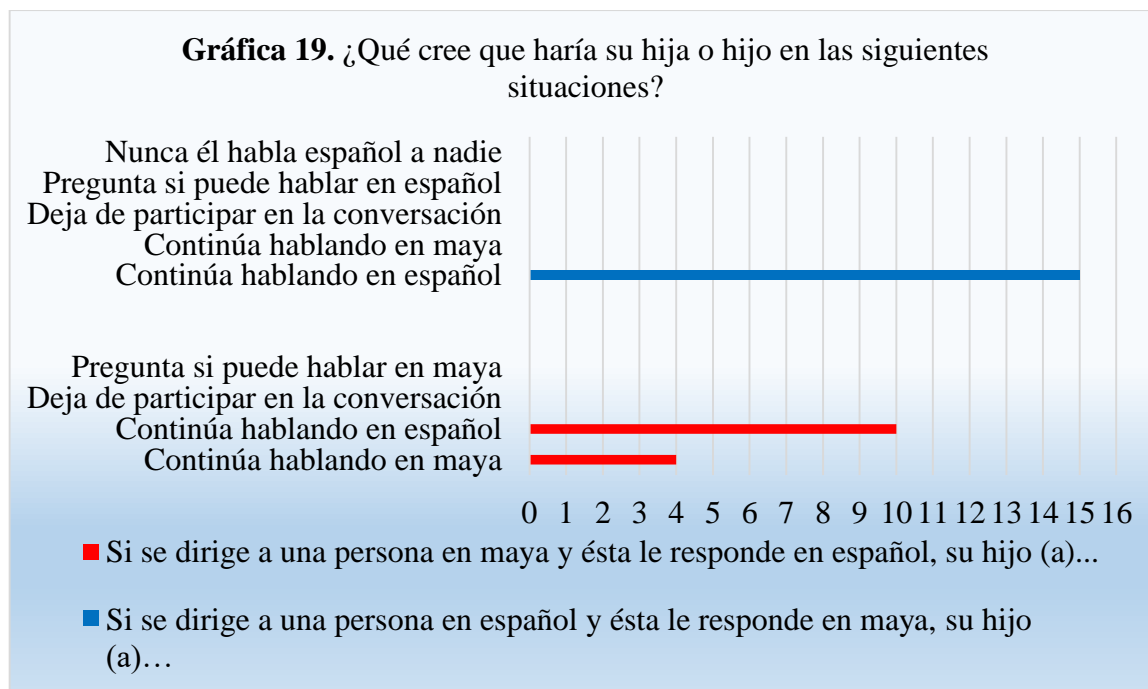
sabe maya” y “muy poco”, F11, F13 y F15 son los que tuvieron el español a los 4 años, y el resto que fueron calificados de “entiende bien” fueron los que tuvieron el maya en sus primeras palabras y el español a los dos años (F4), 3 años (F1, M6 y M8) y de 4 años (F7, M12 y N14).

Así, para el grupo B vemos que F1, F2, M6, F7, F9, F10, F11, F12 y F14 dijeron que sus hijos “Entienden bien” cuando se les habla en maya, para F3, F4, F5, M8 y F13 consideraron “Regular”, para F15 se entienden “poco” y para F16 no entiende “Nada”. Ante esto, se nota un poco incongruente las respuestas de F14 y F3; pues F14 dijo que su hijo “no sabe maya” y en esta evaluación lo califica en el rango de “entiende bien” cuando se le habla en maya y F3 quien calificó a su hijo de “casi no” en el reactivo y que lo calificó como hablante de español lo califica de “regular” en maya. A comparación de F15 y F16, quienes también calificaron que sus hijos no hablan maya, sí mantienen una congruencia de sus respuestas, dado que F15 anotó que su hijo entiende “poco” y F16 contestó que no entiende “Nada” su hijo. Lo que, en ambos grupos se demuestra que existe una mayor comprensión en cuanto al español.

Con las situaciones anteriormente planteadas, respecto al comportamiento lingüístico que los niños presentan ante situaciones también se contempló dos situaciones que tuvieron que ver más a una comunicación con otras personas y no tanto por parte de la familia. Por lo que en la siguiente gráfica se expone lo siguiente:



Así, en la gráfica 18 vemos que al plantear la primera situación “Si se dirige a una persona en maya y ésta le responde en español, su hijo (a)...” F1, F3, M6, M8, F11, M12 y N14 respondieron que se “continúa hablando en maya” y F2, F4, F5, F7, F9, F10, F13 y F15 dijeron que “continúa hablado en español”. Ante esto, F11 refirió lo siguiente “*je’ele’ chen ba’ale ku xáantal u na’atik*” (si pero tarda en entenderla) y F13 dijo “*k’as k’alk’alak*” (cortado a veces). Para la segunda situación, “Si se dirige a una persona en español y ésta le responde en maya, su hijo (a)...” vemos que solamente F1 dijo que “continúa hablando en maya” y el resto dijeron que “continúa hablando en español” pero entre estos, F3 dijo que su hijo suele mezclar ambas lenguas cuando habla. Esto, hace ver que al dirigirse a una persona en español y esta le responde en maya es más probable que el niño continúe hablando en español que cuando se dirige a alguien en maya y se le responde en español.



Respecto al grupo B, vemos que en la gráfica 19 al plantear la primera situación “Si se dirige a una persona en maya y ésta le responde en español, su hijo (a)...” F1, M6, F11 y F12, dijeron que “Continua hablando en maya” y el resto dijeron que “Continua hablando en español”, lo que al respecto F4 opinó “*yaan k’iine’ beyo*” (a veces). Para la segunda situación de “Si se dirige a una persona en español y ésta le responde en maya, su hijo (a)...” vemos que todos dijeron que “Continua hablando en español”, lo que al respecto opinaron F2 y F10; F2 dijo “*k’as k’alk’alak u t’aanik tu ka’ap’eli*” refiriendo que en ambas lenguas su hijo habla cortado y F10 dijo “*ku k’as ka’alal u t’aan ich maaya*” refiriendo que sólo en maya su hijo habla cortado pero no del español.

En nuestro análisis también se tomó la importancia de saber dónde es que los niños aprenden la lengua maya, pues las madres y los padres han calificado ciertas habilidades, situaciones en las que sus hijos han vivido, sus preferencias y cabe la posibilidad de que las razones de presentar estas actitudes se originen desde los ámbitos familiares o por parte del ámbito escolar. Por lo anterior, se ha visto de manera interesante saber que opinan tanto estos dos grupos como los docentes, y de esta manera se obtuvo lo que se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 13. ¿Principalmente dónde aprendió o adquirió la lengua su hija o hijo?

| Lengua | Grupo | En la escuela | En la familia | Con amigos | Mediante cursos | Por los medios de comunicación | Otros |
|---------|----------|---------------|---------------|------------|-----------------|--------------------------------|-------|
| Maya | A | 4 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | B | 1 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Docentes | 1 | 7 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Español | A | 6 | 8 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | B | 1 | 15 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Docentes | 2 | 6 | 2 | 0 | 2 | 0 |

Como vemos en la tabla 12, para el grupo A, para F9, F10, F11 y F13 dijeron “en la escuela”, para F1, F3, F4, M6, F7, M8, M12, N14 y N15 dijeron que se aprendió en la familia y para F2 y F5 no hubo respuesta, debido a que dijeron que sus hijos no saben hablar la lengua maya. Asimismo, cabe destacar que a pesar de que F9 y F13 hayan optado por la escuela, F9 dice que “en parte la familia” y lo mismo F13. Así, para lo que aprendieron el español en uno de estos ámbitos vemos que para F1, F3, M8, M12, F13 y F14 se aprendió “en la escuela”, para F2, F4, F5, F7, F9, F10, F11 y F15 lo han aprendido “en la familia” y M6 dijo que “con los amigos” aunque también refirió lo siguiente “*pero tak te escueláo*” (en parte la escuela) al igual que F3 y M8.

De esta manera pasamos a describir los resultados del grupo B, por lo que vemos que la mayoría dijeron que la lengua maya tiene contacto desde la familia, entre ellos M6 dijo que en la escuela (y este lo adquirió hasta los 5 años) y F7 mencionó que además de la familia también con los amigos (este lo adquirió hasta los 3 años). Los otros cinco participantes, como F3, M8, F14, F15 y F16 no dieron respuesta alguna, pues son los que dijeron que sus hijos “No hablan maya” o “No sabe maya” y/o “En la casa casi siempre pero ella no sabe”. Respecto al español, vemos que la mayoría tienen la certeza de que también el español se adquiere en casa con la familia y solamente F1 contestó que se aprende en la escuela y F16 que amplió su opinión diciendo que “conmigo lo aprende”. De esta última opinión (F16) fue el único cuestionario que

se aplicó en español a la participante, lo cual F16 respondió de cierta manera, ya que su esposo es hablante de lengua maya pero ella no, pues tiene el español como L1, y fue la misma que se contabilizó con el nacimiento de otro estado, Chiapas.

De esta manera, con la opinión de los docentes se logró verificar que el principal ámbito donde los niños aprenden la lengua maya es “en la familia”, además D7 optó por dos posibles respuestas, “en la escuela” y “con los amigos”. Respecto al español, se notó que también la mayoría está de acuerdo que el español se aprende “en la familia”, tan sólo D6 y D7 que aunque dijeron estar de acuerdo con lo anterior también dijeron que se aprende “en la escuela” así como D4 y D7 señalan que se aprende también “con los amigos de la escuela” y que también se aprende “por otros medios” como la televisión.

Tras presentar lo anterior –de los dos grupos– pudimos visualizar que ambas lenguas tienden a ser aprendidas mayormente en casa, aunque también la escuela contribuye en este contacto, pues es la segunda opción más señalada como el ámbito donde se tiene contacto o se aprenden ambas lenguas. Lo que esto contribuye con lo que los docentes aseguraron, que el español se aprende en casa y lo mismo afirman del maya, entonces es por ello que los niños usan la lengua de casa y no tanto la “lengua de la escuela” y con los docentes. Comprando las respuestas de los grupos A y B respecto a lo que opinaron los docentes, da razón a entender por qué los docentes mismos opinaron que los niños tienen contacto con el maya “antes de los tres años”. Sin embargo, hasta el momento no podemos mencionar si su contribución en que el maya se aprende en la escuela de manera directa o indirecta, es decir si el maya se enseña como el español o es más bien por las relaciones entre compañeros y amigos mismos de estos niños en este ámbito.

Al concluir con en estos aspectos de contacto, las habilidades, los comportamientos ante situaciones, las lenguas preferidas y más frecuentes en la cotidianidad de los niños ahora nos dirigimos a las apreciaciones que las madres y los padres de familia que presentaron en uno de los reactivos que comprendió varios sub puntos. Lo anterior, con el objetivo de obtener estas apreciaciones tanto hacia el maya como hacia el español, lo que contribuye a entender sobre los puntos anteriores. Es por ello que presentamos lo que se logró. De manera general se puede decir que se halló que en la mayoría de las aseveraciones respondidas por los padres de familia

presentaron actitudes más favorables hacia la lengua maya a comparación de unas en donde se piensa que las situaciones mismas dirigen a esa actitud, como veremos:

Se notó que las apreciaciones hacia el maya presentan actitudes más favorables, pues respecto a la aseveración de “el español es mejor que el maya” se obtuvo: en el grupo A, uno de los padres de familia dijo que estaba de acuerdo y el resto dijeron estar totalmente en desacuerdo; del grupo B, 3 dijeron estar de acuerdo, 3 de acuerdo y 10 dijeron estar totalmente en desacuerdo; así, para docentes, todos dijeron estar totalmente en desacuerdo. De esta manera, también vemos que, para la aseveración de “el maya es menos importante que el español” sucedió lo siguiente: en el grupo A, uno no respondió, 2 dijeron estar totalmente de acuerdo y el resto dijo estar totalmente en desacuerdo; en el grupo B, dos dijeron estar totalmente de acuerdo, dos de acuerdo, uno que ni de acuerdo ni en desacuerdo y el resto dijo estar totalmente en desacuerdo; y para docentes, todos dijeron estar totalmente en desacuerdo.

Sin embargo, ante lo anterior, vemos que la aseveración de “el español es el idioma más importante del mundo” la actitudes tienden a presentar mayor favorabilidad ante el español: pues vemos que, para el grupo A, 2 que dijeron no saber, uno que dijo “ambas”, uno no respondió, 6 dijeron estar totalmente de acuerdo, 3 dijo estar de acuerdo y solamente dos dijeron estar totalmente en desacuerdo; así, para el grupo B, 10 de ellos dijeron estar totalmente de acuerdo, uno dijo estar de acuerdo y el resto dijo estar totalmente en desacuerdo; así, respecto a docentes, tres no respondieron, uno dijo estar de acuerdo y el resto dijeron estar totalmente en desacuerdo.⁵¹ Sin embargo, F1 refirió *“ti’ tuláakal le kajo’obo’ maas ma’alob le español”* (en todas las ciudades es mejor el español) y F3 dijo *“yo’osal a tsikbal yéetel u láa wiiniko’ob”* (para expresarse al mundo).

Por otro lado, a la aseveración de “es una desventaja no saber español” encontramos que; en el grupo A, doce de ellos dijeron que estaban totalmente de acuerdo, uno de acuerdo y dos totalmente en desacuerdo; para el grupo B, uno dijo no saber, 13 de ellos dijeron estar totalmente de acuerdo, uno dijo estar de acuerdo y uno dijo estar totalmente en desacuerdo; así, para

⁵¹ Los tres docentes que no respondieron fueron F1, F6 y F7, lo que al respecto, tanto para F6 y F7 se interpretó que ambos tuvieron un “error” de confusión al momento de contestar, dado que en las 15 aseveraciones que se realizaron en este reactivo del cuestionario lograron proseguir, respondiendo hasta el punto número 12. Respecto a F1, genera duda al respecto, dado que solamente respondió hasta el punto 2 y el resto no (o sea que no respondió la mayoría de los puntos que se encontraban en dos hojas seguidas).

docentes, uno dijo estar totalmente de acuerdo y tres dijeron estar de acuerdo. Entonces, vemos que para los padres de familia como maestros, al plantearles si “es más fácil encontrar trabajo cuando se sabe español” ellos respondieron: del grupo A, 14 dijeron estar totalmente de acuerdo y uno dijo estar totalmente en desacuerdo; en el grupo B, todos dijeron estar totalmente de acuerdo; así, los docentes dijeron, tres estaban de totalmente de acuerdo y uno dijo estar de acuerdo.

Así, vemos que en la aseveración de si “las personas que saben español son más inteligentes” se ha logrado notar una desfavorabilidad, pues la gente dijo estar bastante de acuerdo ante esta afirmación: pues, del grupo A, 4 dijeron estar totalmente de acuerdo, 4 de acuerdo y solamente 2 dijeron estar totalmente en desacuerdo y el resto no dio respuesta alguna; por lo que, para el grupo B, uno dijo no saber, 10 dijeron estar totalmente de acuerdo, 4 dijeron estar de acuerdo y uno totalmente en desacuerdo; por el lado de los docentes, se notó una actitud más favorable al respecto, ya que la mayoría dijeron estar totalmente en desacuerdo. Del grupo B, estas fueron algunas de las afirmaciones extras respecto a la afirmación y que estaban totalmente de acuerdo, pues F1 refirió “*chen in tuklike’ beyo*” (por lo menos creo que así es), F2 “*maas jach séeba’an u t’aano’ob*” (porque lo hablan más rápido) y F4 dijo “*je’en ba’axe’ je’el u beetike*” (cualquier cosa puede hacer).

Asimismo, nos damos cuenta que también existe una desfavorabilidad sobre la aseveración de si “las personas que saben español son más exitosas” pues vemos que: para el grupo A, 7 de ellos están totalmente de acuerdo, 5 de acuerdo, dos que ni de acuerdo ni en desacuerdo y uno dijo estar totalmente de acuerdo; así, para el grupo B, uno respondió “*puede ser wa beyo*” (puede que sea así), 11 dijeron estar totalmente de acuerdo y el resto de acuerdo: pero por el lado de los docentes, se notó una contraria hacia esta afirmación, pues todos dijeron estar totalmente en desacuerdo, respecto a esta afirmación.

Ante otra afirmación en nuestro cuestionario, con la aseveración de “es mejor ser de una región donde se hable sólo español” nos dimos cuenta que los padres de familia mostraron un totalmente desacuerdo: pues, vemos que para el grupo A, solamente uno dijo estar totalmente de acuerdo y el resto dijeron estar totalmente en desacuerdo; así, en el grupo B, dos dijeron estar totalmente de acuerdo, dos que ni de acuerdo ni en desacuerdo y el resto dijeron estar totalmente en desacuerdo; al respecto, los docentes, todos dijeron estar totalmente en desacuerdo con esta

aseveración. Por lo que al plantear la afirmación respecto a “es mejor ser de una región donde se habla sólo maya” todos del grupo A dijeron estar totalmente en desacuerdo y 12 del grupo B. al respecto, uno padres de familia externaron sus opiniones, F4 dijo estar de acuerdo pero respondió “*según ba’ax a k’áat*” (depende que quiere uno), F3 dijo “*tu ka’ap’eli k’a’ana’an*” (ambas son importantes), F14 “*tu ka’ap’eli k’abéet*” (las dos deberían de ser) y F16 dijo “ambos por ser de esta región”. Ante ello, vemos que para los docentes, D5 dijo estar totalmente de acuerdo, D3 de acuerdo, y los otros dos dijeron estar totalmente en desacuerdo, sin embargo F2 refirió “toda región tiene su riqueza y valor, es cuestión de ir adaptándose a lo que la sociedad exige por cuestiones laborales”.

Por otro lado, en estas apreciaciones respecto a las lenguas maya y español, también se planteó una aseveración dirigida a la cultura, donde nos dimos cuenta que sobre la cultura también divergen estas apreciación entre los padres de familia; pues vemos que, en el grupo A, 8 dijeron estar totalmente de acuerdo, 4 en totalmente en desacuerdo, dos dijeron que tanto el maya como el español son mejores. Sin embargo, para los que dijeron estar totalmente de acuerdo uno externarnos sus opiniones, como “*mi k’ax ma’alobxan le maayao*” (es mejor un poco el maya), “*tumen waayilo’one*” (porque somos de aquí), “*utia’al ma’ ik tu’ubsik le tradicioneso*” (para no olvidar esas tradiciones) y “*yan a’aliko’obe’ maas ma’alob le maayao’, jach curiooso*” (unos dicen que es mejor la maya, es curioso); para el grupo B, uno dijo no saber al respecto, uno dijo “*beorae’ maaya*” (por ahora es el maya), siete dijeron estar totalmente de acuerdo y entre ellos uno refirió “*tumen difereente*” (porque es diferente), uno dijo estar de acuerdo, dos que ni acuerdo ni en desacuerdo y de estos dos uno refirió “*tu ka’ap’eli k’a’na’an*” (los dos son importantes) y así tres dijeron estar totalmente en desacuerdo y entre estos uno opinó “*maas ma’alob le españololo*” (el de español es mejor); así, en cuanto a docentes, de igual manera se notaron respuestas un tanto disimiles, pues F5 dijo estar totalmente de acuerdo, uno de acuerdo y dos dijeron estar totalmente en desacuerdo, entre estos F4.

Por lo que también, respecto a la escritura o los materiales con el que se haya tenido contacto los padres de familia y docentes, por lo que también se logaron anotar respuestas diversas sobre estas apreciaciones al plantear “los textos en español son mejores que maya” por lo que: en el grupo A, uno dijo no saber, dos dijeron estar totalmente de acuerdo y refirieron “*le maayao’ difereente*” (el maya es diferente) y “*maas kin na’atik le españololo*” (le entiendo más

al español), uno dijo estar de acuerdo, seis dijeron estar totalmente en desacuerdo, entre estos se refirieron opiniones como “*ma ku y’aliko’obe’ maas ma’alob le maayao*” (es mejor la maya dicen los demás), “*tu k’ap’éeelil ma’alob*” (los dos son buenos), “*ba’ale’ ich maayae’ k’as toop’ u ts’libta’al*” (sólo que en maya es un poco difícil de escribir), “*tu ka’apéeelil ma’alob yéetel k’a’ana’an*” (todos son mejores e importantes) y “*je’ebixake’, tuláakal ka’ana’an*” (como sea es igual de importante todas), así, en otros que dieron más opiniones que decir si está de acuerdo o no refirieron opiniones como “si uno aprende a leer la maya está bien pero esta difícil”, “es más difícil lo maya por sus letras”, “solo que la maya es difícil y cuesta aprenderlo”, “la escritura es difícil” y “no sé por qué el maya es más difícil que el español”; en cuanto al grupo B, las actitudes favorecen a esta aseveración, pues 8 de los padres de familia dijeron estar totalmente de acuerdo y 3 de acuerdo, uno que ni de acuerdo ni en desacuerdo y solamente 4 dijeron estar totalmente en desacuerdo, entre estas respuestas se anotaron opiniones como “*laili’ beyo’, chen ba’ale’ k’as toop u xo’okol*” (igual, sólo que es un poco difícil de leer), “*kin na’atik tuláakal ti*” (se entiende todo) y “*tu ka’apéeelil k’abéet u ka’anal*” (ambos se deben de aprender); lo que para docentes, vemos que ante esta afirmación ellos están totalmente en desacuerdo, mostrando una actitudes más favorable que la de los padres de familia.

También, una de las afirmaciones que se plantearon fue la de “conocer dos lenguas es mejor que conocer una” donde los padres mostraron una actitud favorable, pues quiere decir que existe la idea o el deseo en que es mejor saber dos lenguas que una; pues vemos tanto del grupo A como del grupo B, todos dijeron estar totalmente de acuerdo con esta afirmación, lo que uno del grupo A refirió “*wa ja’ beyake’ tak ka’apéeel*” (hasta tres si se puede) y del grupo B dijo “*wa ka’ un kan máake’ maas ma’alob*” (si uno lo aprende es mejor); lo que docentes, también señalaron que están totalmente de acuerdo antes esta aseveración.

Asimismo, se halló que los padres de familia, han puesto de manifiesto actitudes favorables en su opinión que desean que las escuelas fueran o deberían ser bilingües del maya y del español, pues vemos que: tanto del grupo A como del grupo B dijeron estar totalmente de acuerdo ante esta aseveración, lo que uno refirieron del grupo A lo siguiente “*wa ja’a beylake’ bey, beyo’ ma’ un ch’aik sajakil chen jóo’k ti’ u láa kaaj*” (si se puede si y así no tendrá miedo a salir a otro lugar) y “*beyo’ yaan u maas kaanbal*” (así aprenderá más) y del grupo B refirieron “*tumen yano’obe’ ma’ u yoojelo’ob maayai*” (porque hay unos que ni saben maya); y respecto

a los docentes, se notó que la mayoría estaba en total acuerdo, con excepción de D6 que dijo estar en desacuerdo.

Asimismo, se halló que ante la afirmación de “se deberían enseñar las dos lenguas desde la infancia” los padres de familia de ambos grupos como docentes presentaron actitudes favorables al estar totalmente de acuerdo respecto al planteamiento. Lo que uno de los participantes del grupo A refirió “*talvez beyo’je’el u maas kaanbale’, yéel u kanik tak óoxp’éeel*” (tal vez así pueda aprender uno más y tener tres” y otro dijo “*beyo’je’el u maas jéeel u na’ate*” (así su mente estará más abierta).

Al tratar con las actitudes hacia estas lenguas (maya y español) se logró tomar en cuenta las proyecciones futuras que tanto las madres y los padres de familia como docentes podían tener al respecto, y más aún, sobre una visión futura del uso de la lengua o las lenguas que desean para los niños. Por ello, se plantearon dos cuestiones más en nuestro cuestionario; la primera tiene que ver con la lengua o las lenguas que los niños deberían hablar al concluir con la escuela y la segunda compete a las lenguas que se prefiere que aprendan. Por lo tanto, en la siguiente tabla se representa lo obtenido:

Tabla 14. Al final de la escuela los alumnos deberían...

| Grupo | Utilizar sólo el maya | Utilizar sólo el español | Utilizar ambas | Utilizar otro idioma |
|-----------------|----------------------------------|-------------------------------------|-----------------------|---------------------------------|
| A | 0 | 0 | 15 | 0 |
| B | 0 | 0 | 14 | 2 |
| Docentes | 0 | 0 | 6 | 4 |

Como vemos en la tabla 13, respecto al grupo A las respuestas se han presentado a la opción “utilizar ambas lenguas”. Respecto al grupo B, vemos que la mayoría se mantuvo en “Utilizar ambas” y de “Utilizar otro idioma” se tuvo solamente a dos. Lo anterior, demuestra un nivel de interés hacia estas dos lenguas. Sin embargo, antes las dos respuestas en “utilizar otro idioma” se preguntó ¿Cuál sería ese idioma? y ¿Por qué? por lo que M6 y F7 refirieron; M6 opinó “*yaan u armartik*” (sabría armarlo en el futuro) entendiendo de esta respuesta, que tiene esperanza de que su hijo aprenderá otro idioma en el futuro y F7 respondió “*ti’ tuláakal le*

meyajo'obo' leti' ku k'áata'al'” (en la mayoría de los trabajos es lo que se pide) refiriendo que un idioma más que porte –aprenda- uno es mejor. Asimismo, F4 que optó en “Utilizar ambas” opinó *“le u k'áate', wa je'elxan u ts'aile' tumen yaan k'iine' kex tan a wa'alikti' ka u kane' wa mixtáan u ts'aile, ba'ax je'el in beetik ti'e”* (el que quiera y pueda aprender porque a veces aunque uno le diga que aprenda, si no puede ¿Qué más le puedo hacer?).

Antes, las opiniones de los docentes se ha logrado ver que D2, D3, D4, D5, D6 y D7 optaron por “utilizar ambas” y para D1 fue la de “utilizar otro idioma”. Sin embargo, tanto D1 como D3, D4 y D5 se anotaron también en “utilizar otro idioma” por lo que respondieron a la pregunta de ¿Cuál sería ese idioma? y ¿Por qué? de esta manera: D1 respondió *“ingles, para mí sería preferible que sean trilingües porque así tendrían más oportunidades de trabajo”*; D3 respondió *“es uno de los idiomas que se utilizan más en las zonas turísticas donde la gente va a trabajar”*; D4 respondió *“ingles, los niños tienen la capacidad de aprender y conocer varias lengua a la vez”*; y D5 dijo al respecto *“inglés, en la escuela se enseña ingles dentro del programa de tiempo completo”*. Entre estas respuestas, destaca una opinión muy importante, pues vemos el interés de dos de los docentes hacia la lengua como una herramienta de preparación para el futuro, con la que pudiéramos coincidir en cuanto a la situación que vive la misma comunidad, respecto a las ofertas de trabajo que ofrece la zona turística.

Como se había mencionado al respecto de estas actitudes futuras hacia la lengua o las lenguas, aquí presentamos lo que se logró encontrar en los grupos y por parte de los docentes en la siguiente tabla:

Tabla 15. En un futuro preferiría que ellos utilizaran...

| Grupo | Utilizar sólo el maya | Utilizar sólo el español | Utilizar ambas | Utilizar otro idioma | Utilizar otro idioma + maya y español |
|-----------------|------------------------------|---------------------------------|-----------------------|-----------------------------|--|
| A | 0 | 0 | 0 | 1 | 14 |
| B | 0 | 0 | 2 | 2 | 12 |
| Docentes | 0 | 0 | 1 | 0 | 6 |

Por lo que, en la tabla 14, respecto al grupo A, vemos que F3 opino que “utilizar otro idioma” pero refiriendo de su hija lo siguiente “*wa uts u yike’, bey kun uchul’*” (si a ella le gusta, lo que quiera), y el resto opino que “otro idioma más maya y español” pero F7 dijo “*le kun maas usarta’a chen xi’ik meyaj’e’*” (el que más se utilice en los trabajos cuando salga) y el resto presentó estas justificaciones o razones al mencionar que el idioma sería el inglés: F1: aquí nadie lo habla y en el trabajo es lo que piden; F2: Qué tal si sale a trabajar...le servirá; F4: porque si llegan a bachiller lo entenderán más rápido y en su trabajo también; F5: a veces cuando salen a trabajar se les exige y tienen que tomar otras clases; M6: en el trabajo se pide el porcentaje del inglés; M8: por esa nación pegada a nosotros hay que aprender el inglés; F9: es mejor si tiene tres idiomas; F10: para que sepa socializarse con aquellos que saben; F11: me gusta como se dice y me gusta que se escuche y se pasa a otra; M12: porque a veces salen a trabajar y lo ven difícil si no saben el inglés; F13: creo que es necesario; F14: cuando sea grande y salga a trabajar le irá bien; y F15: para que cuando salga a trabajar tengan trabajo bien.⁵²

Respecto al grupo B, vemos que para el caso de hablar “Ambas lenguas” se contó con 2 como en el caso de hablar “Otro idioma” por lo que el resto optó por “Otro idioma + más y español” y por lo que han justificado sus respuestas, pero antes de ello veamos algunas más que fueron obtenidas en algunas de las otras opciones como el de F1 y F15 que ambos optaron por “Ambas lenguas” dijeron: F1 dijo “*ma’ in k’áat u láa’ ti’i’*” (no quiero otro para él) y F15 “*chen lejalo’*” (sólo esos dos). Otros como M8 y F14 que optaron por “Otro idioma” opinaron de esta manera; M8 dijo “*uti’al u kaxtik meyaj yéetel u láa ba’alo’ob’*” (para encontrar trabajo y otra cosa) y F14 dijo “*tak le ingles wa je’el u ts’ailo’, tumen tak Estados Unidose’ wa ka bine’ yaan a kanik a t’anej’*” (Hasta el inglés si él puede, porque en E.U si uno viaja tiene que aprender) de esto, vemos que son respuestas ciertamente claras hacia la lengua que prefieren.

Entonces, para los que optaron por “Otro idioma más maya y español” respondieron lo siguiente: F2 (porque cuando salga a trabajar lo sabrá todo), F3 (para hablar con los señores que trabajan en restaurantes), F4 (cuando salga a trabajar es lo primero que piden. No hay lugar donde uno vaya que le piden el 80% de ingles), F5 (por los que van a trabajar en la zona donde hay que aprender para poder entenderlos), M6 (para que cuando salgan a trabajar puedan acceder), F7 (inglés), F9 (inglés – por ejemplo, los americanos que están en otra parte si no se

⁵² Estas respuestas fueron realizadas en lengua maya.

les entiende no van a entenderlos), F10 (inglés - para que así en todos sus estudios entiendan), F11 (inglés – ahora por los turistas hay que saber hablar con ellos), F12 (inglés – por si sale a trabajar la mayoría de las personas hablan inglés), F13 (inglés – eso dicen sus hermanos que esa es la lengua que más importa ahora), F16 (inglés – porque si llega ir a trabajar en la mayoría es el inglés o para ir a algún lado) (este se contestó en español).⁵³

Entonces, en lo que respecta a docentes, vemos que D6 fue el único que optó por “Ambos idiomas” y el resto optó por “otro idiomas más maya y español”. De esta manera, para los seis que respondieron a que los niños deben utilizar otro idioma más las dos lenguas, anotaron la razón de escoger esta respuesta:

D1: porque la globalización ya alcanzó hasta la comunidad más alejada y la tecnología no se puede detener.

D2: en la zona turística es un requisito para poder adquirir trabajo.

D3: es la que tiene más demanda.

D4: porque está inmerso en nuestro Estado y es requerido en el trabajo.

D5: por la cercanía con los centros turísticos.

D7: porque muchos que no pueden seguir estudiando se van a trabajar a la zona turística y porque después del español y el maya es el idioma que se habla en el medio.

Como vemos, el inglés es la mayor prioridad que las madres y los padres expresan, lo que no debe sorprender, dado que la zona turística puede ser un punto causal de esta visión hacia el idioma inglés, aunado a ello la enseñanza de la misma en las escuelas como el nivel bachillerato, lo que para algunos es mejor que ya aprendan a una temprana edad que después y, de esta manera, facilitar su aprendizaje. Sin embargo, lo anterior no lo vemos como una manera desfavorable hacia la lengua maya, pues para algunos padres de familia es mejor que aprendan más lenguas a parte del maya o del español.

⁵³ Falta anexar traducir estas opiniones, pues todas fueron expresadas en lengua maya.

Conclusiones

Primeramente, partimos desde lo que se presentó sobre el análisis del programa escolar, sus campos de desarrollo educativo para la escuela preescolar. Dichos campos tiene que ver con características generales en los procesos de desarrollo y aprendizaje y las competencias que le corresponden. Aprendizajes que se esmeran desde el saber, saber hacer y saber ser. Como habíamos mencionado, nos centramos en este campo de comunicación y lenguaje que nos concierne, para con ello mencionar lo que hemos encontrado.

En nuestra revisión sobre el programa escolar nos habíamos planteado algunas cuestiones como ¿Qué se hace con ese acervo de conocimiento del alumno? así como ¿Será posible lograr ciertas competencias con esta libertad de actuar del educando? y más a fin, sería posible lograr ser pertinentes estas competencias en los diversos contextos socioculturales y lingüísticos. Bien, las niñas y los niños enriquecen su lenguaje e identifican sus funciones y características en la medida en que se enfrentan a situaciones variadas de comunicación verbal, lo que se cumple hasta cierto punto en la escuela. Esto es, por el español que tienden a usar más los maestros y –en parte– los padres de familia, en las actividades que realizan en conjunto con los niños. El estimulante que inhibe es muy escaso encontrarlo, puesto que los estímulos se generan por parte del entorno, es en español. Por lo que y aunque el mismo programa reconozca y mencione que la escuela constituye un espacio propicio para el enriquecimiento del habla y el desarrollo de las capacidades cognitivas para su participación y socialización, encontramos que hay pocas oportunidades para lograr aquello, que favorezca a la lengua maya. Desde los eventos (ensayos de bailes como para dar instrucciones), las clases, los espacios como la cocina y los compartimientos de juegos se puede constatar que la intercomunicación en español tiene más terreno en su uso (y lo explican el resultado de los cuestionarios).

Es cierto, las actitudes que se presentan se inclinan más a favor hacia la lengua maya pero la práctica dice otra cosa. El acervo lingüístico con el que los niños llegan a la escuela favorece más al español y los que cuentan con el maya deja un camino abierto de –ya lo saben, ya lo hablan, lo aprenderá– es desde este punto que no se trabaja en el programa. Pues el programa proporciona una libertad para la educadora o el educador, quien tiene que buscar la manera estratégica de que con este acervo lingüístico se logren las competencias que se demandan en el programa. Es posible que el problema no se vea magnánimo, pues de cierta

manera el docente tenderá a “sincronizar” desde las actividades, los temas que conlleva, para con ello abordar las competencias. La situación para los alumnos se genera desde otro punto cuando se trata de trabajar con un grupo “bilingüe” pues el docente tenderá a estrategias para ambas lenguas. Ante ello, es bueno pensar en los materiales que puedan proporcionar ciertas actividades para el logro de las competencias, pero qué pasa si no se cuenta con ello.

El material que se presentó en el apartado del primer objetivo fue la única que se encontró. Lo malo puede que no sea el contenido –la pertinencia- del mismo material, lo malo es que ese material no lo pueda tener cada niño. Entonces, no podemos contar desde principio, que el acervo de conocimientos previos del niño tenga un reforzamiento antes esta situación y ante un docente que no domina la lengua maya y desde esta situación del docente no es verosímil sincronizar el acervo, las actividades, los temas para el logro de las consecuencias. Asimismo, no se logra lo anterior, aun si el docente que esta frente a grupo tenga como primera lengua el maya, pues el usar con mayor tiempo la lengua maya no significa que se aprenda con sólo escuchar y mucho menos si la pertinencia de los temas en las actividades no se adecuen al contexto o al acervo de conocimiento. Al final no parece tenerse preocupación por el acervo de conocimiento, ni mucho menos las competencias si la lengua se enseña cada vez que se tenga un evento o se comunique cada vez que el maestro lo decida hablar. Y con el acompañamiento de un español con más frecuencia de uso, el camino es cada vez parsimonioso.

Los resultados de los cuestionarios enuncian que, de manera general, existe un porcentaje mayor del uso del maya en la comunidad, desde lo que opinaron los dos grupos y en el hogar sucede lo mismo. Ello dio lugar a pensar que si en ambos contextos la lengua maya predomina, entonces los hijos no tendrían problema alguno en tener como primera lengua el maya o en su caso ser bilingües consecutivos del español. Sin embargo, nos dimos cuenta que existió mucha divergencia en los resultados, lo que en nuestro estudio no se esperaba, pues en nuestro rango de calificación se agregaban opiniones extras por parte de las madres y los padres de familia, así como de algunos docentes.

Así, se encontró que las opiniones, en cuanto al ámbito escolar, son disímiles, pues en el grupo A resultó que hay un nivel de uso balanceado de ambas lenguas pero en el grupo B se expresó que el maya es el menos empleado. Situación similar, refiriendo a docentes que, opinaron que se usa más el español y el maya muy poco. Sin embargo, en los micro ámbitos como las clases

y el recreo los dos grupos son más consistentes en decir que se tiende más al uso del español en el recreo y en las clases divergen sus opiniones y en cuanto a docentes, en las clases no reflejó un balance favorable ni desfavorable para ambas lenguas. Entonces, desde la visión general de estos ámbitos, se da cuenta que este desbalance puede repercutir en que los niños se presenten tanto en la escuela como en la familia hablando más el español que el maya.

Asimismo, al notar que en la casa el maya se inclinó a mayor favorabilidad también se concluye que los niños aprenden tanto el español como el maya en la casa, lo cual no sólo lo sustentaron las madres y padres de familia sino también los docentes. Ello también ayuda a entender por qué los docentes consideraron que los niños aprenden ambas lenguas antes de la escuela, es decir que desde la familia ya adquieren la lengua. En tanto que, se notó que D4 que entendió al grupo B no es persistente en sus respuestas, por lo que de ellos notamos una actitud deshonestal al calificar en varios momentos que su grupo es bilingüe, pues las observaciones que se lograron efectuar en sus clases y darse cuenta de que es un grupo con menos alumnos hablantes del español y las respuestas por parte de los participantes del grupo B lo demostraron, al considerar que son pocos los niños que lograron tener el maya en sus primeras palabras sino más del español y mucho menos en casos simultáneos. Lo que a comparación del grupo A se tiene más hablantes del maya y lo mismo opinaron los padres hacia la adquisición del maya a temprana edad. Por otro lado, los pocos casos donde tanto el maya como el español se lograron adquirir de manera simultánea, es decir a la misma edad, tampoco denotaron una actitud de favorabilidad hacia ambas lenguas en muchos de las actividades planteadas.

Ante ello, las actividades que se plantearon para ambos grupos y a los docentes para calificar a los niños contribuyeron también a demostrar que, ante estas posturas que presentan los niños ante una lengua o ambas lenguas, el ámbito familiar y el escolar influyen en las actitudes favorables o desfavorables que presentan. Por lo que, en las actividades escolares, en proporción de tiempo dedicado a las actividades y en la frecuencia que estas se ejecutan, los alumnos prefieren más el español, sin embargo, cierta favorabilidad hacia la lengua maya está presente en los momentos del descanso, en la cocina y a la hora del homenaje. Ello hace notar que, las clases no contribuyen a que se tenga mayor uso en favor del maya, sino hasta el momento en que se encuentra fuera del salón, con amigos y/o compañeros. Aunque como mencionaba alguno de los padres de familia, también el español se aprende en parte por las que

trabajan en la cocina, lo cual en nuestras etnografías en los espacios escolares esto tiene sentido y sustento, pues no todas las madres se ocupan en turno para trabajar en la cocina y eso no garantiza que todas hablen en maya todo el tiempo, esto, además de que todas las madres de familia tienen a laborar en la cocina.

De las actividades planteadas para los grupos vemos que de la misma manera se ha generado una favorabilidad hacia el español y más en cuanto a la comunicación de padres hacia el hijo y viceversa, y entre hermanos sucede lo mismo. Por lo que también, en las actividades de escribir o tomar notas en clase la escuela no contribuye de manera favorable hacia el maya pero sí hacia el español. Lo que no se trata más bien de que los niños tengan el dominio de la lengua maya en cierta habilidad, sino más bien, se encontró que pocos de los participantes dijeron que son muy contadas las veces que los niños entregan trabajos en casa, desarrollado en lengua maya.

Al respecto, de alguna de las actividades planteadas, no podemos decir que las actividades en torno los hijos expliquen sus actitudes de favorabilidad o desfavorabilidad, pues el mismo contexto obliga a ello. Tales actividades son como la de ver televisión o escuchar música, al cual le añadimos dos puntos que vemos que favorece a ello; el primero, por la poca accesibilidad tecnológica no se ha logrado contar con algún canal de TV que emita contenidos en la lengua maya, pues sí existe en el municipio - donde esta comunidad pertenece— un canal local y otro que no es, que emiten sus programas con esta característica. Asimismo, para el caso de escuchar música en maya, en la misma TV no se transmite. Respecto a la radio, pues se da cuenta que muy poca gente escucha la radio y esto, tampoco garantiza que se escuche la transmisión de la emisora en lengua maya y más aún, tampoco ayuda en la música, pues las canciones en lengua maya no son populares a escuchas del pueblo como lo es en español y además que no se escriben ni por los artistas —que más se escuchan en español— ni mucho menos por los que pretenden hacer música local en otras partes circunvecinas de esta comunidad.

Respecto a las actitudes que los padres presentan cuando se dirigen a los hijos vemos que en ambos grupos (pero más en el grupo A) ellos tienden a realizar la comunicación más tiempo en español que en maya y se deduce que es por causa de esta situación que los niños, al momento de demandar alguna cosa, estos lo realicen también con más frecuencia en español que en maya, contando con más hijos que lo hacen dentro del grupo B lo mismo sucede cuando estos niños se

encuentran ante una situación personal (ente una persona), pues existe una tendencia más de actitud favorable hacia el español, ya que los niños cuando pretenden hablarle a alguien en español y esta les responda en maya, ellos continuaran hablando en español y lo mismo sucede cuando la situación es viceversa, favorece más al español al continuar la comunicación. Lo que en pocas ocasiones, los niños tiende a dejar de participar en una conversación y ayuda a deducir que más bien, depende de las habilidades de los niños en ciertas lenguas, como todo hablante que no comprende una lengua y se le habla en ella pero no quiere decir que no sea una actitud desfavorable hacia la lengua sino más bien no cuanta con el dominio en cierta lengua.

Por otro lado, se logró identificar en cuanto a las habilidades como habla y escucha (en ambas lenguas) tornan en demostrar que se escucha mejor, es decir, se entiende cuando se les habla pero no se logra tener una actitud favorable para desarrollar el habla y estar a un nivel de “bueno”. Sin embargo, así también la actitud de los participantes al calificar a sus hijos como hablantes de una lengua u otras vemos que presentan una actitud favorable al decir que sus hijos aprenderán el algún momento la lengua, ya sea el español o el maya. Por lo que también, en ambos grupos, existe un mayor número de niños considerados como bilingües, aunque, por su parte, los docentes del grupo A y B calificaron de maneras diversas o más bien de una manera honesta, pues D4 calificó como regular en ambas habilidades y lo mismo para la primera habilidad del español y la otra como “bueno” y D5 a un rango de “fluido” en maya y en español como regular. Ello se corroboró en nuestra observación, pues este grupo A presenta a más niños hablantes del maya que del español.

Asimismo, ante las apreciaciones que los grupos y docentes presentaron dan cuenta a actitudes más favorables hacia la lengua maya, pero aun así, se sigue contando con actitudes desfavorables. Lo cual sucede más con los padres de familia, aunque desde cada punto se puede entender esas actitudes, contrastando desde luego, desde el contexto o las situaciones que en la comunidad se presenta, desde ideas, pensamientos, la exigencia del dominio de alguna lengua en el trabajo, las experiencias como madres y como padres de familia.

De esta manera, aunque algunas pesquisas dan cuenta a una actitud más desfavorable que favorable no todo se inclina hacia ese punto, pues en dos reactivos también planteamos cuestiones dirigidas a examinar las visiones futuras que tanto las madres, los padres y los docentes pretenden para estos niños. Lo anterior, dejó ver cómo las madres y los padres prefieren

más, para sus hijos, que al concluir la escuela, hablen ambas lenguas. Algo similar pasó con los docentes pero también otros opinan que es mejor que aprenda a utilizar otro idioma. Lo que para las visiones más a futuro, utilizar otro idioma más maya y español fue la más favorable, lo que el “otro idioma” fue el inglés y ante ello justificaron el porqué de esta opción. Por lo que en estas argumentaciones da cuenta de la situación que la comunidad enfrenta respecto a la población que emigra a la zona turística en busca de empleo.

Por último y manera general en nuestro trabajo, vemos que no hay preocupación en aprender la lengua maya pero tampoco se ve de una manera negativa, más bien se piensa que aprenderla no está mal y aprender el español o el inglés sólo te abre más oportunidad de trabajo. Es importante también destacar que, no se encontró que en los participantes no busca un sentido de identidad (de pertenencia en la comunidad) o que se vea una motivación instrumental en los mismos hablantes personalmente para elegir una de las dos lenguas, sin embargo, lo demostraron para los hijos, pues ellos desean que se aprenda para estar mejor —más bien, para tener trabajo—

Los logros y debilidades que se encontraron en nuestro trabajo y un consejo a futuro para la misma.

Hemos de aclarar que aunque el estudio de investigación no tenía como objeto principal describir el uso de las dos lenguas o la competencia lingüística, durante la recolección de datos surgieron elementos importantes de análisis y reflexión dentro de los contextos.

El trabajo que se ha presentado, como se denota, trató de limitarse a las generalidades, pues solamente se eligieron dos grupos de los cinco con los que cuentan esta escuela. De esta manera, mencionamos algunas dificultades y/o debilidades que se presentaron en el proceso del trabajo. Primero, vemos que de la metodología que se siguió, se estimó más a la descripción de los cuestionarios y a las observaciones realizadas dentro del ámbito escolar, que fue como una manera de no dejar sesgados algunos datos (más las opiniones de los docentes). También hacemos saber que la adaptación del cuestionario a este contexto de estudio no ha sido una tarea fácil, pues aun así se ha tenido algunas debilidades que fueron tomados en cuenta al momento de su aplicación. Otras que competen a observaciones en el aula no fueron posibles, ya que dichos grupos de observación ya habían egresado de esta escuela.

Respecto al cuestionario, se tiene que saber que dicho cuestionario fue aplicado desde un contexto diverso del primer autor, contrastando más bien actitudes ante una lengua y otra, y que los mismos usuario de estas lenguas lo han respondido a comparación de nuestro trabajo que fue a un nivel preescolar que obviamente no es una edad competente para realizar un cuestionario como tal, por eso fueron las madres y los padres que tuvieron la tarea de hacerlo. Tenemos que aclarar también, que en dicho estudio donde fue desarrollado este cuestionario también se lograron contratar con entrevistas a los mismos usuarios.

Algunas de dificultades que tal vez fueron las más sobresalientes es como se menciona desde la teoría, trabajar con actitudes no ha sido una tarea fácil, las actitudes suelen cambiar desde el contexto en el que se encuentre. No es fácil investigar desde el aula, y tampoco es fácil explicar desde lo que se puede observar, y un tanto peor, hablar poco de lo mucho que se observa, pues las situaciones que se presentan el momento no pueden ser grabadas –por desgracias- tanto en la memoria del investigador como con el uso de un medio tecnológico. Alterar el espacio siempre se verá en un trabajo de este tipo o de otro que pretenda hacer observación áulica. Ante los cuestionarios, pareciera que es cuestión de aplicar y que el investigador tenga por cumplido su objetivo, pues no, no es así. Yo como investigador de este tema y como un habitante más en esta comunidad no ha sido el ancla principal para el logro de obtener ciertos cuestionarios, pues hay que decir que las actitudes de comportamiento de las personas –los padres de familia- no en todo momento favorecen. Respecto a la misma escuela, también seremos francos, no se puede hablar desde una actitud que estudie de manera directa –psicológicas- sin que las actitudes no intenten sesgar al investigador y mucho menos deducir siempre que se note la actitud pero si fue posible contrastar desde lo que se logró observar y lo que se respondió en los cuestionarios.

Por último, como una recomendación, sería la de hacer un estudio que contemple de manera general a los padres de familia de todos los grupos. Es claro que también el tiempo no favoreció para ampliar el estudio a este ámbito y por ello sería eficiente en algún momento prolongar más el estudio etnográfico. Sin embargo, creemos que nuestro estudio, desde un principio se limitó con sus objetivos presentados.

Referencias bibliográficas

Álvarez, A., Martínez, H. y Urdaneta, L. (2001). *Actitudes lingüísticas en Mérida y Maracaibo: Otra cara de la identidad*. Boletín antropológico. Vol. II. No. 52. Revista de educación 353. Septiembre-diciembre.

Álvarez I. (2012). *De españoles, yucatecos e indios: la venta de mayas a cuba y la construcción imaginada de una nación*. CLIO - Revista de pesquisa histórica. Universidad de Salamanca.

Amorrortu E., Ortega A., Idiazabal I. y Barreña A., (2009). *Actitudes y prejuicios de los castellanohablantes hacia el euskera*. Departamento de cultura. Autónoma de Nayarit – Lingüística aplicada. Recuperado de www.cucsh.uan.edu.mx/linguistica/jornadas

Best, J. W. (1982). *Como investigar en educación*. (9ª edición) Madrid: Ediciones Morata, p.101

Baker, C. (1996). *Fundamentos de la educación bilingüe y bilingüismo*. Edición Catedra. Navarcarnero, Madrid

Canché, B. (2014). *Uso, actitudes y aprendizaje del maya en la UIMQRoo*. Universidad de Barcelona. Tesis presentada para optar al grado de Doctor en Lingüística.

Careaga L., y Higuera A. (2010). Quintana Roo. Historia breve. México.

Córdoba, G. (2013). *La importancia de los estudios sobre las actitudes y valoraciones lingüísticas*. Lenguas en contacto y Bilingüismo. Revista No. 5. Diciembre 2013. ISSN 2145 1664. Recuperada de <http://www.lenguasdecolombia.gov.co/revista/content/la-importancia-de-los-estudios-sobre-las-actitudes-y-valoraciones-linguisticas-0>

Council of Europe (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. España: MECD-SGCI. Recuperado de: <http://filosofia.uaq.mx/yaak/fils/12/MCER2002.pdf>

Cuaderno de Alternativas de Desarrollo y Retos del Núcleo Agrario (2012). Ejido Sabán y Anexo, José María Morelos, Quintana Roo.

Chel, B. (2000). *Lo característico de la maya de Quintan Roo*. Ponencia presentada en el Encuentro Nacional de Estudios Mayas: la península de Yucatán en la Universidad de Quintana Roo del 14 al 17 de agosto de 2000:

Erdösová, Z. (2011). *El español de México en los ojos de sus habitantes*. Un estudio desde la sociolingüística y la dialectología perceptiva. Año 1, 1, pp. 57-81.

Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Antropología y etnografía. Editorial gedisa ofrece. Duodécima reimpresión 2003. Barcelona, España.

Godenzzi, J. (2003). El castellano en poblaciones indígenas: contextos sociolingüísticos y criterios para la enseñanza. En Jung, I. & López, L. (comps.). *Abriendo la escuela, lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. España: Ediciones Morata.

Hernández-Campoy, J. M., (2004). *El fenómeno de las actitudes y su medición en sociolingüística*. Revista de estudios filológicos. *Tonos digital*. Recuperado de: www.um.es/tonosdigital/znum8/

Hernández S. R. (2006). *Metodología de la investigación*. The McGraw Hill/Interamericana, editores, S.A. De C.V. México D.F. Miembros de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana. Reg. Núm. 736.

Huerta, J. M. (2008). *Actitudes humanas, actitudes sociales*. Universidad de Mayores de Experiencia Recíproca. Sede social: c/abada, 25°4-A. Madrid.

INEGI, XI Censo General de Población y Vivienda, 1990; XII Censo General de Población y Vivienda, 2010; XI Censo General de Población y Vivienda 2010 (en Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2011: Quintana Roo, México.

Informe Anual Sobre la Situación de Pobreza y Rezago Social (2010). Recuperado de http://www.sedesol.gob.mx/en/SEDESOL/Informe_Pobreza_y_Rezago_Estatal

Informe Anual sobre la Situación de Pobreza y Rezago Social, SEDESOL 2014. Recuperado de: http://www.sedesol.gob.mx/en/SEDESOL/Informe_Pobreza_Quintana_Roo

Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales. Recuperado de

<http://portaltransparencia.gob.mx/buscador/search/search.do?query=&idDependenciaZoom=11150&method=search&siglasDependencia=CONAFE&idFraccionZoom=XI&searchBy=0>

La población hablante de lengua indígena de Quintana Roo. Censo Nacional de Población y Vivienda 1990 y 2000.

López, L. (2003). ¿Dónde estamos con la enseñanza del castellano como segunda lengua en América Latina? En Jung, I. & López, L. (comps.). *Abriendo la escuela, lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. España: Ediciones Morata. Recuperado de: <http://filosofia.uaq.mx/yaak/fils/12/JungLopez2003.pdf>

Modelo de Evaluación Institucional. Indicadores de Evaluación. Enero – Marzo, 2015.

Montoya, A. (2013). *La construcción de las actitudes lingüísticas: exploración en dos colegios bilingües bogotanos*. Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Lingüística. Bogotá, Colombia.

Ortego, M. d. C., López, S., Álvarez, y Sanz, A. (2011). *Ciencias Psicosociales I*. Retrieved Novienbre. OCW Universidad de Cantabria. Recuperada de: <http://ocw.unican.es/ciencias-de-la-salud/ciencias-psicosociales-i-1>

Pastrana P., S. (2013). *Desaparición de las lenguas indígenas*. pp. 275 – 291. Recuperado de <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/7/3098/14.pdf>

Pérez, T. (2004). *Las lenguas: historia y diversidad*. Revista Digital Universitaria. Volumen 5 Numero 7. Recuperado de <http://www.filologicas.unam.mx/cem/plantac/PerezSTomas/PerezSTomas.htm>

PINALI. (2008-2012). *Programa de revitalización, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales*. Primera edición. Recuperado de: <http://www.inali.gob.mx>

http://www.bibliotecayacucho.gob.ve/fba/index.php?id=97&backPID=87&begin_at=56&tt_products=57

Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena, 2009. Del Instituto Nacional de Estadística y Geografía. www.inegi.org.mx

Preciado, S. (2001). *La guerra de castas en Yucatán (1847-1901)*. Cuicuilco.

Preservación de la cultura y lengua maya. Diagnóstico llevado a cabo por el Gobierno del Estado de Quintana Roo (2011-2016). Recuperado de <http://sedesi.qroo.gob.mx/>

Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2010: Quintana Roo / Instituto Nacional de estadística y Geografía. México: INEGI, c2011.

Quintero, J. R., (2011). *Actitudes lingüísticas hacia el español como segunda lengua de los habitantes de Cora de la comunidad de Santa Cruz de Guaybel*. Memorias de las Jornadas de Lenguas en Contacto.

Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo de Zonas Prioritarias (PDZP), para el ejercicio fiscal 2014, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 28/12/2013. Recuperado de http://www.microrregiones.gob.mx/documentos/2014/RO_PDZP2014_DOI.pdf

Secretaría de Educación Pública. Acuerdo número 17/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Atención a la Demanda de Educación para Adultos (IENA) para ejercicio fiscal 2015. Cuarta Sección.

Silva, C. (2003). La adquisición de lenguas: una revisión de la literatura con especial referencia al castellano. En Jung, I. & López, L. (comps.). *Abriendo la escuela, lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. España: Ediciones Morata.

Sima, E. G. (2011). *Actitudes de monolingües de español hacia la maya y sus hablantes en Mérida*. Universidad de Quintana Roo, México / Universidad de Hamburgo / Universidad Nacional Autónoma de México [ketzalcalli 2. pp. 61-80].

Sistema de Apoyo para la Planeación del PDZP, SEDESOL 2010. Recuperado de <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?refnac=230060067>

Ucán, A. y Montalvo, J. (2011). *La enseñanza de la lengua maya en la UIMQRoo: Retos y acciones*. Symposium on Teaching and Learning and Learning indigenous Languages of Latin America. Octubre-Noviembre. University of Notre Dame. Kellogg.nd.edu/STILILLA.

Villa Rojas, A. (1961). *Notas sobre la tenencia de la tierra entre los mayas de la antigüedad*. Estudios de cultura maya, vol. 1, pág. 21-46. Recuperado de http://www.iifilologicas.unam.mx/estculmaya/uploads/volumenes/i/Notas_sobre_la_tenencia_de_la_tierra.pdf

Villalobos, H. (1996). *Mayas e ingleses, intercambio económico al final de la Guerra de Castas 1880-1910*. En Hueli Hostettler (*edit.*) Los Mayas de Quintana Roo. Investigaciones antropológicas recientes. Recuperado de http://www.ethno.unibe.ch/arbeitsblaetter/AB14_Hos.pdf

Anexos

Anexo B

A. Cuestionario lingüístico para padres de familia.

Género: M F

Edad: _____

Lugar de nacimiento: _____ Ciudad de residencia: _____

Escuela donde estudia su hijo: _____

Grado escolar de su hijo: _____

1. ¿A qué edad, aproximadamente su hijo entró en contacto con la lengua o aprendió la lengua maya? ____ años

2. ¿Principalmente donde aprendió maya su hijo o hija?

| | |
|-----------------------------------|--|
| 1. En la escuela | |
| 2. En la familia | |
| 3. Con amigos | |
| 4. Mediante cursos | |
| 5. Por los medios de comunicación | |
| 6. Otros ¿Cuáles? _____ | |

3. ¿Cómo califica la habilidad comunicativa de su hijo o hija en maya?

| | Fluido | Bueno | Suficiente | Bajo | Nulo |
|----------|--------|-------|------------|------|------|
| 1. Habla | | | | | |

| | | | | | |
|------------|--|--|--|--|--|
| 2. Escucha | | | | | |
|------------|--|--|--|--|--|

4. ¿A qué edad, aproximadamente su hijo o hija entró en contacto con el español o aprendió a hablar el español? _____años.

5. ¿Principalmente, dónde aprendió español su hijo?

| | |
|-----------------------------------|--|
| 1. En las escuela | |
| 2. En la familia | |
| 3. Con amigos | |
| 4. Mediante curso | |
| 5. Por los medios de comunicación | |
| 6. Otros ¿Cuáles? _____ | |

6. ¿Cómo califica la habilidad comunicativa de su hijo o hija en español?

| | Fluido | Bueno | Suficiente | Bajo | Nulo |
|------------|--------|-------|------------|------|------|
| 1. Habla | | | | | |
| 2. Escucha | | | | | |

7. ¿Cómo califica a su hijo o hija?

| | |
|--------------------------|--|
| 1. Hablante de maya | |
| 2. Hablante de español | |
| 3. Bilingüe maya-español | |

8. En su opinión

| | Mucho | Más o menos | Ambas | Poco | No se usa |
|---|-------|-------------|-------|------|-----------|
| 1. En la comunidad el maya se usa... | | | | | |
| 2. En la comunidad el español se usa... | | | | | |
| 3. En la casa el maya se usa... | | | | | |
| 4. En la casa el español se usa... | | | | | |
| 5. En la escuela el maya se usa... | | | | | |
| 6. En la escuela el español se usa... | | | | | |
| 7. En las clases el maya se usa... | | | | | |
| 8. En las clases el español se usa... | | | | | |
| 9. En el recreo el maya se usa... | | | | | |
| 10. En el recreo el español se usa... | | | | | |

9. ¿Qué lengua utiliza su hijo o hija con mayor frecuencia en las siguientes situaciones?

| | Maya | Español | Ambas | Otros ¿Cuál? |
|----------------------------|------|---------|-------|--------------|
| 1. Hablar con su madre | | | | |
| 2. Hablar con su padre | | | | |
| 3. Hablar con sus hermanos | | | | |
| 4. Hablar con sus amigos | | | | |

| | | | | |
|---------------------------------|--|--|--|--|
| 5. En la escuela | | | | |
| 6. En su barrio | | | | |
| 7. Al tomar notas en clase | | | | |
| 8. Al escribir trabajos | | | | |
| 9. Entiende cuando le hablan en | | | | |

10. ¿Cómo califica a su hijo en estas situaciones de comunicación?

| | Entiende bien | Regular | Poco | Nada |
|----------------------------|---------------|---------|------|------|
| 1. Si le hablan en maya | | | | |
| 2. Si le hablan en español | | | | |

11. ¿Qué cree que haría su hijo o hija en las siguientes situaciones?

| | | | |
|---|--|---------------------------------------|--|
| 1 | Si se dirige a una persona en maya y ésta le responde en español, su hijo (a)... | Continúa hablando en maya | |
| | | Continúa hablando en español | |
| | | Deja de participar en la conversación | |
| | | Pregunta si puede hablar en maya | |
| 2 | Si se dirige a una persona en español y ésta le responde en maya, su hijo (a)... | Continúa hablando en español | |
| | | Continúa hablando en maya | |
| | | Deja de participar en la conversación | |
| | | Pregunta si puede hablar en español | |

12. ¿Qué lengua prefiere su hijo o hija para desarrollar las siguientes actividades?

| | Maya | Español | No le importa en qué lengua | En las dos lenguas | Ambas |
|------------------------------------|------|---------|--------------------------------|--------------------------|-------|
| 1. Relacionarse con otras personas | | | | | |
| 2. Escuchar la radio | | | | | |
| 3. Escuchar música | | | | | |
| 4. Cuando trata de leer | | | | | |
| 5. Cuando trata de escribir algo | | | | | |
| 6. Jugar | | | | | |

13. ¿En términos de tiempo, en qué proporción desarrolla su hijo las siguientes actividades?

| | Más tiempo en maya que en español | Igual cantidad de tiempo en maya y en español | Más tiempo en español que en maya | No lo hace |
|---|--|--|---|------------|
| 1. Ve televisión... | | | | |
| 2. Escucha música... | | | | |
| 3. Escuchar la radio... | | | | |
| 4. Cuando pide las cosas lo hace... | | | | |
| 5. Cuando usted se dirige a él (a) lo hace... | | | | |

14. Marque su opinión respecto a las siguientes afirmaciones:

| | Totalmente de acuerdo | De acuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
|--|--------------------------|---------------|---|------------------|--------------------------------|
| 1. El español es mejor que el maya | | | | | |
| 2. El maya es menos importante que el español | | | | | |
| 3. El español es el idioma más importante del mundo | | | | | |
| 4. Es una desventaja no saber español | | | | | |
| 5. Es más fácil encontrar trabajo cuando se sabe español | | | | | |
| 6. Las personas que saben español son más inteligentes | | | | | |
| 7. Las personas que saben español son más exitosas | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| 8. Es mejor ser de una región donde se hable sólo español | | | | | |
| 9. Es mejor ser de una región donde se hable sólo maya | | | | | |
| 10. La cultura maya es mejor que la hispana | | | | | |
| 11. Los textos en español son mejores que en maya | | | | | |
| 12. Conocer dos lenguas es mejor que conocer una | | | | | |
| 13. Todos los colegios deberían ser bilingües maya-español | | | | | |
| 14. Se deberían enseñar las dos lenguas desde la infancia | | | | | |

15. Al final de la escuela los alumnos deberían.

| | |
|--------------------------|--|
| 1. Utilizar sólo el maya | |
|--------------------------|--|

| | | |
|-----------------------------|-----------------|--|
| 2. Utilizar sólo el español | | |
| 3. Utilizar ambas | | |
| 4. Utilizar otro idioma | ¿Cuál? _____ | |
| | ¿Por qué? _____ | |
| | _____ | |
| | _____ | |

16. En un futuro preferiría utilizar.

| | | |
|---------------------------------|-----------------|--|
| 1. Sólo el maya | | |
| 2. Sólo el español | | |
| 3. Ambas lenguas | | |
| 4. Otro idioma | ¿Cuál? _____ | |
| | ¿Por qué? _____ | |
| | _____ | |
| | _____ | |
| 5. Otro idioma + maya y español | ¿Cuál? _____ | |
| | ¿Por qué? _____ | |
| | _____ | |
| | _____ | |

Observaciones y recomendaciones

Anexo B

B. Cuestionario lingüístico para docentes

Género: M F Edad: _____
 Lugar de nacimiento: _____ Ciudad de residencia: _____
 Escuela en el que labora: _____ Cargo: _____
 Años que lleva como docente: _____

1. ¿A qué edad, aproximadamente, cree que los niños entran en contacto con el maya?

| | |
|-------------------------------|--|
| 1. Antes de los tres años | |
| 2. De 3 a 4 años | |
| 3. De 4 a 5 años | |
| 4. De 5 a 6 años | |
| 5. Ya lo hablan cuando entran | |
| 6. No se sabe | |

2. ¿Principalmente, donde cree que aprenden el maya los niños?

| | |
|---------------------------------|----------------|
| 1. En la escuela | |
| 2. En la familia | |
| 3. Con sus amigos de la escuela | |
| 4. Con los amigos de la calle | |
| 5. Mediante cursos | |
| 6. Por otros medios | ¿Cuáles? _____ |

3. ¿Cómo califica la habilidad comunicativa en maya de los niños que usted atiende?

| | Fluido | Bueno | Regular | Bajo | Nulo |
|------------|--------|-------|---------|------|------|
| 1. Lee | | | | | |
| 2. Habla | | | | | |
| 3. Escucha | | | | | |
| 4. Escribe | | | | | |

4. ¿A qué edad, aproximadamente, cree que los niños entran en contacto con el español?

| | |
|-------------------------------|--|
| 1. Antes de los 3 años | |
| 2. De 3 a 4 años | |
| 3. De 4 a 5 años | |
| 4. De 5 a 6 años | |
| 5. Ya lo hablan cuando entran | |
| 6. No se sabe | |

5. ¿Principalmente, donde aprenden español los niños?

| | |
|---------------------------------|----------------|
| 1. En la escuela | |
| 2. En la familia | |
| 3. Con sus amigos de la escuela | |
| 4. Con sus amigos de la calle | |
| 5. Mediante cursos | |
| 6. Por otros medios | ¿Cuáles? _____ |

6. ¿Cómo califica la habilidad comunicativa de los niños en español que usted atiende?

| | Fluido | Bueno | Regular | Bajo | Nulo | ¿Por qué? |
|------------|--------|-------|---------|------|------|-----------|
| 1. Lee | | | | | | |
| 2. Habla | | | | | | |
| 3. Escucha | | | | | | |
| 4. Escribe | | | | | | |

7. ¿Cómo considera a los niños?

| | |
|-------------------------------------|--|
| Hablantes de maya | |
| Hablantes de español | |
| Bilingüe maya-español | |
| Hablantes de maya que saben español | |

8. En su opinión personal.

| | Mucho | Ambas x igual | Poco | No se usa |
|---------------------------------------|-------|---------------|------|-----------|
| 1. En la escuela el maya se usa... | | | | |
| 2. En la escuela el español se usa... | | | | |
| 3. En las clases el maya se usa... | | | | |
| 4. En las clases el español se usa... | | | | |

9. ¿Qué lengua utilizan los niños con mayor frecuencia en las siguientes situaciones?

| | Maya | Español | Ambas | Otros ¿Cuál? |
|------------------------|------|---------|-------|--------------|
| 1. Hablar con su madre | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 2. Hablar con su padre | | | | |
| 3. Hablar con sus hermanos | | | | |
| 4. Hablar con sus amigos | | | | |
| 5. En la escuela | | | | |
| 6. En la cocina de la escuela | | | | |
| 7. A la hora del homenaje a la bandera | | | | |
| 8. En el recreo (descanso) | | | | |

10. ¿Qué cree que harían los niños en las siguientes situaciones?

| | | |
|---|---|--|
| 1. Si se dirige a una persona en maya y ésta le responde en español, los niños... | Continúan hablando en maya | |
| | Continúan hablando en español | |
| | Dejan de participar en la conversación | |
| | Preguntan si puede hablar en maya | |
| 2. Si se dirige a una persona en español y ésta le responde en maya, los niños... | Continúan hablando en español | |
| | Continúan hablando en maya | |
| | Dejan de participar en la conversación | |
| | Le preguntan si puede hablar en español | |

11. ¿Qué lenguas prefieren los niños para desarrollar las siguientes actividades?

| | Maya | Español | No le importa la lengua |
|--------------------------------------|------|---------|-------------------------|
| 1. Relacionarse con sus compañeros | | | |
| 3. Recibir instrucciones del docente | | | |

| | | | |
|---------------------------------------|--|--|--|
| 4. Pedir permiso para ir al baño | | | |
| 5. Pedir materiales de trabajo | | | |
| 6. A la hora de practicar algún juego | | | |

12. ¿En términos de tiempo, en qué proporción desarrollan los niños las siguientes actividades?

| | Más tiempo en maya que en español | Igual en ambas | Más tiempo en español que en maya | No lo hace |
|-----------------------------------|-----------------------------------|----------------|-----------------------------------|------------|
| 1. Comunicarse con sus compañeros | | | | |
| 2. En los juegos | | | | |
| 3. Dan los buenos días | | | | |
| 4. Platicar conmigo | | | | |
| 5. Pregunta sobre cosas | | | | |

13. Marque su opinión respecto a las siguientes afirmaciones:

| | Totalmente de acuerdo | De acuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
|------------------------------------|-----------------------|------------|--------------------------------|---------------|--------------------------|
| 1. El español es mejor que el maya | | | | | |
| 2. El maya es menos | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| importante que el español | | | | | |
| 3. El español es el idioma más importante del mundo | | | | | |
| 4. Es una desventaja no saber español | | | | | |
| 5. Es más fácil encontrar trabajo cuando se sabe español | | | | | |
| 6. Las personas que saben español son más inteligentes | | | | | |
| 7. Las personas que saben español son más exitosas | | | | | |
| 8. Es mejor ser de una región donde se hable español | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| 9. Es mejor ser de una región donde se hable maya | | | | | |
| 10. La cultura maya es mejor que la hispana | | | | | |
| 11. Los textos en español son mejores que en maya | | | | | |
| 12. Conocer dos lenguas es mejor que conocer una | | | | | |
| 13. Todas las escuelas deberían ser bilingües (maya-español) | | | | | |
| 14. Se deberían enseñar las dos desde la infancia | | | | | |

14. Al concluir el preescolar los niños deberían:

| | | |
|-----------------------------|---|--|
| 1. Utilizar sólo el maya | | |
| 2. Utilizar sólo el español | | |
| 3. Utilizar ambas | | |
| 4. Utilizar otro idioma | ¿Cuál? _____ ¿Por qué? _____ _____ _____ | |

15. En un futuro preferiría que ellos utilizaran:

| | | |
|---------------------------------|--|--|
| 1. Sólo el maya | | |
| 2. Sólo el español | | |
| 3. Ambos idiomas | | |
| 4. Otro idioma + Maya y Español | ¿Cuál sería el idioma? _____ ¿Por qué escogería ese idioma? _____ _____ _____ | |

Observaciones y comentarios:
