

PROGRAMA DE FORMACIÓN DE MAESTROS BILINGÜES DE LA AMAZONÍA PERUANA (PFMB)
Instituto Superior Pedagógico Público Loreto (ISPPL)
Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP)
Ibis Dinamarca, Representación Regional para Sudamérica

MEMORIA DEL SEMINARIO REGIONAL

FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

La dimensión curricular

ROLANDO PICHÚN SEGUEL
COORDINADOR / COMPILADOR



IBIS
DINAMARCA
REPRESENTACIÓN
PARA SUDAMÉRICA



INSTITUTO SUPERIOR
PEDAGÓGICO PÚBLICO LORETO



AIDSESP
ASOCIACIÓN INTERÉTNICA
DE DESARROLLO DE LA
SELVA PERUANA



ZUNGAROCOCHA, IQUITOS, 2001

PROGRAMA DE FORMACIÓN DE MAESTROS BILINGÜES DE LA AMAZONÍA PERUANA (PFMB)
Instituto Superior Pedagógico Público Loreto (ISPPL)
Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP)
Ibis Dinamarca, Representación Regional para Sudamérica

**MEMORIA DEL SEMINARIO REGIONAL
FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
La dimensión curricular**

ROLANDO PICHÚN SEGUEL
COORDINADOR / COMPILADOR

1ra. edición: • IBIS DINAMARCA - Representación en el Ecuador
Av. 10 de Agosto 4981 y Mañosca,
Edif. Luna Andrade, ofic. 604, 6to. piso
Télf.: 2256385
Telefax: 2254598
Casilla: 17 03 149
E-mail: ibisecu@accessinter.net
Quito-Ecuador

• Ediciones Abya-Yala
Av. 12 de octubre 14-30 y Wilson
Telfs.: 506-267 / 562-633
Fax: 506-255 / 506-267
Casilla 17-12-719
E-mail: editorial@abyayala.org
www.abayala.org
Quito-Ecuador

• AIDSESP
Asociación interétnica de desarrollo de la selva peruana

• ISP
Instituto Superior Pedagógico Público Loreto

ISBN 9978-04720-4

Autoedición: Ediciones Abya-Yala
Quito-Ecuador

Impresión: Producciones digitales Abya-Yala
Quito-Ecuador

Impreso en Quito-Ecuador, octubre del 2001

CONTENIDO

Presentación.....	5
1. Marco de referencia	7
Antecedentes.....	7
Objetivos	7
Ejes temáticos	7
Metodología	9
Participantes	9
2. Marco conceptual: “Formación docente y calidad de la educación intercultural bilingüe”	11
3. Informes de las mesas de trabajo	15
Mesa 1: Contexto social, institucional y políticas de formación docente inicial en EIB	21
Mesa 2: Selección y organización del contenido curricular de la formación	22
Mesa 3: Enfoques y tratamiento curricular de: interculturalidad, bilingüismo y competencias psico-pedagógicas	29
Mesa 4: Enfoques y desarrollo curricular de: investigación, práctica docente y tecnologías productivas	37
4. Conclusiones, propuestas, requerimientos.....	39
5. Acuerdos / proyecciones	51
6. Anexos	53
1. “Métodos comunicativos para las adquisición de una segunda lengua” Alan Crawford y Herminia Cadenas.....	53
2. Participantes	69

PRESENTACIÓN

El presente documento, Memoria del Seminario Regional, *Formación Docente Inicial en Educación Intercultural Bilingüe; la Dimensión Curricular* da cuenta de la organización, procesos y resultados del evento realizado del 2 al 5 de mayo de 2000 en Zungarococha, Iquitos convocado por el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía con el auspicio de Ibis.

Las Memorias de seminarios y talleres son por lo general documentos de ingrata lectura. Pasada la expectativa de la convocatoria y su desarrollo, y alcanzados los resultados, los participantes vuelven a sus rutinas con sus propias síntesis del evento y agendas de trabajo. Por lo demás, este tipo de documentos difícilmente pueden dar cuenta cabal de la riqueza de los debates en las mesas de trabajo y en las plenarios.

Si bien esta Memoria no escapa a los límites que impone el registro de las discusiones habidas en el marco del mencionado Seminario Regional, consideramos valiosa su publicación y difusión en la medida que ésta ofrece un estado de la cuestión en términos de los avances en la puesta en práctica de programas de formación docente y de la identificación de dificultades, agendas comunes y proyecciones para el desarrollo de la educación intercultural bilingüe.

La educación intercultural bilingüe es en todos los países de la región un terreno insuficientemente atendido. De ahí también la importancia de compartir experiencias desarrolladas por el estado, entidades privadas y organizaciones indígenas así como de elaborar una agenda de trabajo colectiva.

El Seminario Regional, *Formación Docente Inicial en Educación Intercultural Bilingüe; la Dimensión Curricular* hace en alguna medida parte de un proyecto colectivo que tiene como antecedente otras reuniones de trabajo de especialistas ligados a este campo y en particular el Seminario Regional auspiciado por Ibis en enero de 1999 en Copacabana, Bolivia, donde los parti-

cipantes definieron la dimensión curricular como el tema a tratar en éste.

Para el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (PFMB), programa co-ejecutado por la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) y el Instituto Superior Pedagógico Público Loreto, este Seminario constituía una oportunidad para reunir a equipos profesionales que están involucrados en la tarea de implementar programas de formación docente en educación intercultural bilingüe en distintas zonas y países de la región para discutir tanto en torno a los marcos conceptuales en que operan como a los complejos procesos que tienen entre manos. El tema del Seminario y el enfoque propuesto convocó el interés y la participación de diversos equipos de trabajo de Bolivia, Chile, Ecuador, Guatemala, México y Perú que trabajan en contextos institucionales diversos en la perspectiva de formar docentes en educación intercultural bilingüe. Esta diversidad de contextos, lejos de dificultar los intercambios, contribuyó a enriquecer las discusiones y a definir un conjunto de propuestas de consenso orientadas a mejorar la calidad de la formación docente EIB.

Tanto desde la perspectiva del PFMB como de Ibis, el Seminario constituía además una oportunidad para reunir a estos equipos con funcionarios y representantes del sector educación de los países de la región en la perspectiva de ahondar la confluencia de enfoques. Participaron en el Seminario funcionarios, indígenas y no indígenas, de los Ministerios de Educación de Bolivia, Chile, Ecuador, Guatemala y Perú.

El tercer propósito explícito del Seminario estaba asociado a la puesta en marcha de una idea surgida en el marco del Seminario Regional de 1999 la cual consistió en establecer una red sur-sur en el campo de la educación intercultural bilingüe que sirva de vehículo para circular información, iniciativas, literatura y referencias así como para canalizar y alimentar debates relevantes. Aunque la idea de la red aún requiere maduración pa-

ra su concreción, los participantes renovaron su interés en que ésta puede ser finalmente activada y es de esperar que esto ocurra en el curso del 2001. De hecho, gracias a los medios informáticos una primera capa de esa red empieza a tejerse entre los programas y profesionales que trabajan en este campo.

La conformación de cuatro mesas de trabajo que debían trabajar en relación a un conjunto de aspectos anotados y circulados con anticipación entre los asistentes y dinámica elegida para el desarrollo del evento promovió la activa participación de gente de todos los equipos asistentes. De hecho, esta dinámica permitió llevar a cabo un reconocimiento sistemático de los enfoques y experiencias en relación a la dimensión curricular, a la vez que identificar las proyecciones y requerimientos.

En el presente documento se ha reproducido la presentación que realizó el coordinador académico del evento y compilador de la presente Memoria, Rolando Pichún Seguel, sobre la base de un documento elaborado en conjunto por éste y los tres coordinadores de las mesas de trabajo, Elena Burga, Manuel Grandez y Lucy Trapnell, miembros del equipo profesional del PFMB. Esta introducción, que se complementa con una presentación de Rolando Pichún del marco de referencia conceptual del evento, permite también al público más amplio situarse en los antecedentes de este Seminario y demarcar el campo de discusión del mismo.

A continuación de éste se presenta de manera sintética los informes de las cuatro mesas de trabajo. Este documento es complementado por una sistematización de las conclusiones, proyecciones y recomendaciones trabajadas en base a los informes de las mesas y de discusiones en una sesión plenaria.

Los participantes en el Seminario tuvieron la valiosa oportunidad de asistir a una conferencia del Dr. Alan Crawford, profesor de la Universidad de Califor-

nia en Los Ángeles sobre el lenguaje global. Con su autorización reproducimos, como Anexo 1, un artículo del Dr. Crawford y Herminia Cadenas gentilmente circulado entre los participantes. Finalmente, como insumo para el establecimiento de la red se ha incluido como Anexo 2 la lista de los participantes con sus direcciones de correo electrónico.

Cabe anotar que el Seminario Regional *Formación Docente Inicial en Educación Intercultural Bilingüe; la Dimensión Curricular* contó con el auspicio de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD), la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria (DINEIP) y la Unidad Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (UNEBI) del Ministerio de Educación del Perú. Asimismo, contó con la colaboración del programa de la Unión Europea FORTE-PE, quien hizo posible la participación de un representante del Instituto Superior Pedagógico Nuestra Señora del Rosario de Puerto Maldonado y del Instituto Superior Pedagógico Yarinacocha.

El Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana e Ibis agradecen la dedicada labor de Rolando Pichún como Coordinador Académico y compilador de la presente Memoria, sin cuya constancia este documento tal vez no hubiera llegado a ser publicado. Asimismo, agradecen la entusiasta participación de todos los asistentes en las mesas de trabajo y en los acalorados debates que se suscitaron en el curso del evento.

Never Tuesta
PFMB/AIDSESP

Dubner Medina
PFMB/ISPPL

Anne Catherine Bajard
Ibis

1. MARCO DE REFERENCIA¹

Antecedentes

En enero de 1999 se realizó, junto al lago Titicaca en Bolivia, el primer Seminario Regional sobre Educación Intercultural Bilingüe (EIB) auspiciado por Ibis, con la participación de sus instituciones contrapartes de Bolivia, Ecuador y Perú. Este evento -que cubrió diversas temáticas referidas a la EIB en la subregión andina- concluyó con el acuerdo de que, en un segundo evento, se priorizaría la problemática de los recursos humanos, particularmente, la relativa a la formación docente inicial.

Por ello, el presente Seminario busca dar continuidad a las discusiones sostenidas en el encuentro de Bolivia, pero esta vez sobre una problemática focalizada en los programas de formación de maestros y maestras indígenas, prioritariamente, en los tres países andinos donde opera el Programa Sudamérica de Ibis, Ecuador, Perú y Bolivia, y con la participación de programas de Chile, Guatemala y México.²

La argumentación, surgida del análisis de nudos críticos relevantes y comunes en los países participantes, se sustentó en el convencimiento de que el desarrollo cualitativo de la educación intercultural bilingüe depende, fundamentalmente, de una política que priorice la formación, como estrategia de sostenibilidad del sistema.

Lo anterior, como alternativa al enfoque eficiente que viene predominando en las políticas de las reformas educativas en la región que, en general, enfatizan en la capacitación eventual, por sobre la inversión en procesos formativos de largo aliento, sobre todo, en contextos de diversidad cultural y lingüística.

Se argumentó también que, situar la preocupación en los diversos aspectos de la formación de maestros, implica cubrir una sentida necesidad de la EIB, en cuanto a una mayor atención a los diseños, procesos y resultados pedagógicos. Son estos componentes que re-

fieren a la experiencia de aula los que, en definitiva, determinan el mejoramiento de la calidad de la propuesta educativa. Es decir, una prioritaria preocupación por el desarrollo integral de los niños y niñas en sus entornos comunitarios y por una respuesta cada vez más efectiva a sus necesidades básicas de aprendizaje, en el marco de las particularidades que definen a la EIB.

De otro lado, se observa como bastante generalizado y explícito el reconocimiento de que la EIB requiere con urgencia los aportes de profesionales de la educación, sobre todo, en los aspectos psico-pedagógicos y curriculares implicados en la formación de maestros y en el desarrollo cualitativo de la educación primaria o básica.

En este marco, surgió la decisión de que el presente Seminario debía ubicarse, específicamente, en el ámbito curricular de la formación, en el convencimiento de que la calidad del proceso formativo de los maestros, es determinante para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes en la educación básica.

Objetivos

- A partir de la puesta en común de las experiencias desarrolladas por los programas y países participantes, definir lineamientos comunes de política, diseño y desarrollo curricular para la formación docente inicial en EIB, a nivel regional.
- Establecer las condiciones básicas para la conformación y operación de una “red de formación docente en EIB”, orientada a favorecer los intercambios, la sistematización de experiencias y la cooperación técnica entre los programas de la región.

Ejes temáticos

Fueron definidos por el equipo de coordinación, desde una perspectiva curricular sistémica de forma-

ción docente inicial EIB y desagregados en un conjunto de aspectos de relativa homogeneidad, y propuestos como referentes para el proceso en las mesas de trabajo.³ La desagregación en aspectos -como puede observarse a continuación- es profusa, por lo cual los grupos fueron expuestos a la posibilidad de priorizar y/o enfatizar en aquéllos de mayor significación y relevancia.

A continuación se presenta los 4 ejes temáticos tratados en las mesas de trabajo:

A. Contexto social, institucional y políticas de formación docente inicial en EIB

Aspectos

- Políticas de formación docente EIB, en el marco socio-político y educativo general de cada país. En qué medida dichas políticas responden a la problemática socio-educativa de las comunidades indígenas. Nivel de desarrollo de políticas específicas orientadas al bilingüismo y al tratamiento pedagógico de la interculturalidad. Rol de las organizaciones indígenas en la formulación de dichas políticas.
- Contextos institucionales en que se desarrolla la formación docente EIB en los países de la región: problemática, ventajas y limitaciones de institutos pedagógicos y/o universidades. Relación de los programas de formación con las estructuras ministeriales. La formación docente EIB como especialización y cómo se relaciona con el currículum nacional de formación docente inicial.
- Inserción de los programas de formación docente EIB en las estrategias de reforma y descentralización educativa en los países de la región; papel del Estado y de las instancias locales. Desarrollo de la gestión comunitaria y participación de las organizaciones indígenas en los contextos institucionales de formación docente EIB.
- La dimensión política en los procesos de formación inicial en EIB; en qué medida, los programas de formación están integrando o deberían integrar en sus propuestas curriculares las reivindicaciones de los pueblos indígenas?; cuáles son esas reivindicaciones más allá de la lengua y la cultura?

B. Selección y organización del contenido curricular de la formación.

Aspectos

- Criterios predominantes para seleccionar “qué se debe enseñar” en la formación docente EIB. Racionalidad subyacente y posible sesgo cultural de los diseños curriculares. Criterios predominantes en lo político - ideológico, epistemológico y cultural. Avances en la participación comunitaria y de las organizaciones en la toma de decisiones curriculares para la formación docente EIB.
- Análisis comparativo de propuestas de diseño curricular de formación docente inicial EIB. Avances en la tecnología de diseño en función de participación y resultados. Puesta en común sobre cómo se articulan los componentes en los diseños: áreas, ciclos, ejes curriculares, asignaturas, módulos, proyectos, etc.
- Disciplinas científicas fundamentales que sustentan el proceso de formación inicial en EIB; tratamiento de las mismas y cómo superar el tratamiento “puro” de dichas disciplinas y su disfuncionalidad en relación a la formación. Instancias de integración interdisciplinaria en el currículum de formación.
- Experiencias de transversalidad curricular en la formación docente EIB. Temáticas priorizadas como transversales y metodologías para el tratamiento de las mismas. Particularmente, experiencias relativas a la inequidad de género, en contextos de diversidad étnica.

C. Enfoques y tratamiento curricular de: interculturalidad, bilingüismo y competencias psico-pedagógicas.

Aspectos

- Concepciones de interculturalidad que se manejan, explícita o implícitamente, en las propuestas curriculares de formación. En qué instancias aparece explícito el tratamiento intercultural y cómo se lo realiza. Valores y actitudes que se asumen como consustanciales al desarrollo intercultural. Qué competencias específicas genera el currículum en los futuros maestros para el desa-

rollo intercultural en la escuela primaria o básica y en la comunidad.

- Concepciones de bilingüismo y tratamiento de lenguas –indígenas y castellano- en la construcción de aprendizajes y en el desarrollo de competencias lingüísticas. La estrategia de mantenimiento y desarrollo lingüístico en los programas de formación docente EIB, en la región. Ponderación entre contenidos lingüísticos (lengua como objeto de estudio) y desarrollo del lenguaje para la construcción de significados (“whole language”). Cómo se afronta el desafío de avanzar en la ampliación de los universos vocabulares en lenguas originarias.
- Enfoques predominantes sobre enseñanza y aprendizaje en la formación docente y formas en que se promueve un discurso intercultural a nivel psico-pedagógico. Rol del maestro en la enseñanza como mediación; nivel de incidencia del constructivismo y de las propuestas de desarrollo cognitivo en la formación docente en EIB (Vygotzky, Piaget, otros).
- Competencias psico-pedagógicas básicas e imprescindibles para facilitar el aprendizaje significativo en el aula intercultural bilingüe. Definición de indicadores de calidad de los aprendizajes en la formación docente EIB. Avances y desarrollos en monitoreo de calidad.

D. Enfoques y tratamiento curricular de: investigación, práctica docente y tecnologías productivas

Aspectos

- Enfoques y tipos de investigación que prevalecen en los programas de formación. Criterios para la secuenciación y progresión de la investigación. Relevancia y funcionalidad de los productos e instrumentos de investigación.
- Enfoque, secuencia y progresión de la práctica docente. Espacios dónde se realiza, sostenibilidad de los procesos y estrategias de seguimiento. Cómo contribuye la práctica a dimensionar la realidad comunitaria y el rol ocupacional del futuro maestro.

- Políticas sobre educación-trabajo-producción en la formación docente inicial EIB en los países de la región. Experiencias de tecnologías productivas en los currículos de formación: enfoques ecológicos, sostenibilidad, aportes al mejoramiento de la calidad de vida comunitaria. Interculturalidad en el tratamiento de tecnologías productivas; aportes al proceso de formación en conocimientos, actitudes y valores.

Metodología

Con anticipación al evento, los participantes recibieron el Documento Base elaborado por la coordinación y fueron asignados a las distintas mesas de trabajo, de acuerdo con su perfil de experiencia en relación a los respectivos ejes temáticos.

En el mencionado documento, se expuso la metodología básica para el trabajo en torno a los ejes temáticos en cada mesa, con base en los siguientes tres momentos del proceso:

¿Dónde estamos? (Diagnóstico)

Los participantes provenientes de diversos programas y países, expusieron su experiencia acumulada en formación docente inicial EIB, tomando en consideración los aspectos implicados en los ejes temáticos.

¿Hacia dónde queremos ir? (Pronóstico)

A partir del estado de la situación, los integrantes de cada mesa delinearon propuestas, en términos de proyecciones y lineamientos de consenso hacia el mejoramiento de la calidad de la formación, en relación al eje temático correspondiente.

¿Cuáles son los requerimientos?

Implicó el señalamiento de las condiciones y recursos de diverso orden que se requerirían para factibilizar las proyecciones y propuestas establecidas en cada mesa de trabajo.

Participantes

Participaron en este evento, representantes de instancias educativas de organizaciones indígenas; autoridades y técnicos de formación docente de los ministerios de educación; docentes y académicos de insti-

tutos pedagógicos y programas universitarios de formación inicial y formación de formadores; representantes de organismos internacionales de cooperación y especialistas en el campo curricular. La procedencia, número de invitados y su distribución en las mesas de

trabajo, se encuentran en el Anexo 2. Gracias al apoyo de Ibis, fue posible, en esta oportunidad, ampliar la participación a países de fuera de la subregión andina, lo que permitió contar con importantes experiencias de México, Guatemala y Chile.

2. MARCO CONCEPTUAL: Formación docente y calidad de la EIB*

Tendencias regionales en formación docente inicial

(Con base en el Informe de la 45a Conferencia Internacional de UNESCO)

- Avances hacia un nivel universitario de la formación inicial y de todas las categorías de docentes, como medio de mejorar su calificación profesional y la calidad de la enseñanza. Sin embargo, se advierte el riesgo de distanciar la formación de las exigencias reales del ejercicio profesional; dificultad para la retención de los jóvenes maestros y maestras en sus contextos comunitarios, particularmente, rurales.
- La heterogeneidad y diversidad de contextos institucionales en que se ofrece formación docente inicial en la región, implican una gran variabilidad del contenido curricular y de la calidad de los profesores. De ahí la necesidad del “control de calidad” en la formación docente, con base en estándares cualitativos de desempeño.

Deficiencias

- Suministro insuficiente de formación de profesores para atender la diversidad etnolingüística en los países de la región.
- Falta de adecuación práctica de los programas de estudio (contenido demasiado teórico, escasa investigación orientada a la acción, docencia limitada a clases teóricas en el aula).

(Incluso en países en cuyas reformas se adoptan métodos progresistas centrados en el niño, los futuros maestros son expuestos a un modelo frontal centrado en el docente).

- Tendencia a trastocar el modelo clásico que antepone la teoría a la práctica, buscando alternati-

vas curriculares que incentiven la formación con base en la reflexión y la conceptualización sobre la práctica. De ahí, el empeño por asumir los procesos pedagógicos de aula, como criterio central para el diseño curricular de la formación. Énfasis en el constructivismo como propuesta psico-pedagógica alternativa, pero aún con dificultades de aplicación en la formación del profesorado.

- La necesidad de asumir las nuevas tecnologías de la información, como apoyo a la formación docente, tanto a nivel de contenidos curriculares como de procesos interactivos de aprendizaje y optimización de los procesos administrativos institucionales.
- Búsqueda de un modelo “cooperativo” de gestión de los centros de formación de profesores, centrado en un trabajo de equipo entre directores, administradores y docentes, con participación de actores comunitarios. Apertura de los centros de formación a los entornos comunitarios, facilitando procesos de descentralización y gestión local de la educación. *En el caso de la EIB se estima que la descentralización adecuada de los sistemas educativos, es una condición imprescindible para el fortalecimiento de sus programas en la región.*

Calidad educativa desde la formación docente EIB

Medición de logros; una visión fragmentaria.

En las propuestas “oficiales” de medición de logros ha prevalecido un enfoque pragmático de calidad centrado en el intento de medir destrezas, sobre todo en las áreas del lenguaje y la matemática, autoreferidas como necesarias para el proceso de “seguir aprendiendo”, pero carentes de un marco de referencia integra-

dor. Subyacen en este enfoque eficientista de calidad, al menos las siguientes distorsiones:

- Un concepto excluyente de inteligencia, limitado al desarrollo de destrezas intelectivas, bajo un enfoque “racionalista” que deja de lado los aportes recientes referidos a inteligencias múltiples e inteligencia emocional (Gardner y Golemann, respectivamente) entre otros. Este enfoque suele producir una masa de información estadística que se agota en sí misma, por cuanto es irrelevante para el propósito de saber en qué medida el sistema educativo está siendo un espacio para la satisfacción integral de necesidades de aprendizaje.
- Una atención excluyente por la medición de los resultados del aprendizaje, desconociendo que la calidad depende sobre todo de lo que ocurre en el sistema, es decir, de los procesos y de los diseños que facilitan esos procesos.
- Este reduccionismo conlleva, a la vez, una concepción meritocrática y exitista de la educación, a tono con la naturaleza competitiva del modelo de globalización económica imperante. Los inteligentes son los preparados para tener éxito en las relaciones productivas basadas en la competitividad, aún cuando en sus prácticas concretas de convivencia social demuestren un verdadero analfabetismo actitudinal-emocional. Fragmentados en el ámbito de las destrezas instrumentales, los sistemas de medición de calidad soslayan la mayor demanda que la sociedad actual plantea a la educación: el desarrollo de competencias dialógicas, de responsabilidad social y de relacionamiento constructivo y solidario con otros, en términos de un proyecto histórico-social común.
- Implica una noción “aséptica” de calidad que presume la existencia *de facto* de condiciones básicas de equidad en la población escolar, que harían posible la aplicación de parámetros estandarizados de medición de logros. Esto genera distorsiones al emitir juicios comparativos sesgados, entre educación pública vs. particular; rural vs. urbana, etc.
- Soslaya de plano la existencia de la diversidad cultural, al establecer parámetros estandarizados

y homogeneizantes de medición -en lenguaje y matemática, por ejemplo- desconociendo los saberes originarios que en estos campos persisten en los contextos multiculturales y multilingües de la región.

Hacia una propuesta integral de monitoreo de la calidad

En el caso de la EIB es necesaria la construcción de un sistema alternativo para monitorear la calidad, bajo las siguientes consideraciones que se sustentan en una visión más acorde con sus marcos éticos de referencia:

- a) La calidad no sólo se mide por determinadas destrezas, sino también por el grado de alcance de finalidades. Las finalidades son portadoras del sentido del sistema, por tanto, la calidad está condicionada por el grado de funcionalidad o disfuncionalidad de los procesos y resultados -pedagógicos, administrativos y de gestión- con respecto al marco teleológico que lo define. De ahí que el deterioro de la calidad sea correlativo a la entropía, entendida ésta como la distorsión de los procesos en relación al “para qué” del sistema.
- b) Si se acepta la *interculturalidad* como el proceso y aspiración ética finalista e integral sobre la cual se asienta la significación de la EIB, es imprescindible que el diseño de un sistema para monitorear la calidad educativa debiera sustentarse en un marco que exprese el sentido educativo y social de dicha finalidad. Lo anterior implica que la totalidad del quehacer educativo debería realizarse con referencia al *desarrollo intercultural*, como parámetro definitorio de calidad educativa de la EIB.

Aquí está implicada la posibilidad de aplicación metodológica del principio que he denominado “*selectividad mediada por el sentido*”, como criterio orientador de las decisiones relativas a determinar estándares de calidad, tanto en lo curricular - pedagógico, como en la gestión y administración del sistema. Es decir, *el proceso político que implica la selección de criterios de calidad debe ser mediatizado por la significación y relevancia de la propuesta ética.*

El siguiente ejemplo de metodología pedagógica disfuncional a la teleología lo hemos referido reciente-

mente en una ponencia de seminario sobre desarrollo del lenguaje en la formación docente en EIB, en el caso de Ecuador. Hemos señalado que, por la incidencia de la “lingüistización” de la EIB, se ha generado una práctica normativa-correctiva de enseñanza de la lengua que, por su naturaleza prescriptiva y vertical, tiende a ser disfuncional respecto a la necesidad de un desarrollo activo y comunicacional del lenguaje en la educación básica intercultural bilingüe. Hemos referido también cómo este paradigma normativo-correctivo -que ha venido definiendo el carácter de las prácticas de aula- incide en un escaso desarrollo pedagógico bilingüe, ‘de y en dos lenguas.’

De igual forma que en el ejemplo anterior referido al lenguaje, la base para el monitoreo de la calidad deberá estar en la identificación y reflexión en torno a enfoques y prácticas pedagógicas, en todas y cada una de las áreas del currículum, que sean discordantes con el referente ético intercultural. La necesidad de la reflexión sobre la práctica como heurística de la transformación, está suficientemente respaldada en el hecho de que los maestros no cambian sus prácticas habituales en el aula por que se les diga que lo que hacen está mal. Nuestra propuesta es que la movilización del potencial de cambio se incrementa a partir de una reflexión crítica, mediante la cual son develadas las contradicciones entre dichas prácticas pedagógicas y los referentes finalistas del sistema.

Propuesta de una matriz para el monitoreo de la calidad

Para iniciar el diseño operativo de una propuesta de monitoreo de la calidad en la EIB, basada en el principio de *selectividad mediada por el sentido*, es necesario reducir la complejidad real del campo, delimitando analíticamente tres componentes correlacionados, en cada uno de los cuales debieran definirse *indicadores* de calidad.

a) Componente Curricular - Pedagógico

Es central y determinante a la hora de determinar estándares que permitan monitorear la calidad de educación básica, por cuanto de los procesos pedagógicos concretos depende la calidad de los resultados de aprendizaje. Con esto estamos señalando que lo que define en última instancia la calidad de la educación es la capacidad del sistema de generar *aprendizaje significa-*

tivo. Por aprendizaje significativo entendemos aquél que es a la vez funcional y relevante, implicando transformaciones cognitivas, procedimentales y actitudinales en el proceso pedagógico, cubriendo las diversas áreas del currículum de educación básica.

La *funcionalidad* dirige la atención a las necesidades básicas de aprendizaje y de desarrollo integral del niño y de la niña, en el convencimiento de que la educación de calidad es aquella que genera procesos y resultados significativos de aprendizaje. Pero no sólo en términos de resultados cognitivos, sino abarcando aquellas competencias de orden ético, afectivo y estético, en una perspectiva integral y a la vez multidimensional de inteligencia.

De otro lado, la *relevancia* implica que lo que se aprende y cómo se aprende es significativo, en tanto en cuanto tiene que ver con los referentes teleológicos del sistema, es decir, con el proyecto histórico de transformación que implica ir hacia una convivencia social intercultural. Esto último es lo que da especial fuerza a la posibilidad de un sistema holístico de monitoreo de calidad en la EIB por cuanto, contrariamente a la irrelevante neutralidad que suele caracterizar a las propuestas oficiales, se sustenta en un proyecto social que le da significación histórica.

b) Componente Administrativo - Institucional

La gestión administrativa en los contextos institucionales a distinto nivel, es factor determinante de la calidad educativa. Pero aquí es igualmente crucial que los actores involucrados en los procesos de dirección y administración, tanto a nivel central como provincial y local, desechen prácticas evidentemente disfuncionales con la misión del sistema, asumiendo otras que sean consecuentes con el proyecto intercultural. Así, la aplicación del principio de *selectividad mediada por el sentido*, adquiere especial importancia como criterio para la toma de decisiones orientadas a determinar indicadores de calidad de la gestión administrativa-institucional. La reflexión crítica de los actores en este sentido, muy probablemente revelará un conjunto de prácticas discordantes, que se reflejan sobre todo en los estilos de gestión.

Sin embargo, lo más determinante en este componente es la comprensión de que la calidad de la gestión administrativa-institucional sólo es posible cuan-

do está referida a mejorar lo que es central en la calidad educativa, esto es, el aprendizaje significativo y el desarrollo humano de los actores del sistema. De ahí que no hay lugar para un proceso administrativo autoreferido y supuestamente importante “per se”.

c) Componente de Gestión Comunitaria

La participación comunitaria es consustancial a la EIB y, por tanto, factor de calidad. La incidencia de la educación básica en diferentes aspectos del mejoramiento de la calidad de vida comunitaria y los esfuerzos por un desarrollo cualitativo de la participación popular, son aspectos que definen los aportes de este componente al mejoramiento de la calidad educativa.

Las propuestas sobre descentralización definidas a partir de la diversidad etnolingüística son fundamentales para el diseño y operación de un sistema verdaderamente integral de calidad educativa, contextualizado en la gestión comunitaria. Es decir, en el desarrollo de la estrategia de *redes de centros educativos comunitarios* será posible monitorear la calidad de los procesos y resultados de la autogestión, en términos de los aprendizajes sociales que dicha estrategia debería generar en los actores.

Mesas de trabajo, ejes temáticos y coordinadores

Mesa 1

Contexto social e institucional y políticas de formación docente inicial en educación intercultural y bilingüe

MANUEL GRANDEZ

Mesa 2

Selección y organización del contenido curricular de la formación

ROLANDO PICHUN SEGUEL

Mesa 3

Enfoques y tratamiento de interculturalidad, bilingüismo y competencias psico-pedagógicas

LUCY TRAPNELL

Mesa 4

Enfoques y tratamiento curricular de investigación, práctica docente y tecnologías productivas

ELENA BURGA

3. INFORMES DE LAS MESAS DE TRABAJO

MESA No. 1 / EJE TEMATICO: "Contexto social, institucional y políticas de formación docente inicial en EIB".

	ASPECTO	PERÚ	ECUADOR	CHILE	GUATEMALA	BOLIVIA
1.1	Políticas de Formación Docente EIB en el marco socio-político y educativo general de cada país.	<p>En la década de 1950 inicia la formación docente bilingüe a cargo del ILV. Posteriormente se ha desarrollado en algunos institutos pedagógicos y universidades en la zona andina y la selva que sólo por denominación eran "bilingües". En los ochenta las organizaciones indígenas amazónicas representados por la Asociación Inter-étnica para el Desarrollo de la Selva Peruana AIDSESP, cuestionan la educación en las escuelas de las comunidades indígenas. Mediante convenio entre el Ministerio y AIDSESP, con el apoyo de la cooperación internacional se crea el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana como parte de la estructura del Instituto Superior Pedagógico ISP Loreto-Iquitos.</p> <p>El Ministerio de Educación en los años 1992-1993, a través de la DIGEIB y con el avance de las experiencias de EIB, impulsó el desarrollo de talleres para establecer lineamientos curriculares de formación y profesionalización de maestros EIB que debían aplicarse en algunos ISP's y universidades. Tomando como base dichos lineamientos, en la zona andina, se viene impulsando la formación docente inicial EIB en dos ISP's. En la selva con el apoyo de la Unión Europea (FORTEPE), desde 1999 se trabaja en formación docente EIB en Yarinacocha y Puerto Maldonado.</p>	<p>Las políticas de formación de educadores interculturales bilingües fueron diseñadas con participación de las organizaciones indígenas, particularmente por la Confederación deACIONALIDADES Indígenas del Ecuador CONAIE y se concretaron en el decreto de creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe DINEIB, Ley 150 reformatoria de la de Educación, por la cual se concedió la autonomía técnica, administrativa y financiera.</p>	<p>En el marco de la Reforma Educativa y a través del Programa EIB se apoya a dos universidades para la formación de docentes interculturales bilingües: Aymaras en la Universidad de Tarapacá y Mapuches en la Universidad Católica de Temuco.</p>	<p>Las políticas educativas del Estado a través de la Dirección General de Educación Bilingüe aún presentan debilidades con relación a la cobertura. Por ello, en 1999 se conformó la Coordinadora Institucional de EBI para formular políticas y estrategias en el marco de la Reforma Educativa. Esta instancia está conformada por la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala, la Dirección General de Educación Bilingüe, perteneciente al Ministerio de Educación y las ONG's: Fundación Indígena Kaqchikel y Consejo Nacional de Educación Maya de Guatemala.</p>	<p>Las políticas de formación docente responden a la Ley 1565 que asume el enfoque intercultural y la modalidad bilingüe, siguiendo la estrategia de mantenimiento y desarrollo. Gracias al rol activo asumido por los pueblos indígenas se logró la promulgación de la mencionada Ley.</p>

¿Dónde estamos? Diagnóstico

ASPECTO	PERÚ	ECUADOR	CHILE	GUATEMALA	BOLIVIA	
1.2	En qué medida dichas políticas responden a la problemática socio-educativa de las comunidades indígenas.	Las políticas señaladas en el decreto de creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe DINEIB y en el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe señalan la prioridad de formar educadores provenientes de las propias comunidades. En este sentido, está en armonía con los planteamientos de las comunidades.	Estas políticas responden a problemáticas socio-educativas de base, en la medida en que las comunidades indígenas se involucran y hacen suyo el espacio educativo y por lo tanto son ellas las que deciden el tipo de educación que quieren para sí, a partir de aprendizajes mínimos y comunes al resto de la sociedad.	Las instancias indígenas están realizando esfuerzos para consolidar las políticas de la EBI y ampliar la cobertura para alcanzar al sexto año de educación primaria y los tres años de educación básica en el marco del diseño de Reforma Educativa.	Los órganos de participación popular son los encargados de regular y coordinar con el sistema educativo para que las necesidades y demandas de las comunidades se incluyan en la currícula. Para ello, los CEPOS- Consejos Educativos de Pueblos Originarios-toman parte activa en la formulación, planificación, ejecución y evaluación de las actividades educativas en todos los niveles.	
1.3	Nivel de desarrollo de políticas específicas orientadas al bilingüismo y al tratamiento pedagógico de la interculturalidad.	Desde un inicio la tendencia ha sido impulsar una política orientada al desarrollo de un bilingüismo de transición. En la experiencia que se viene desarrollando en el PFMB-Iquitos, el bilingüismo que se implementa es el de mantenimiento, desarrollo y recuperación de lenguas originarias. <i>«La mayoría de experiencias ha puesto su principal atención en el aspecto bilingüe, con especial énfasis en la lecto-escritura. Poco o casi nada se ha hecho en cuanto al tratamiento pedagógico de la interculturalidad. Sin embargo, hay significativos avances en lo que respecta al programa de formación de maestros bilingües de la Amazonía Peruana.»</i>	Hay un escaso desarrollo de las políticas de bilingüismo, particularmente en el aula. En algunos institutos pedagógicos, el uso de las lenguas indígenas se limita a unas pocas áreas del conocimiento.	El desarrollo del bilingüismo es incipiente; se fortalecerá con la participación de las comunidades indígenas en la decisión de asuntos como el fortalecimiento lingüístico, materiales bilingües, grafemarios, contenidos culturales, monitoreo, etc.	Con base en las orientaciones de los Acuerdos de Paz existen políticas orientadas a desarrollar el bilingüismo a través del rescate, mantenimiento y desarrollo de la lengua materna en la escuela, como medio de comunicación de producción lingüística y pedagógica. Sin embargo, su aplicación pedagógica es aún, insuficiente. Se establece también una política de identidad e interculturalidad sustentada en los derechos de los pueblos en particular del pueblo Maya.	La Reforma Educativa Boliviana asume el enfoque intercultural y la modalidad bilingüe, sin embargo aún no se ha cristalizado el tratamiento pedagógico de la interculturalidad. <i>«Aunque las políticas orientadas al bilingüismo y al tratamiento pedagógico de la interculturalidad están prescritas por la Ley, existen debilidades el la ejecución de las mismas. Una de ellas es la falta de previsión de instancias estatales para permitir la cabal participación de los Consejos Educativos.»</i>

ASPECTO	PERÚ	ECUADOR	CHILE	GUATEMALA	BOLIVIA
1.4	<p>Rol de las organizaciones indígenas en la formulación de dichas políticas.</p> <p>El rol de las organizaciones indígenas amazónicas ha sido:</p> <ul style="list-style-type: none"> - evaluar el impacto de la educación escolar en las comunidades indígenas; - participar activamente en la elaboración del diseño de la propuesta de formación docente inicial en EIB; - coejecutar administrativa y académicamente la implementación de la formación docente EIB. 	<p>Las políticas han sido propuestas por las organizaciones indígenas.</p>	<p>Se asume que la EIB es una conquista de los pueblos indígenas, por lo que su grado de participación determina el fortalecimiento o el debilitamiento de la misma.</p>	<p>(No reporta)</p>	<p>Activa participación aunque limitada debido a que las instancias de decisión a nivel departamental y local están manejadas por políticas partidarias que corresponden a intereses personales. Hay dirigentes de organizaciones indígenas que aprovechan su situación de liderazgo o se dejan llevar por influencias negativas. Todo esto contribuye a crear un clima adverso a la participación comunitaria y retrasa el proceso de consolidación de la EIB. En este contexto, los esfuerzos de las organizaciones indígenas pierden fuerza. El rol de las organizaciones indígenas ha sido activo pero debe fortalecerse.</p>
1.5	<p>Contextos institucionales en que se desarrolla la formación docente EIB en los países de la región.</p> <p>Básicamente la formación docente EIB se desarrolla en institutos pedagógicos, pero la tendencia es que estos programas se desarrollen en contextos universitarios que permitan dar un mayor estatus a la formación docente y el acceso a estudiar el posgrado</p>	<p>La formación docente EIB se realiza en los cinco institutos pedagógicos interculturales bilingües: Shuar de Bombzoiza, Canelos, Colta Monjas, Quilloac de Cañar, y Limoncacha, dependientes de la DINEIB. Se integran en un Sistema de Formación docente Inicial-EIB, con base en una normatividad de consenso. Las asignaciones económicas del estado son insuficientes. Hace falta un seguimiento sostenido de parte de la DINEIB.</p> <p>Hay programas de formación de profesores bilingües en las universidades: Estatal de Cuenca, Politécnica Salesiana de Quito, Nacional de Chimborazo, Nacional de Bolívar, Universidad Técnica Particular de Loja, Nacional Cotopaxi, Universidad de la Amazonía Ecuatoriana. Las universidades de Cuenca y Loja coordinan con la DINEIB. Las demás realizan sus programas de forma autónoma.</p>	<p>La formación docente en EIB se desarrolla en universidades y centros de educación superior que aún no asumen como pertinente el abordaje y la atención de la diversidad social, cultural y lingüística de los estudiantes chilenos.</p>	<p>El país cuenta con institutos de formación docente privados y 24 normales públicas, de las cuales 3 han transformado su currículum y están formando maestros en EBI. Además existe una universidad privada, de las 5 acreditadas en el país, que está formando profesionales a nivel de profesorado, licenciatura y maestría en EBI. Por otra parte, algunas instituciones privadas, cuyo número no es posible precisar, están abordando la formación de docentes en educación bilingüe exenta de la interculturalidad.</p>	<p>El actual sistema de formación docente boliviano, compuesto por 16 Institutos Normales Superiores está en proceso de transformación. En la actualidad, 11 están administrados por universidades públicas y privadas y 5 dependen del Ministerio de Educación. Todos los INS han empezado a implementar el Diseño Curricular Base del nivel inicial y primario que está planteado desde la Ley 1565 bajo el enfoque intercultural en la modalidad bilingüe. Algunas universidades aún no han asumido el enfoque y no saben cómo abordar la educación bilingüe y no están coordinando con los CEPOS. Los INS bajo la administración del Ministerio de Educación están trabajando con el enfoque EIB y todo cuanto implica la participación de la comunidad</p>

ASPECTO	PERÚ	ECUADOR	CHILE	GUATEMALA	BOLIVIA
<p>1.6 Problemática, ventajas y limitaciones de institutos pedagógicos y/o universidades</p>	<p>La formación limitada a los institutos determina que sólo se cuente con profesionales indígenas en el área de educación, más no en carreras afines como lingüística, antropología, sociología y ecología.</p> <p>Las experiencias funcionan principalmente con aportes de la cooperación técnica internacional, siendo mínima la participación del estado en cuanto a presupuesto. Esto pone en riesgo la continuidad de estos programas.</p> <p>Existe una normatividad que favorece la EIB pero que en la práctica no se aplica. Esto se refleja principalmente en la cobertura de plazas docentes en las escuelas de las comunidades indígenas. Como ventajas se puede señalar que en la actualidad el marco institucional de los ISPs ha posibilitado la participación indígena en la cogestión.</p>	<p>La DINEIB es una institución descentralizada al interior del Ministerio de Educación. Los institutos pedagógicos forman parte de la DINEIB.</p>	<p>El hecho de que la formación docente se ofrece en las Universidades determina una gran heterogeneidad de los programas, los cuales no siempre son funcionales a la reforma curricular de la educación básica.</p> <p>La atención a la diversidad social, cultural y lingüística de los estudiantes chilenos no es una prioridad pedagógica de las universidades chilenas.</p>	<p>Ventajas: Como consecuencia de los acuerdos de paz, se ha creado una instancia indígena encargada de velar por el cumplimiento de la Reforma Educativa desde la perspectiva de los pueblos indígenas, cuyas organizaciones, a través de sus representantes, presentan propuestas concretas para el mejoramiento de la calidad de la educación y desarrollo de la EBI en el marco de la reforma educativa.</p> <p>El diseño de la reforma de Guatemala busca la trans-formación de la educación para responder a las necesidades y demandas de la realidad multicultural y pluriétnica del país y está en proceso de socialización, pero sus postulados aún no han sido asumidos en su totalidad por el Estado, cuyo apoyo al proceso es mínimo.</p> <p>Debilidades: La mayor parte de las instituciones de formación docente no ha transformado su currículo para la formación de docentes en EBI. La sociedad civil aún no ha asumido la necesidad de implementar la reforma educativa pese a los esfuerzos de la comisión consultiva.</p> <p>Se percibe que será importante llegar a consensos con algunas organizaciones indígenas para afianzar el proceso de reforma educativa.</p>	<p>Ventajas: El diseño curricular base es de competencias pero presenta además los contenidos mínimos del Tronco Común que deben ser contextualizados y enriquecidos de acuerdo a las particularidades y características culturales de las diferentes regiones del país.</p> <p>La participación de los pueblos originarios, está institucionalizada por Ley de la República.</p> <p>Limitaciones: Tanto en los INS administrados por universidades como en los 5 del Ministerio de educación, la formación de los formadores no está a la altura de los requerimientos.</p> <p>El documento base no ha sido socializado a cabalidad, por lo tanto, los contenidos no han sido contextualizados a las necesidades y particularidades de cada cultura.</p> <p>El aprendizaje y desarrollo de las lenguas originarias, contemplados en el documento curricular base no se está implementando en toda su dimensión. Las razones para ello van desde la falta de alfabetos en la zona amazónica hasta el hecho de que el examen de ingreso a los INS pone en desventaja a los postulantes indígenas frente a los urbanos, por cuanto, los primeros tienen limitaciones en el dominio del castellano.</p>

ASPECTO	PERÚ	ECUADOR	CHILE	GUATEMALA	BOLIVIA
<p>1.7</p> <p>Relación de los programas de formación con las estructuras ministeriales.</p>	<p>A pesar de ser experiencias piloto, los programas de formación se desarrollan en Institutos Superiores Pedagógicos que forman parte de la estructura del Ministerio de Educación.</p>	<p>La formación docente bilingüe es autónoma en lo legal, curricular y administrativo. Sin embargo, la DINEIB es una instancia dentro de la estructura del Ministerio de Educación.</p>	<p>La formación docente está en proceso de coordinación con el Ministerio a través del programa de mejoramiento de la calidad de la educación superior. Dicho programa se encuentra en marcha a partir del presente año junto al consejo de rectores presidido por la Ministra de Educación</p>	<p>El Ministerio de Educación apoya la formación docente intercultural bilingüe, sin embargo, la relación es aún incipiente.</p>	<p>De acuerdo a la Ley, en Bolivia todos los maestros DEBEN ser bilingües. La especialidad se refiere al ámbito de desempeño, por ejemplo, la de especialista en lenguaje para el tercer ciclo o la de polivalente del primer y segundo ciclos.</p>
<p>ASPECTO</p> <p>La formación docente EIB como especialización y cómo se relaciona con el currículo nacional de formación docente inicial.</p>	<p>PERÚ</p> <p>Se ha logrado crear la especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Si bien la propuesta curricular de formación docente EIB tiene particularidades en cuanto al contexto socio – cultural y lingüístico de los pueblos indígenas amazónicos, ésta tiene relación con lineamientos curriculares establecidos por el Ministerio de Educación para la formación y profesionalización de docentes en EIB.</p>	<p>ECUADOR</p> <p>La educación bilingüe en el Ecuador, no es una especialización dentro del sistema educativo nacional, sino un sistema paralelo a la educación hispana.</p>	<p>CHILE</p> <p>Dado que la formación de maestros bilingües la ofrece las Universidades, no existe un currículo nacional de formación. Sin embargo el Programa de EIB del Ministerio de Educación está empeñado en integrar el enfoque intercultural en los programas de formación docente a nivel universitario.</p>	<p>GUATEMALA</p> <p>Los procesos de formación propuestos en el marco de la reforma educativa buscan la integración de los elementos culturales de los pueblos indígenas en el currículum del sistema educativo a nivel local, regional, nacional y universal de manera progresiva. La propuesta curricular nacional de formación docente en educación intercultural bilingüe está aún en proceso de construcción.</p>	<p>BOLIVIA</p> <p>En Bolivia la propuesta curricular nacional de formación docente es intercultural y bilingüe.</p>
<p>ASPECTO</p> <p>Insertión de los programas en las estrategias de reforma y descentralización, en los países de la región. Papel del estado y de las instancias locales.</p>	<p>PERÚ</p> <p>En la amazonía se desarrollan propuestas curriculares para la formación docente y la educación primaria en EIB. Estas parten de la problemática y necesidades de los pueblos indígenas de la región Y aportan significativamente a las estrategias que implementa el Ministerio de Educación.</p>	<p>ECUADOR</p> <p>El modelo de educación intercultural bilingüe influyó en la reforma educativa del Ministerio. El estado garantiza la vigencia de la educación bilingüe. En algunas localidades existe apoyo de las autoridades seccionales, a nivel de infraestructura. La educación bilingüe está en un proceso de organización de redes de centros educativos considerando no sólo la geografía sino la cultura y la lengua.</p>	<p>CHILE</p> <p>La descentralización de la educación se dio a través de las municipalidades. Aún no es política de las universidades, la relación de sus programas de formación docente con la reforma educativa del Ministerio, a nivel de la educación básica.</p>	<p>GUATEMALA</p> <p>La reforma educativa está a nivel de propuesta y será fundamental que se continúe trabajando para transformar en su totalidad los programas de formación docente. Dado que el proceso de descentralización educativa aún no se ha consolidado, el sistema sigue funcionando de manera tradicional con el consecuente perjuicio a los intereses de la Reforma Educativa. No existe participación de organizaciones indígenas en la formación docente.</p>	<p>BOLIVIA</p> <p>El sistema de formación docente que fuera descentralizado por ley volvió a depender del Ministerio de Educación, toda vez que las prefecturas no cumplieron con el rol que les competía. Como consecuencia de lo anterior, el Estado procedió a elaborar un documento curricular base y a convocar a las universidades públicas y privadas a administrar 11 de los 16 INS.</p>

	ASPECTO	PERÚ	ECUADOR	CHILE	GUATEMALA	BOLIVIA
1.10	Gestión comunitaria y participación de las organizaciones indígenas en los contextos institucionales de formación docente EIB.	En el PFMB- Iquitos las comunidades participan en la pre selección de los postulantes a la formación docente en EIB. Apoyan la formación de los jóvenes durante los ciclos no escolarizados y la práctica profesional. También participan en la selección de los especialistas indígenas en lengua y cultura; en la gestión de las plazas docentes para el desarrollo de la práctica profesional y en el seguimiento de la formación de los futuros docentes. A nivel de la confederación indígena, la participación se da en la co-ejecución administrativa y académica, así como en la gestión del apoyo financiero.	La participación de las organizaciones indígenas en las propuestas de formación docente ha sido limitada, tanto por falta de coordinación, como por la debilidad de las instancias educativas al interior de las organizaciones indígenas.	Las organizaciones indígenas participan en las instancias del estado en el marco de la Ley indígena. Los mecanismos de participación en la definición de políticas de formación docente EIB no es aún una realidad.	La participación de las organizaciones indígenas a nivel de la formación docente inicial EIB es aún limitada. Sin embargo participan a nivel del estado para definir políticas de educación bilingüe en general. La conformación de la Academia de Lenguas Mayas es una de las conquistas de las organizaciones.	Los CEPOs constituyen instancias organizadas estables que canalizan la participación indígena. Sin embargo, la decisión del Estado de asignar a las universidades el control de los Institutos Normales Superiores, incide en un debilitamiento del vínculo con las organizaciones indígenas de tierras bajas y Amazonía.
1.11	La dimensión política en la formación inicial EIB: en qué medida los programas integran en sus propuestas curriculares las reivindicaciones de los pueblos indígenas. Cuáles son esas reivindicaciones más allá de la lengua y la cultura.	Hasta el momento, la educación escolar ha estado en función de la negación de las lenguas y culturas de los pueblos indígenas. Esto evidencia cómo se ha estado orientando la formación docente inicial. Las reivindicaciones fundamentales de los pueblos indígenas son el territorio, la autonomía y la autodeterminación hacia un proyecto socio-ecológico propio. Estas reivindicaciones están explícitas en la propuesta curricular de formación docente EIB del PFMB -Iquitos, coejecutado entre AIDSESEP y el ISP Loreto.	Se ha trabajado en el fortalecimiento de la identidad, ecología y la autoestima. La formación sobre políticas de tierras, participación en la vida del estado, formación de líderes, fortalecimiento organizativo, etc. En el nuevo diseño curricular se integran las reivindicaciones de los pueblos indígenas.	En los actuales programas de formación docente EIB se integran el reconocimiento de los derechos inherentes a las poblaciones indígenas y el cumplimiento de la Ley Indígena.	Los puntos sobresalientes del acuerdo de paz que se refieren a las reivindicaciones de los pueblos indígenas no se han ejecutado en su totalidad. Es fundamental la promoción y participación de los sectores de la sociedad civil y de los pueblos indígenas en el desarrollo de la EBI.	El diseño curricular base brinda la oportunidad de incluir contenidos relacionados con las reivindicaciones de los pueblos indígenas, además de la cultura y la lengua. En el ámbito de formación general se abordan dichas reivindicaciones desde una perspectiva crítica, enfatizando en la reflexión de los hechos significativos que han marcado hitos en la historia de la educación nacional. En dichos hitos se toman en cuenta actores, conflictos sociales, territoriales, económicos y políticos. Más allá de la cultura y lengua las reivindicaciones que se persiguen son territoriales, el derecho a la educación superior en igualdad de condiciones y el ejercicio de los derechos de ciudadanía en el contexto de las relaciones horizontales y el trato equitativo.

Continuación Mesa No. 1: ¿Hacia dónde queremos ir? ¿Cuáles son los requerimientos?

Aspectos	¿Hacia dónde queremos ir?	¿Cuáles son los requerimientos?
1.1	<p>Políticas de formación docente EIB en el marco socio – político y educativo general de cada país.</p> <p>Formación inicial que responda a las necesidades y demandas de las nacionalidades y/o pueblos indígenas, respetando la heterogeneidad cultural y lingüística de cada país.</p> <p>La formación docente debe desarrollarse desde la interculturalidad como un proceso y aspiración que no sólo involucre a los pueblos indígenas, sino que debe ser asumida por la sociedad global.</p>	<p>Impulsar procesos de diversificación curricular en la formación docente inicial que permitan responder a la diversidad cultural.</p> <p>Promover, urgentemente, eventos de diferente nivel orientados a tratar el tema de la interculturalidad en todos sus aspectos.</p>
1.2	<p>En qué medida dichas políticas responden a la problemática socio-educativa de las comunidades indígenas</p>	<p>Crear espacios en la formación docente inicial que orienten a la recuperación y revalorización de las culturas y lenguas de los futuros docentes indígenas.</p>
1.3	<p>Nivel de desarrollo de políticas específicas orientadas al bilingüismo y al tratamiento pedagógico de la interculturalidad.</p>	<p>Realizar investigaciones sociolingüísticas en los pueblos indígenas.</p> <p>Impulsar la normalización de lenguas indígenas a nivel regional.</p> <p>Desarrollar mecanismos y estrategias que permitan abordar el tratamiento pedagógico de la interculturalidad para su implementación en la formación docente y en las escuelas bilingües</p>
1.4	<p>Rol de las organizaciones indígenas en la formulación de dichas políticas.</p>	<p>Avanzar en los niveles de organización de la participación indígena en las instancias relacionadas con la formación docente en EIB</p>
1.5	<p>Problemática, ventajas y limitaciones de institutos pedagógicos y /o universidades</p>	<p>Tener un diagnóstico participativo claro de las necesidades educativas de las nacionalidades y/o pueblos indígenas a nivel de formación docente.</p> <p>Intercambiar regionalmente experiencias en diseño de propuestas curriculares de formación docente en EIB.</p>
1.6	<p>Relación de los programas de formación con las estructuras ministeriales.</p>	<p>Suscripción de convenios entre estado, universidades y organizaciones indígenas.</p>
1.7	<p>La formación docente EIB como especialización y cómo se relaciona con el currículo nacional de formación docente inicial.</p>	<p>Gestionar la oficialización de la formación docente inicial en EIB en los países de la región.</p>
1.8	<p>Inserción de los programas de formación docente EIB en las estrategias de reforma y descentralización educativa en los países de la región: papel del estado y de las instancias locales.</p>	<p>Impulsar desde la sociedad civil, sus instituciones locales y el estado procesos de descentralización educativa.</p>
1.9	<p>Desarrollo de la gestión comunitaria y participación de las organizaciones indígenas en los contextos institucionales de formación docente EIB.</p>	<p>Impulsar la creación o fortalecimiento de los consejos educativos comunitarios. en los países de la región</p>
1.10	<p>La dimensión política en los procesos de formación inicial EIB: en qué medida los programas de formación están integrados o deberían integrar ensus propuestas curriculares las reivindicaciones de los pueblos indígenas. Cuáles son esas reivindicaciones más allá de la lengua y la cultura.</p>	<p>Los docentes EIB deben apropiarse del Convenio 169 de la OIT.</p> <p>Elaborar materiales didácticos y de difusión sobre los derechos colectivos de los pueblos indígenas.</p>

**MESA No. 2 / EJE TEMÁTICO: “Selección y organización del contenido curricular de la formación”
¿DÓNDE ESTAMOS? DIAGNÓSTICO**

ASPECTOS	BOLIVIA	PERU	MEXICO	GUATEMALA	CHILE	ECUADOR
2.1 Criterios predominantes para seleccionar “qué se debe enseñar” en la formación docente EIB.	La Reforma Curricular y la ley de Participación Popular son las fuentes primarias para la selección del contenido curricular de la Formación Docente Intercultural Bilingüe. Esta ley permite la participación de los actores sociales: padres de familia, educadores, comunidad y administrativos en la ejecución de la Reforma Curricular. La interculturalidad y el bilingüismo constituyen ejes de todo el proceso y son asumidos como política de estado.	La dimensión política y comunitaria condiciona qué enseñar. En el caso de la experiencia andina la participación es nula. En el caso de la experiencia amazónica, si existe participación comunitaria, en el Programa de Formación de Maestros Bilingües de Loreto	La interculturalidad como criterio de selección se ha trabajado muy poco dentro de la formación de maestros. Sin embargo existen políticas y leyes estatales favorables. Se cuenta con un diseño curricular macro desde el Ministerio de Educación que luego se adecúa a las realidades y contextos de la formación en EIB.	(No reporta)	Las Universidades, por su condición autónoma, definen los contenidos a tratarse en la formación de los docentes, lo cual no siempre es funcional con los postulados de la reforma. En algunos programas universitarios existe coordinación con ciertas organizaciones indígenas.	El modelo de educación intercultural bilingüe y la evaluación diagnóstica a la formación docente en los cinco IPiBs del país han determinado un replanteamiento del contenido curricular en la formación de docentes. El criterio predominante ha sido el de formar maestros habilitados para el desarrollo de una pedagogía intercultural en las aulas.

¿Hacia ónde queremos ir? Pronóstico

<p>Propuestas de la mesa en relación a criterios para seleccionar el contenido curricular de la formación docente inicial EIB</p> <ul style="list-style-type: none"> • La interculturalidad debe ser tomada como referente político macro para todas las experiencias de formación docente en EIB. • La educación intercultural bilingüe, de acuerdo a los contextos de los países, debe integrarse en todos los niveles del sistema educativo: preprimario, primario, medio y superior. • El desarrollo pedagógico en el contexto de la autogestión comunitaria debe ser un criterio preponderante para la selección del contenido curricular de la formación de maestros EIB. • La formación docente EIB debe sustentarse en los marcos legales que favorecen a los pueblos indígenas en los países de la región. • Desmitificar que la diversidad etnolingüística es un problema para las sociedades. • Una de las fuentes para seleccionar el contenido curricular de la formación docente EIB está en el conjunto de reivindicaciones históricas que pueblos indígenas demandan en el contexto de la sociedad global. Lo anterior más allá de la reivindicación lingüística y cultural. • Profundizar el concepto de interculturalidad como ordenador sistémico curricular. • Priorizar el desarrollo pedagógico de la lengua indígena en el aula como criterio de selección curricular de la formación.

<p>REQUERIMIENTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consolidar la organización política de los pueblos indígenas en la región para lograr una mejor participación de la misma en la EIB y en la formación de los docentes interculturales bilingües. • Sistematizar las fuentes primarias que sirvan para seleccionar el contenido curricular de la formación docente EIB.

<p>ASPECTOS</p>	<p>¿DONDE ESTAMOS? DIAGNÓSTICO: (Dada la naturaleza conceptual del ítem, la mesa lo analizó desde una perspectiva general y no por países)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se observa una racionalidad eficientista sobre una racionalidad comunitaria. La hegemonía política y económica de la región, caracterizada por la “globalización”, introduce un sesgo cultural centrado en la eficiencia y competitividad. El sistema educativo, tiende a soslayar un tipo de racionalidad comunitaria basada en la reciprocidad y solidaridad. - El intento de interrelacionar los saberes originarios con los saberes universales a nivel de diseño y desarrollo curricular es aún un desafío en la mayoría de países de la región. En gran medida la incorporación del saber originario ha derivado en una suerte de “folklorización”, muy distante del proceso mismo de construcción intercultural de aprendizajes. - Las diversas teorías tomadas como “modas” pueden crear sesgos psicologistas, tecnicistas, políticos y pedagógicos en la formación docente. El análisis de dichas teorías debe hacerse bajo el criterio de los requerimientos del aula y de la escuela en su entorno comunitario. - Se observa una escasa participación de personal calificado indígena en la formulación de propuestas curriculares de formación docente en EIB.
	<p>¿HACIA DONDE QUEREMOS IR? PRONÓSTICO</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Avanzar en la definición de un marco político para la EIB que permita tener un referente no sólo para la formación docente inicial, sino para la EIB en general. - Sustentar las propuestas curriculares de formación en la cosmovisión de las culturas originarias y en los requerimientos socioeducativos de las comunidades. - Encontrar causas para que la EIB avance como una alternativa a la racionalidad eficientista determinada por la globalización económica. El referente debe ser un proyecto intercultural de convivencia social, basado en la solidaridad. - Hay que propiciar un equilibrio entre interculturalidad y bilingüismo a fin de evitar polarizaciones que han ocasionado sesgos en lo curricular y pedagógica. Es necesario situar el tratamiento de lenguas en el contexto de la interculturalidad.
	<p>REQUERIMIENTOS</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Reorientar la política de recursos humanos hacia la formación de técnicos indígenas en el campo curricular y pedagógico de la EIB. - Propiciar encuentros de especialistas para avanzar en la formulación de una filosofía de la EIB.

¿DÓNDE ESTAMOS? DIAGNÓSTICO

ASPECTOS	BOLIVIA	PERU	MEXICO	GUATEMALA	CHILE	ECUADOR
2.3 Avances de participación comunitaria y de organizaciones en las decisiones curriculares de formación docente EIB.	La participación comunitaria se concreta en la Ley de Participación Popular, la cual reglamenta la forma de intervención de las comunidades indígenas en la educación intercultural bilingüe, particularmente a través de los CEPOS. Además de ello se tiene una estrategia geográfica de nuclearización local, distrital, departamental y central.	A nivel andino hay escasa organización de las comunidades indígenas, y si existen no están relacionadas orgánicamente con la EIB. En la experiencia Amazónica existe la organización indígena - AIDSESP, la cual determina las políticas educativas de formación docente inicial en el Programa de Formación de Maestros Bilingües de Loreto.	Algunos movimientos políticos locales inciden directamente en la formación docente en EIB, como es la experiencia del Pueblo Chiapaneco por su reivindicación política conocida a nivel mundial.	Existen dos fundamentos de participación, uno legal que es la Constitución y la Ley Nacional de Educación; y, uno político que se establece a través de los Acuerdos de Paz, y de los planes de trabajo del Ministerio de Educación.	La participación es incipiente, pero se está logrando a través de las instancias del estado. Sin embargo estas instancias tienen una direccionalidad desde los gobiernos y se han burocratizado. La participación comunitaria también se operativiza a través del Proyecto Educativo Institucional elaborado por los centros educativos. Dichos PEI son incluidos dentro de la planificación macro de los Municipios.	La participación política de las organizaciones dentro de la formación docente se da a través de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Se nota que las organizaciones no han priorizado su papel dinamizador dirigido hacia la educación y particularmente, la formación.

¿A DONDE QUEREMOS IR? PRONÓSTICO

- Avanzar en el desarrollo de estrategias de descentralización sustentadas en la autogestión comunitaria de la educación.
- Los centros de formación docente intercultural bilingüe deben establecer una interrelación permanente con las organizaciones indígenas y con las comunidades organizadas.
- La tecnología de diseño debe avanzar en términos de una mayor participación comunitaria en la toma de decisiones curriculares; el aula y la comunidad deben ser los referentes básicos para el diseño curricular.
- Integrar especialistas indígenas en los procesos de diseño y de formación docente a fin de fortalecer el conocimiento y la cosmovisión indígena en el currículo.
- Para mejorar la participación comunitaria, los centros de formación deben intervenir con propuestas socioeducativas que eleven la calidad de la participación de las comunidades.

REQUERIMIENTOS
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar eventos especializados en el campo curricular que permitan la elaboración y validación de metodologías de diseño curricular participativo; complementando experiencias entre los países de la región.

ASPECTOS	BOLIVIA	PERU	MEXICO	GUATEMALA	CHILE	ECUADOR
2.4 Estructura Curricular de Formación Docente EIB	<p>ÁMBITOS Formación General Práctica Docente Formación Especializada Formación Personal</p> <p>AREAS DE FORMACION GENERAL Educación y Sociedad Aprendizaje, enseñanza y currículum Psicología evolutiva Gestión educativa Integración educativa Tecnología de la información aplicada a la educación</p>	<p>PROGRAMA ANDINO</p> <p>AREAS: Ecosistema Educación Religiosa Comunicación Integral Matemática Trabajo y Producción Educación</p> <p>PROGRAMA AMAZONICO (PMFB-Iquitos)</p> <p>CICLOS Escolarizado No escolarizado</p> <p>AREAS: Sociedad Naturaleza Historia Lenguaje Matemática Educación Práctica Profesional</p>	<p>AREAS: Línea metodológica Psicopedagógica Sociohistórica Antropológica/Linguística</p> <p>CAMPOS: Lengua Matemática Sociedad Naturaleza</p>	<p>No reporta estructura pero indica la existencia de un programa de formación de formadores desde el Ministerio de Educación con una duración de 1 año de formación, dirigido a docentes que trabajan en instituciones formadoras de maestros.</p>	<p>Programa de Formación Universidad de Tarapacá</p> <p>AREAS: Interculturalidad Lenguaje</p> <p>PLAN: Común Diferenciado</p> <p>Programa de Formación Universidad Católica de Temuco</p> <p>AREAS Ciencias Fundantes Sociedad, lengua y cultura Mapuche Didácticas Talleres pedagógicos</p>	<p>AREAS: Sociedad, Lengua y cultura Psico-Pedagogía Tecnología y Educación Gestión Educativa</p> <p>CICLOS Propedéutico Fundamentación Especialización Práctica rural</p>
Salida Profesional	<p>Profesor primario preparado para trabajar en los 8 años de estudio que comprende la Reforma Curricular Boliviana. Maestro polivalente para trabajar en el primer y segundo ciclos. Especializaciones para trabajar en tercer ciclo: Matemáticas Lenguaje Ciencias Sociales Ciencias Naturales Tecnología Productiva Expresión y Creatividad</p>	<p>Profesor Primario Intercultural Bilingüe (PFMB)</p>	<p>Licenciado en Educación Primaria</p>		<p>Maestría en Educación Intercultural Bilingüe especialidad: Formación de Formadores Aymaras (U. Tarapacá)</p> <p>Licenciado para la Educación Básica Intercultural (U.C. Temuco)</p>	<p>Profesor de Educación Básica Intercultural Bilingüe: se prevén especializaciones por áreas de la educación básica.</p>
Duración de la carrera	6 semestres, 3,600 horas	5 años, 10 semestres (zona andina) 6 años, 4 de estudios intensivos y 2 de práctica (PFMB-Iquitos)	8 semestres, 4 años		2 años, 4 semestres (U. Tarapacá) 9 semestres (U.C. Temuco)	5 años: 4 años presenciales y 1 de práctica rural asistida

<p>ASPECTOS</p>	<p style="text-align: center;">¿DONDE ESTAMOS? DIAGNÓSTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se observa que los diseños curriculares tienden a superar la fragmentación “asignaturista” para dar paso a un currículo más holístico e interdisciplinario. • Tendencia a secuenciar la práctica docente a través de la formación, pero no se ha superado suficientemente el enfoque “aplicativo” que enfatiza en el paradigma teoría-práctica. • El desarrollo curricular ligado al contexto comunitario está permitiendo funcionalizar las disciplinas en relación a los requerimientos pedagógicos. • En algunos casos se observa un tratamiento poco funcional a lo pedagógico de disciplinas tales como la antropología, la lingüística, la sociología. • Las experiencias de formación docente de la región apuntan a superar el carácter asignaturista y disciplinario en la elaboración de currículos. En general se ha avanzado en la elaboración de un currículo integrador, holístico e interdisciplinario. • Falta avanzar en metodologías de proyectos para facilitar la interdisciplinariedad. Sobre todo proyectos focalizados en el aula y en la relación escuela comunidad.
	<p style="text-align: center;">¿A DÓNDE QUEREMOS IR? PRONÓSTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las disciplinas científicas como la antropología, la lingüística, la sociología deben integrarse como ciencias auxiliares funcionalizando su aporte a la formación docente EIB, evitando su tratamiento intradisciplinario “puro”. • Dichas disciplinas deben tratarse de manera funcional a los procesos pedagógicos que son inherentes al desempeño profesional docente. De ahí que estos campos científicos no deben ser tratados simplemente con un carácter disciplinario “puro”. • Desarrollar la ciencia de los pueblos indígenas como los saberes etnomatemáticos y otros para integrarlos en los diseños curriculares de la formación docente y del currículo de la educación primaria o básica de los niños y las niñas indígenas. • Las áreas curriculares de formación docente inicial deben constituirse en “comunidades de aprendizaje” que integren a estudiantes y docentes en un trabajo de equipo orientado al aprendizaje significativo en cada área. • El enfoque investigativo debe darse como línea curricular contextualizada en la sala de clase, indagando y reflexionando sobre el propio proceso docente. • La formación profesional integrada al proceso de trabajo real será un factor determinante para lograr funcionalidad científica e interdisciplinaria. • Investigar y reflexionar a partir del trabajo en el aula tomando en cuenta la persona y la cultura. La persona considerada como el centro del proceso educativo y la cultura como la fuente de saber para la construcción de nuevos saberes.
	<p style="text-align: center;">REQUERIMIENTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • La funcionalidad e interdisciplinariedad de los contenidos científicos en las propuestas de formación docente es una de las tareas claves del diseño curricular, por lo tanto se requiere compartir experiencias de diseño entre los países de la región en eventos específicos para el efecto. • Propiciar reuniones de especialistas en currículo, pedagogos y de campos científicos como la antropología, lingüística, sociología, para determinar los aportes conceptuales y metodológicos de dichas disciplinas a la formación docente en EIB.

¿DÓNDE ESTAMOS? DIAGNÓSTICO

ASPECTOS	BOLIVIA	PERU	MEXICO	GUATEMALA	CHILE	ECUADOR
2.6. Experiencias de transversalidad curricular en la formación docente EIB. Temáticas priorizadas como transversales y metodologías para el tratamiento de las mismas. Particularmente, experiencias relativas a la inequidad de género, en contextos de diversidad étnica.	Los ejes transversales de la reforma educativa Boliviana son: educación para la democracia, educación para el medio ambiente, equidad de género y educación para la salud y sexualidad. Dichos temas se tratan en la formación docente para que los futuros maestros puedan aplicarlos en las escuelas.	El tratamiento de la transversalidad de género se explicita en el diseño curricular nacional del Plan Piloto: educación en población, pluriculturalidad peruana, derechos humanos, seguridad ciudadana y defensa nacional, trabajo y producción. Igualmente tiene ejes transversales como: identidad personal y cultural, conciencia democrática y ciudadana, cultura creadora y productiva. En el caso amazónico el PFMB trabaja en función de los roles del hombre y de la mujer desde la concepción que tiene cada pueblo. En el Programa se está tratando de investigar y construir una propuesta de cómo abordar este tema. Los materiales que el Programa produce en la actualidad reflejan la equidad de género. Los temas transversales no se explicitan dentro del currículo, pero el eje que atraviesa la formación docente es derechos indígenas y, hombre - medio ambiente.	No se explicita el tema de género en el currículo de formación docente.	Como ejes transversales se consideran la unidad en la diversidad, desarrollo sostenible, vida en democracia y culturas en paz y ciencia - tecnología que implican consolidar la multiculturalidad y la interculturalidad basado en el desarrollo de la ciencia de los pueblos Indígenas.	Se ha incluido la equidad de género en los textos y materiales educativos en la experiencia Aymara de la concepción y práctica del Chacha Warmi se incorpora al currículo. En el caso de Temuco se exige a los docentes que integren dentro de su proyecto de aula el tratamiento de género.	En la propuesta del diseño curricular como eje transversal se encuentra el desarrollo profesional intercultural bilingüe. En lo relacionado a temáticas transversales éstas no han sido definidas aún, pero la problemática de género será un eje transversal de la formación. Se espera que la definición de las temáticas se la realice con los propios actores.

¿A DÓNDE QUEREMOS IR? PRONÓSTICO

- El tratamiento de equidad de género debe ser una experiencia transversal y real en las instituciones formadoras de maestros sobre la base de estudios de género y etnicidad.
- Investigar y sistematizar desde las instituciones formadoras de maestros, la realidad cultural de los pueblos indígenas en torno a temas transversales definidos por los propios actores.
- Las instituciones formadoras de maestros de EIB deben asumir la transversalidad desde el conocimiento y problemáticas de las propias culturas.
- Avanzar metodológicamente en el tratamiento de la transversalidad desde la formación docente.
- Buscar los ejes transversales convenientes para la EIB y no seleccionarlos simplemente desde una visión oficial de las reformas educativas de los países de la región.

REQUERIMIENTOS

- Profundizar las investigaciones sobre los ejes transversales y ver cómo se pueden operativizar dentro de la EIB.
- Desarrollar un encuentro regional para el tratamiento metodológico de la transversalidad en la formación de la EIB.

¿DÓNDESA No. 3 / EJE TEMÁTICO: “Enfoques y tratamiento curricular de interculturalidad bilingüismo y competencias psico-pedagógicas”.

3.1 Concepciones de interculturalidad que se manejan implícita o explícitamente DE ESTAMOS? DIAGNÓSTICO

DIAGNÓSTICO	PRONÓSTICO	REQUERIMIENTOS
<p>PPMB – IQUITOS</p> <p>Distingue dos dimensiones: La interculturalidad como principio normativo La interculturalidad vivida, (caracterizada por la existencia de relaciones conflictivas y de dominación)</p> <p>La distinción de estas dimensiones permite trabajar a nivel del ser y el deber ser y contextualizar los procesos interculturales en una dimensión histórica.</p> <p>No sólo se reconoce y se respeta sino que se afirma la diversidad. En este marco se incorpora lo concerniente a los derechos colectivos de los pueblos indígenas.</p> <p>ISP YARINACOCHA-PERI</p> <p>La interculturalidad es un eje transversal, en función a lo establecido por el MED, Debe haber una comprensión del valor de la diversidad. La interculturalidad está en proceso de construcción. Se busca que la sociedad nacional comprenda la cultura de los pueblos indígenas y la respete.</p> <p>ISP HUANGAVELICA-Peri</p> <p>Hasta 1999 se manejaba un concepto de interculturalidad que sólo consideraba lo propio y no tomaba en cuenta lo ajeno. Actualmente se le consideran como eje transversal del currículo, en el marco de respeto, la tolerancia y la diversidad. También se considera la autodefensa de comunidades campesinas.</p> <p>MADRE DE DIOS</p> <p>La interculturalidad se ha venido asumiendo desde lo indígena, sin embargo el tema de la diversidad es un tema mundial. La diversidad natural y social es condición para la sobrevivencia de la humanidad. Las relaciones interculturales son parte del desarrollo. Se busca un cambio de imagen de las culturas indígenas.</p> <p>ECUADOR</p> <p>La interculturalidad se considera como eje transversal del sistema de educación intercultural bilingüe. Es considerada como proyecto de vida. En la organización indígena es una práctica cotidiana, no así en los no indígenas. La interculturalidad se constituyó en estrategia de lucha en los partidos políticos como parte de la asamblea de los pueblos indígenas. La práctica de las lenguas es fundamental para el desarrollo de la interculturalidad. Es un proceso de desarrollo, de lo normativo o teórico a la práctica. La interculturalidad implica el reconocimiento, respeto e integración de las distintas culturas. La interculturalidad no se da sólo en el mundo indígena, también es un problema del mundo urbano. La interculturalidad supone un proceso, es dinámica.</p> <p>GUATEMALA</p> <p>La concepción de interculturalidad se ha generado a partir de los Acuerdos de Paz, en donde: La visión intercultural es central y eje transversal del currículo. Todas las acciones didácticas y pedagógicas están orientadas a la interculturalidad. Se inscribe en el reconocimiento de país multicultural. La educación como vehículo para fortalecer el proceso de construcción de la interculturalidad asumiendo la coexistencia de la diversidad de los pueblos. La educación debe sustentarse en las características de cada pueblo, no solo en su reconocimiento, sino también en la búsqueda de convergencia para estrechar los lazos, apuntando al desarrollo. La interculturalidad trasciende el concepto de cultura, abarca También lo político. La búsqueda de normas para establecer los lazos de convivencia armónica en función del desarrollo equitativo. La interculturalidad se trabaja a nivel de reforma educativa, pero los conceptos son meras aspiraciones. En la práctica se la concibe como proceso de una sola vía, son los indígenas que trabajan la interculturalidad, restringida al tratamiento elemental de lengua materna La interculturalidad es incipiente, no hay planteamientos formales.</p>	<p>La interculturalidad trasciende lo pedagógico y lo cultural. Se debe promover en todas las esferas de la vida.</p> <p>Se considera necesario crear una pedagogía de la interculturalidad. Esa debe promover el valor de la diversidad social y cultural a nivel de todo el sistema educativo.</p> <p>La interculturalidad debe ser vista como un principio normativo, pero también como un proceso. Es importante tomar esto en cuenta para poder comprender las etapas que atraviesan los diferentes actores y entenderla desde una perspectiva dinámica y abierta al cambio.</p> <p>La interculturalidad no sólo implica reconocer y respetar la diversidad sino también consolidarla en la medida que contribuye a enriquecer los modos de desarrollo</p> <p>Se sugiere evitar el término de tolerancia como un componente de la definición de interculturalidad.</p> <p>El trabajo en torno a la interculturalidad debe trascender los límites nacionales.</p>	<p>Realizar trabajos de sensibilización poniendo énfasis en el plano de la comunicación. En este sentido es importante trascender la visión de la diversidad como obstáculo para el desarrollo y tomar en cuenta su vigencia a nivel mundial.</p> <p>Promover la práctica de la interculturalidad dentro de las disciplinas científicas. De esta manera se puede avanzar en la relativización de la “verdad científica”.</p>

3.2 Instancias donde aparece explícito en el tratamiento intercultural.

DIAGNÓSTICO	PRONÓSTICO	REQUERIMIENTOS
<p>ECUADOR</p> <ul style="list-style-type: none"> En los contenidos, principios, objetivos y metodología expresados en el Modelo Curricular de la EIB. La interculturalidad también se considera como eje transversal, conjuntamente con el bilingüismo en la actual propuesta curricular de formación docente. El tratamiento de la interculturalidad se explicita en la participación de los actores sociales y en la evaluación participativa. En el diseño curricular de la Licenciatura Andina en EIB que se orienta a la formación de formadores. En la nueva propuesta curricular de los institutos pedagógicos interculturales bilingües IPBIs. En las experiencias de convivencia entre instituciones indígenas y urbanas. En los textos escolares y en los productos de investigación con contenidos universales y saberes del mundo indígena <p>ÁREA ANDINA-PERU</p> <ul style="list-style-type: none"> En el rediseño del currículo de formación docente EBI-Andino. En el perfil del docente, basado en los saberes (ser, pensar, hacer, convivir), la interculturalidad se puntualiza en las funciones docentes. En las macrocompetencias y competencias de las diferentes áreas del currículo. En los carteles de alcances y secuencias, y en las sílabas <p>PEMB IQUITOS</p> <p>En el perfil:</p> <ul style="list-style-type: none"> Rol del maestro no sólo como facilitador e investigador sino como promotor de derechos colectivos. Se quiere además un maestro que busque la articulación de conocimientos indígenas y no indígenas, y que sea conocedor de la educación indígena entre otros aspectos. <p>En el plan de estudios:</p> <ul style="list-style-type: none"> En los ciclos escolarizados y no escolarizados en la recuperación de conocimientos de los pueblos indígenas. Ampliación/profundización del conocimiento indígena y su práctica. <p>En la áreas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Explicitación de enfoque y conocimientos indígenas en el tratamiento de cada tema, por ejemplo: énfasis en la noción de persona y en la noción y modos de aprendizaje; etapas de desarrollo del niño; formas de discurso, conocimientos ecológicos, historia amazónica del Perú y del mundo, etc. <p>En la metodología:</p> <ul style="list-style-type: none"> Rol de los especialistas indígenas. Se abordan temas de diferentes áreas a partir de unidades de aprendizaje (criterio holístico e integrador). Reconocimiento del conflicto en las relaciones interculturales. <p>ISP YARINACUCHA</p> <ul style="list-style-type: none"> En la actualidad se considera la interculturalidad como eje transversal: <ul style="list-style-type: none"> en los talleres de lengua. en los contenidos de investigación y lenguaje. La interculturalidad es una nueva experiencia práctica en construcción. <p>GUATEMALA</p> <ul style="list-style-type: none"> El tratamiento de la interculturalidad está presente en todos los componentes del currículo, desde el perfil de ingreso y egreso hasta los recursos de aula, como textos, carteles y otros. <p>BOLIVIA</p> <ul style="list-style-type: none"> El tratamiento de la interculturalidad es un eje de toda la reforma educativa Boliviana y se concreta en los programas de formación docente, en los perfiles, los contenidos, los materiales, en la metodología y en la evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> Incorporar la interculturalidad a nivel de fundamentación, perfil de formación docente, plan de estudios, metodología y evaluación. La interculturalidad debe trabajarse como eje transversal y como tal generar enfoques de aproximación a la diversidad y contenidos según los niveles y las áreas curriculares. La reflexión sobre las concepciones y las estrategias de la EIB debe ser incluida como tema específico de la formación docente inicial. Promover la interculturalidad a nivel de las relaciones entre los diversos actores sociales de la educación. Superar la dicotomía entre los conocimientos indígenas y el occidental. 	<ul style="list-style-type: none"> Promover un trabajo interdisciplinario como forma de avanzar en el tratamiento de la interculturalidad. Profundizar en el conocimiento de las formas de comportamiento, de comunicación, de las racionalidades y los mecanismos de aprendizaje indígena. Involucrar a los futuros profesores en investigaciones que les permitan sistematizar los conocimientos de su pueblo. Propiciar cambios de mentalidad de los formadores con respecto a la procedencia étnico-cultural de sus estudiantes, para superar prejuicios, estereotipos, etc., y fomentar su compromiso hacia la consolidación de la interculturalidad en la educación. Propiciar el conocimiento de la cultura de otros pueblos y sectores sociales del país y la región.

3.3. Valores, actitudes y derechos que se asumen como consustanciales al desarrollo intercultural

DIAGNÓSTICO	PRONÓSTICO	REQUERIMIENTOS
<p>Las actuales propuestas curriculares de formación docente en los países participantes contemplan el desarrollo de los siguientes valores, actitudes y derechos, consustanciales al desarrollo intercultural. Valores: Reciprocidad, espiritualidad, equilibrio y armonía, unidad, vida en comunidad, armonía en la relación ser humano-naturaleza, equidad, justicia, respeto, solidaridad, responsabilidad y disciplina.</p> <p>El nivel de logro es limitado debido a múltiples factores, como el enfoque educativo utilizado, la falta de recursos adecuados, etc.</p> <p>Actitudes: Autoestima, compromiso, respeto a otras culturas partiendo del respeto a la cultura propia; reconocimiento, aceptación y promoción de la diversidad; apertura y diálogo propositivo; facilitador de convergencias; búsqueda de consensos; disposición y apertura para manejar situaciones de conflicto; aprender a cuestionar prejuicios; fomentar el conocimiento de derechos individuales y colectivos como autonomía y autodeterminación.</p>	<p>De acuerdo con las innovaciones curriculares, la formación docente debe implicar el desarrollo efectivo de los siguientes valores y actitudes presentes en alguna medida en el contexto familiar y comunitario.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valores: Reciprocidad Espiritualidad Equilibrio y armonía Unidad Vida en comunidad Armonía en la relación ser humano-naturaleza. Equidad Justicia Respeto Solidaridad Responsabilidad y disciplina • Actitudes: Autoestima Compromiso Respeto a otras culturas partiendo del respeto a la cultura propia. Reconocimiento, aceptación y promoción de la diversidad. Apertura al diálogo propositivo. Facilitador de convergencias. Búsqueda de consensos. Disposición y apertura para manejar situaciones de conflicto. Aprender a cuestionar prejuicios. • Fomentar el conocimiento de derechos individuales y colectivos como: autonomía y autodeterminación 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar oportunidades y experiencias para la práctica de valores. • Profundizar en el conocimiento de los valores indígenas. • Jerarquizar los valores y actitudes de acuerdo con las prácticas de cada pueblo. • Difundir los avances logrados en materia de conquista de derechos indígenas (ONU, OEA, OIT, etc.)

3.4. Competencias específicas que genera el currículo en los futuros maestros para el desarrollo intercultural en la escuela primaria o básica y en la comunidad.

DIAGNÓSTICO	PRONÓSTICO	REQUERIMIENTOS
<p>BOLIVIA</p> <p>Desempeño en el aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Genera actividades que promueven la igualdad de oportunidades. • Brinda atención a la diversidad, desde una perspectiva intercultural y el reconocimiento de la procedencia social, cultural y lingüística de los alumnos. <p>Consigno mismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeta y muestra una actitud de tolerancia entre las diferencias de cultura, lengua y opción religiosa. • Realiza actividades culturales y deportivas como componente de su desarrollo integral. Con la comunidad • Comprende, respeta y recupera la diversidad cultural local y del país. • Desarrolla la expresión oral y escrita en L1 y L2. <p>ÁREA ANDINA-PERU</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posee alta autoestima y ética profesional a partir de su identidad cultural. • Demuestra capacidad de comunicación y creatividad para facilitar un proceso de aprendizaje intercultural, a partir de la diversificación curricular. • Sistematiza y difunde su práctica investigativa-profesional, como contribución a la solución de problemas. • Identifica y analiza las diferencias y las relaciones con otros, dentro y fuera de la comunidad, incluyendo los conflictos • Organiza círculos de formación o promoción de líderes interculturales. • Identifica y promueve los factores socio-culturales que puedan facilitar el hallazgo de objetivos comunes. • Promueve la convivencia solidaria y democrática, basada en la interculturalidad. <p>IQUITOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de diversificar: construir aprendizajes desde su contexto, recuperando y ampliando saberes y articulándolos con otros. • Maneja medios y estrategias para profundizar conocimientos de su pueblo y dosificarlos de acuerdo con los niveles de los niños y desarrollo indígenas en el ámbito familiar. • Reconoce la necesidad y oportunidad de apelar a diversos agentes educativos y de promover espacios de práctica • Elabora materiales que generen procesos de aprendizaje desde un enfoque intercultural. • Planifica el calendario educativo en función del calendario social productivo de su pueblo y de algunas necesidades de la comunidad. • Identifica principios científicos implícitos en las prácticas indígenas. • Reconoce categorías gramaticales distintas que responden a diferentes formas de comprender la realidad. • Identifica distintas nociones de espacio, tiempo, colores. <p>GUATEMALA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dominio oral y escrito de la L1 y la L2. • Desarrollo de la identidad cultural y lingüística • Capacidad para la autoformación • Capacidad crítica, analítica y propositiva. • Desarrollo personal y armonización de facultades físicas, mentales y espirituales. • Consolidación de actitudes positivas • Desarrollo de pensamiento plural, democrático, intercultural. • Relación justa con la naturaleza y con la sociedad. • Reconocimiento, respeto y aceptación de las diferencias y búsqueda de convergencias para el desarrollo equitativo. • Capacidad para la captación y la aplicación de avances científicos y técnicos para el desarrollo económico, humano y social. <p>ECUADOR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomenta la participación activa de los alumnos en el proceso de los aprendizajes. • Fomenta el uso de un lenguaje integral en la lectoescritura de L1 y L2. • Valora los recursos propios de sus comunidades para la elaboración de materiales en el proceso educativo. • Respeto y valora las manifestaciones culturales universales y de su propia cultura. • Fomenta la participación de los miembros de su comunidad en el proceso de aprendizaje. • Estudia las características de su cultura en el aula para que los niños puedan diferenciarla de las otras culturas. • Identifica las posibilidades múltiples de su cultura y rechaza la práctica normativa -correctiva. • Adapta prácticas culturales de la adecuación del ambiente educativo. 	<p>COMPETENCIAS PROPUESTAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atiende la diversidad desde una perspectiva intercultural. • Reconoce y valora la procedencia social, cultural y lingüística de los alumnos • Reconoce y valora la procedencia social, cultural y lingüística de los alumnos. Comprende, respeta y recupera la diversidad cultural local, del país y de la región. • Reconoce, respeta y acepta las diferencias y busca convergencias para el desarrollo equitativo. • Diversifica el currículo y construye aprendizajes desde su contexto, recuperando y ampliando conocimientos, articulándolos con otros. • Integra prácticas culturales de la comunidad en la ambientación y organización del aula; en la planificación de las actividades a partir del calendario socio-productivo de su pueblo y de otras necesidades y en la metodología y evaluación. • Fomenta la participación de los miembros de la comunidad en el proceso de aprendizaje intra y extracurricular. • Maneja métodos y estrategias para profundizar el conocimiento de su pueblo y dosificarlo de acuerdo con los niveles de sus alumnos • Valora los recursos propios de su comunidad en la producción de materiales en el proceso educativo. • Elabora materiales que generen procesos de aprendizaje desde un enfoque intercultural. • Posee alta autoestima y ética profesional, a partir de su identidad cultural. • Reconoce categorías gramaticales que responden a distintas formas de comprensión de la realidad. • Maneja y fomenta el uso de un lenguaje integral en la lectoescritura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar espacios de discusión a nivel de aula y de centro educativo sobre la importancia de la diversidad cultural en los procesos de desarrollo económico y social. • Participación de estudiantes y comunidad en la propuesta de contenidos en distintas áreas curriculares para una formación docente adecuada. • Facilitar oportunidades de investigar sobre necesidades propias de sus comunidades para la adecuación del calendario escolar.

3.5 Concepciones de bilingüismo y tratamiento de lenguas y estrategias

DIAGNÓSTICO	PRONÓSTICO	REQUERIMIENTOS
<ul style="list-style-type: none"> • Se ha superado la idea de que la lengua indígena es siempre la L1. • Se impulsa el modelo de mantenimiento y desarrollo en el nivel básico, aunque en la práctica en algunos casos persiste el modelo de transición. • Ecuador y Bolivia tienen una política de uso de lenguas que abarca todos los niveles del sistema educativo. • Los currículos de formación docente de Ecuador y Bolivia prevén el uso de las lenguas indígenas y el castellano. En el Perú ninguno de los lineamientos curriculares explicita este punto a excepción de la Amazonia. • En general los centros de formación docente carecen de un plan para el uso de las lenguas. • El proceso de construcción de aprendizajes en la formación docente en EIB se desarrolla fundamentalmente en castellano por diversas razones como: falta de recursos humanos especializados en las diferentes disciplinas y con manejo de las lenguas involucradas, falta de material bibliográfico en lenguas indígenas, escaso nivel de desarrollo de las mismas, entre otras. • El uso de la lengua indígena se limita en la mayoría de los casos a talleres. En ellos se desarrollan competencias a nivel oral y escrito y en algunos casos se realiza la reflexión gramatical sobre la lengua. En el PFMB – Iquitos también se utiliza la lengua indígena en los talleres de didáctica. • Estas limitaciones en el desarrollo de la educación bilingüe a nivel de la formación docente tiene una incidencia directa sobre las posibilidades de implementar el modelo de educación de educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo. • Existe una gran heterogeneidad en cuanto al grado de bilingüismo sobre todo en pedagógicos que atienden a alumnos de diferentes pueblos. Falta conocer el perfil de entrada de los estudiantes a nivel de sus competencias lingüísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • La formación docente en EIB debe ser bilingüe. • Se debe incluir en la formación docente la revalorización de la lengua indígena. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es necesario contar con una planificación lingüística para el uso de las lenguas indígenas en la formación docente. Esta planificación debe ser diseñada por etapas. • Implementación de laboratorios de lenguas en los institutos pedagógicos con fines de investigación y usos funcional de las mismas. • Formación de especialistas indígenas en lingüística y antropología. • Legislar el uso de lenguas en la educación. • Conformación de instancias académicas responsables de la investigación y desarrollo de las lenguas indígenas • Las organizaciones indígenas deben asumir un papel protagónico en cuanto a la promoción del uso de las lenguas indígenas en los ámbitos de la formación docente. • Desde el currículo se debe integrar a otros actores sociales en el desarrollo del bilingüismo (autoridades, organizaciones, comunidades, instituciones, docentes indígenas, etc.) • En los países de la región se requiere avanzar en la descripción y normalización de las lenguas indígenas • Elaborar instrumentos que permitan conocer el perfil de entrada de los futuros profesores y realizar un seguimiento de su evolución en el manejo de las lenguas dentro de su proceso de formación.

3.6 Ponderación entre contenidos lingüísticos y el desarrollo del lenguaje para la construcción de significados

¿Cuánto y para qué se debería trabajar en análisis gramatical en la formación docente?

DIAGNÓSTICO	PRONÓSTICO	REQUERIMIENTOS
<ul style="list-style-type: none"> En Iquitos se desarrolla la reflexión gramatical por el rol que asumirá el maestro como productor de textos, en el enriquecimiento y normalización de su lengua y en promover el proceso de reflexión gramatical con los niños desde las nuevas estrategias metodológicas que se utilizan para desarrollar competencias metalingüísticas. Se considera que el maestro debe promover este proceso considerando las categorías gramaticales de su lengua; sin embargo, no se han logrado muchos avances al respecto debido al limitado nivel de conocimiento de las lenguas por parte de los formadores. Andino-Perú se trabaja el enfoque comunicativo textual. No se hace reflexión gramatical sobre la lengua indígena. En Ecuador si se hace reflexión lingüística, se busca que los maestros investiguen su lengua. 	<ul style="list-style-type: none"> La formación lingüística del maestro debe responder al rol que va a asumir. Sin embargo, el peso mayor de su formación debe estar orientada a que el maestro desarrolle competencias lingüísticas que le permitan comunicarse en diversas situaciones, acceder a nuevos conocimientos y promover construcción de significados. Se debe promover el desarrollo de competencias en la Lengua 1 y el aprendizaje de la Lengua 2 a partir del enfoque integral. Los maestros deben reconocer la existencia de variedades dialectales de las lenguas y trabajar en la normalización de las mismas recogiendo elementos de las variedades. Los procesos de reflexión gramatical deben abordarse desde las categorías gramaticales propias de la lengua. 	<ul style="list-style-type: none"> Contar con descripción y normalización adecuada de las lenguas indígenas en función del trabajo pedagógico. Motivar el aprendizaje de la escritura y su utilización en situaciones reales. Una posibilidad es la de fijar los textos importantes de la cultura, utilizar la escritura para profundizar en el conocimiento de lo propio, perennizar el conocimiento de los pueblos y realizar investigaciones.

3.7 Cómo se avanza en la ampliación de los universos vocabulares en lenguas originarias

DIAGNÓSTICO	PRONÓSTICO	REQUERIMIENTOS
<p>En Ecuador:</p> <ul style="list-style-type: none"> Existe una unidad encargada de lenguas en la DINEIB y se piensa crear lo mismo en los institutos pedagógicos. La ampliación vocabular se da en la producción de textos escolares y algunas investigaciones sobre las lenguas. También en la elaboración del diccionario infantil. <p>En Iquitos-Perú</p> <p>Se trabaja en la creación de neologismos en el marco de los talleres de lengua indígena, en la producción de textos y en la práctica profesional.</p> <p>En Bolivia:</p> <ul style="list-style-type: none"> Se crean términos nuevos de acuerdo a las necesidades. En un congreso se analizan y se aprueban o desaprueban. También la producción de materiales se validan en los congresos. Actualmente se tiene a que los INS validen los textos nuevos. <p>En Guatemala:</p> <ul style="list-style-type: none"> Se trabajan vocabularios en la Academia de las Lenguas Mayas. 	<ul style="list-style-type: none"> Propiciar la creación de neologismos en el marco de proyectos educativos. La producción de materiales debe ser un motor para el enriquecimiento de las lenguas. Para ello es necesario que se establezcan ritmos y estrategias de trabajo que necesariamente incluyan procesos de consulta y validación. Propiciar la creación de neologismos para un pueblo más allá de los límites de un país. Ejms. Pueblos quechua, shuar, ticuna, etc. Las diferencias dialectales enriquecen al idioma y deben trabajarse como un fenómeno de sinonimia. 	<ul style="list-style-type: none"> Coordinación de las organizaciones indígenas representativas de los diferentes pueblos para la normalización de las lenguas más allá de las fronteras nacionales. Conformar equipos interdisciplinarios para la creación de neologismos. Impulsar los niveles de coordinación e intercambio de materiales al interior de los pueblos indígenas que se encuentran en distintos países.

3.8. Enfoques sobre enseñanza-aprendizaje predominantes en la formación docente. Rol del maestro en la enseñanza como mediación

DIAGNÓSTICO	PRONÓSTICO	REQUERIMIENTOS
<ul style="list-style-type: none"> • En los países participantes, hay un desarrollo incipiente del enfoque constructivista en la EIB. • Sin embargo, se observan algunos cambios en cuanto a la actitud de los maestros y los niveles de participación de los alumnos en la construcción de aprendizajes, tanto a nivel de formación docente, como en la educación básica. • Su incidencia mayor está en la recuperación de saberes y en la interacción alumno-alumno, sin llegar a desarrollar creativamente diversas formas de aprendizaje. • Por otra parte, existen limitaciones en la construcción de conocimientos a través de la lectura, entre otras causas, por carecer de recursos bibliográficos adecuados y de técnicas y hábitos de lectura comprensiva, etc. 	<p>Desarrollar una psicopedagogía que articule adecuadamente los aportes del constructivismo con los principios y métodos de la educación indígena.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Profundizar en el conocimiento teórico del constructivismo y de sus implicaciones metodológicas. • Indagar sobre los estudios críticos realizados con respecto al enfoque constructivista. • Involucrar a los padres de familia y a las comunidades en la implementación de las innovaciones educativas. • Implementar sistemas de acompañamiento de la aplicación del constructivismo en el aula. • Desarrollar hábitos de lectura desde los primeros años de educación básica. • Realizar estudios e investigaciones sobre la aplicabilidad del enfoque constructivista en las comunidades indígenas.

3.9 Definición de indicadores de calidad de los aprendizajes en la formación docente EIB

DIAGNÓSTICO	PRONÓSTICO	REQUERIMIENTOS
<p>GUATEMALA</p> <p>Existen indicadores de calidad para todos los niveles, desde el preprimario hasta el ciclo diversificado del nivel medio, incluyendo la formación docente.</p> <p>Sin embargo, una de sus principales debilidades es la aplicación de evaluaciones de aprendizaje con fines de promoción, más que de cualificación del avance en el proceso de construcción del conocimiento.</p> <p>ECUADOR</p> <p>Hasta hace dos años no se contaba con indicadores de calidad para la EIB, aunque había discursos como la calidad total. Además no se contaba con criterios para aplicar en el aula.</p> <p>A partir de un seminario sobre indicadores de calidad, se identificaron cinco dimensiones necesarias aplicables a todo el sistema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestión y administración • Socio-organización (niveles de participación de maestros en organizaciones indígenas) • Materiales didácticos (si son funcionales y si responden al enfoque intercultural y bilingüe) • Capacitación (si son pertinentes y cómo se trabajan) - Lengua y cultura (si su resultado es un bilingüismo integral y culturalmente pertinente) <p>PERU</p> <p>El Ministerio de Educación está desarrollando indicadores para la EIB, sin que los programas o proyectos los conozcan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar indicadores de calidad de los aprendizajes en la formación docente que puedan ser manejados por los formadores, para la verificación de logros. • Los indicadores de calidad en la formación docente deben ser consistentes, con un sistema global referido a los logros en la formación de formadores y a nivel de aula, y con los objetivos de la EIB. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidades de intercambio y análisis de experiencias. • Espacios para validar indicadores de calidad elaborados por el sistema educativo. • Facilitar oportunidades de capacitación para la formulación adecuada de indicadores de calidad.

MESA No. 4 / EJE TEMÁTICO: “Enfoques y tratamiento curricular de investigación, práctica docente y tecnologías productivas”.

4.1 Enfoques y tipos de investigación que prevalecen en los programas de formación. Criterios para la secuenciación y progresión de la investigación. Relevancia y funcionalidad de los productos e instrumentos de investigación.

DIAGNÓSTICO	PRONÓSTICO	REQUERIMIENTOS
<p>SIMILITUDES</p> <ul style="list-style-type: none"> • En general se desarrollan investigaciones descriptivas orientadas a la obtención de un título, más que a enriquecer los diseños curriculares y las competencias de investigación. • No se cuenta con recursos humanos calificados para formar docentes en investigación. • Las instituciones educativas no cuentan con una propuesta de investigación. • Los resultados de las investigaciones no se utilizan para mejorar el proceso educativo y no se difunden. • Muy recientemente se han realizado cambios en el currículo de formación docente que consideran la investigación desde el inicio de la formación. • Faltan equipos que desarrollen investigaciones con enfoque interdisciplinario. • Las investigaciones que se realizan son percibidas como ajenas y burocráticas, y no responden a los intereses de los alumnos ni a las necesidades educativas. <p>DIFERENCIAS</p> <p>PERU: Se ha distorsionado la investigación aplicada a través del desarrollo de proyectos de construcción de obras de infraestructura y equipamiento. En el PEMB, los alumnos han desarrollado trabajos de recolección de información sobre diversos aspectos de la cultura indígena que se considera un nivel básico de investigación.</p> <p>BOLIVIA: Antes del 97 la investigación era sólo un curso con enfoque teórico, y se promovían investigaciones de tipo descriptivo y cuantitativo. A partir del 97, la investigación se vuelve un eje transversal, lo que originó que nadie investigara. En el plan 2000, la investigación se convierte en un ámbito de formación ligada a la práctica profesional.</p> <p>ECUADOR: Se promueven investigaciones sobre la cultura y sobre la práctica docente y sus resultados ayudan a desarrollar los contenidos de todas las áreas de formación.</p> <p>MEXICO: En la formación inicial solo se hacen investigaciones bibliográficas para hacer tesis con enfoques descriptivos. En el nivel de maestrías se están realizando investigaciones socio-lingüísticas y otras, a cargo de maestras indígenas.</p>	<p>PRONÓSTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los programas de formación deben contar con un departamento de investigación que formule y oriente una propuesta institucional de investigación con un enfoque interdisciplinario e intercultural. • En los programas de formación debe integrarse una línea curricular de investigación que vaya más allá de lo descriptivo. • En el nivel curricular la investigación debe ser un área en la que se trabajen los aspectos conceptuales y metodológicos, que faciliten el desarrollo de competencias investigativas, y a la vez ser un eje que responda de manera articulada a las necesidades de investigación de las diferentes áreas. • En la formación docente la investigación debe ser secuenciada, desde lo descriptivo, hacia lo analítico/sintético y diacrónico, facilitando así los aprendizajes en este campo. • La investigación debe servir para mejorar la formación docente, transformar la realidad educativa y el entorno en el que se interviene. • Desarrollar investigaciones de diverso tipo que permitan innovaciones pedagógicas. • Es necesario realizar investigaciones evaluativas sobre el rendimiento y calidad del sistema de formación docente, y procesos de sistematización de experiencias, para monitorear la calidad del sistema en sus aspectos teóricos y metodológicos. 	<p>REQUERIMIENTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formar equipos que se dediquen a tiempo completo a la formulación y puesta en marcha de la propuesta institucional de investigación. • Disminuir el número de horas de dictado de clases de todos los docentes, para que cuenten con horas para el desarrollo de las investigaciones. • Contar con la asesoría de especialistas en investigación, para capacitar a los formadores en investigación y para el desarrollo de investigaciones especializadas. • Crear condiciones favorables para despertar el interés por la investigación en todos los estamentos de las instituciones de formación docente. • La red de formación docente debería poner en marcha un proceso de intercambio de experiencias en investigación, a partir de una agenda que contenga temas de investigación de interés común.

4.2 Enfoque, secuencia y progresión de la práctica docente. Espacios donde se realiza, sostenibilidad de los procesos y estrategias de seguimiento. Cómo contribuye la práctica a dimensionar la realidad comunitaria y el rol ocupacional del futuro maestro

DIAGNÓSTICO	PRONÓSTICO	REQUERIMIENTOS
<p>PFMB – Iquitos</p> <ul style="list-style-type: none"> En los dos últimos años de formación los alumnos realizan su práctica pedagógica contratados por el MED en las escuelas bilingües de su pueblo. Además de las guías de observación la práctica pedagógica se evalúa aplicando pruebas a los niños A partir del 99 los alumnos realizan prácticas en Zúngarococha durante los ciclos residenciales. Todos los docentes del PFMB participan en el seguimiento de la práctica pedagógica y elaboran informes detallados. Al inicio del siguiente ciclo escolarizado se realizan evaluaciones de la práctica pedagógica entre docentes y alumnos y se sistematizan los resultados. <p>ECUADOR – IPJB SHUAR de Bomboiza</p> <p>Los estudiantes realizan práctica de convivencia comunitaria que comprende:</p> <ul style="list-style-type: none"> Participación en la vida de la comunidad Elaboración y ejecución de tecnologías productivas, educativas, culturales. Gestión comunitaria. <p>La práctica de desarrollo curricular comprende:</p> <ul style="list-style-type: none"> Observación en los centros educativos comunitarios Ayudantía Práctica inicial de aula <p>La práctica de año rural comprende:</p> <ul style="list-style-type: none"> Práctica de aula Tutorías y jornadas pedagógicas Seguimiento y evaluación a los practicantes. (Todos los formadores acompañan al futuro maestro en las tres fases de la práctica pedagógica) Se concluye con un informe. <p>MEXICO</p> <p>Es un componente curricular permanente, por cuanto, se trata de profesores en servicio. Los docentes observan a colegas de otras escuelas como parte de su práctica pedagógica.</p>	<p>PRONÓSTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> Durante el seguimiento y evaluación de la práctica pedagógica se debe involucrar a todos los agentes educativos e institucionales. Formar núcleos organizados para desarrollar procesos de asesoramiento a distancia. Trabajar en el autoseguimiento y autoevaluación en diferentes aspectos: contenidos, metodologías, recursos y materiales, etc. Promover pasantías e intercambios de experiencias tanto de estudiantes como de profesores. Mejorar los instrumentos de seguimiento y evaluación, incluyendo aspectos pedagógicos, sociales y de convivencia del docente en la comunidad, así como de gestión educativa. Los resultados del seguimiento deben ser sistematizados oportunamente con la participación de todos los involucrados para mejorar el proceso de formación y la calidad de la práctica pedagógica. 	<p>REQUERIMIENTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> Formar una red de intercambio de experiencias y de apoyo. Fomentar alianzas con los gobiernos locales y los empresarios para conseguir apoyo y financiamiento a fin de mejorar la práctica pedagógica. Buscar estrategias para lograr la sostenibilidad financiera de la práctica pedagógica.

4.3 Políticas sobre educación-trabajo-producción en la formación docente inicial EIB en los países de la región. Experiencias de tecnologías productivas en los currículos de formación: enfoques ecológicos, sostenibilidad, aportes al mejoramiento de la calidad de vida comunitaria. Interculturalidad en el tratamiento de tecnologías productivas, aportes al proceso de formación en conocimientos, actitudes y valores.

DIAGNÓSTICO	PRONÓSTICO	REQUERIMIENTOS
<p>ECUADOR</p> <p>Existen experiencias de desarrollo de proyectos de trabajo productivo diversificados, con buenos resultados. Las utilidades que generan se invierten en la formación de docentes en EIB y en la generación de otros proyectos.</p> <p>PERU</p> <p>Solamente PFMB cuenta con la experiencia, centrándose los proyectos en la agricultura, crianza de animales menores y piscicultura. Existen proyecciones para una mayor diversificación en los proyectos. En ambos casos los proyectos son utilizados pedagógicamente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Todo proyecto productivo debe encaminarse hacia la elevación de los niveles de calidad de vida de los pueblos indígenas. • Se debe seleccionar críticamente un paquete básico de tecnologías productivas que articulen lo tradicional y lo nuevo garantizando un desarrollo sostenible. • Se deben diseñar y aplicar metodologías que sirvan para el aprendizaje de tecnologías productivas. • La formación docente debe incluir el manejo de metodologías para la planificación, ejecución, monitoreo y evaluación de proyectos con participación comunitaria. • Se debe promover la recuperación de tecnologías tradicionales que permitan el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo sostenible. • Iniciar y/o consolidar estrategias pedagógicas de utilización de los proyectos productivos como recurso pedagógico que permitan la articulación de áreas curriculares. • El docente debe incentivar a estudiantes y comunidad en general para la creación de pequeñas empresas que tiendan a la producción, manutención y comercialización de productos, donde la realidad lo requiera, teniendo en cuenta el uso racional de los recursos del medio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitar a los formadores para que puedan conducir adecuadamente el proceso de aprendizaje y aplicación de tecnologías productivas que articulen las técnicas propias y nuevas. • Sensibilizar a la población indígena en la selección y uso adecuado de nuevas tecnologías, sin que ello implique el abandono de técnicas propias validas. • Contar con la asesoría de personal técnico especializado capaz de apoyar adecuadamente a los formadores y comunidad en la planificación y desarrollo de proyectos productivos específicos. • Poner en práctica, a través de la red de formación docente, un proceso de intercambio y sistematización de experiencias para el inicio o mejoramiento de proyectos productivos. • Buscar el apoyo de organizaciones internacionales que permitan la viabilización de proyectos productivos

4. CONCLUSIONES, PROPUESTAS, REQUERIMIENTOS

Las siguientes conclusiones generales del Seminario constituyen, a la vez, lineamientos propuestos para el desarrollo de la formación docente inicial EIB en la región. En este documento se los ha estructurado por eje temático con base en los informes de las respectivas mesas de trabajo y las intervenciones de los participantes en las plenarias.

Mesa 1: Contexto social, institucional y políticas de formación docente inicial en EIB

- A nivel de *política educativa* regional, es necesario hacer explícito que la educación intercultural bilingüe no involucra sólo a los pueblos indígenas, sino que debe comprometer al conjunto de la sociedad. El enfoque intercultural es igualmente válido y necesario, en países con alta población indígena, como en aquellos en que ésta sea minoritaria. Es necesario una mayor reflexión sobre la EIB que arranque desde la visión de los pueblos indígenas antes que desde la visión de los académicos. En el diseño, seguimiento y evaluación de políticas para la EIB se debe trabajar a nivel regional, trascendiendo las fronteras nacionales.

- En el caso de *pueblos indígenas separados por fronteras* es recomendable alentar iniciativas de trabajo conjunto, ya sea en la elaboración de currícula comunes; normalización de escrituras, incremento vocabular en lenguas originarias, pasantías, etc. Un caso concreto es la iniciativa conjunta gestada entre, por un lado, el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana, co-gestionado por el Instituto Superior Pedagógico Público Loreto y la Asociación Interecnica para el Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSE-SEP) y, por otro, los Institutos Pedagógicos ecuatorianos de Canelos y Bomboiza, auspiciados por la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), particularmente, para los hablantes de las variantes shuar, awajun, wampis y achuar. Gracias al espacio generado por este Seminario, dichas instancias se aprestan a diseñar un proyecto de desarrollo educativo

conjunto, en esa región amazónica fronteriza, hasta hace poco escenario de conflicto bélico.

- En cuanto a *política de recursos humanos* para la EIB, se reafirma como prioritaria la formación y capacitación de maestros, por su directa incidencia en el mejoramiento de la calidad educativa. Sin embargo, desde una visión integral, se reconoce la necesidad de formar otros recursos humanos que el sistema requiere, tales como: administradores, comunicadores, filósofos, etc. Al respecto, y considerando los notables avances conceptuales y metodológicos de la educación en contextos multiculturales y multilingües en la región, es recomendable avanzar en una filosofía de la educación intercultural bilingüe. La posibilidad de contar con un marco teleológico centrado en la idea-fuerza de la interculturalidad, potenciaría el desarrollo sistémico y cualitativo de la EIB, en todos sus niveles. Un desafío de tal naturaleza debiera constituirse en una tarea de alto nivel académico e investigativo, particularmente, para los programas de formación de formadores EIB de la región.

- Desde un enfoque intercultural en la formación docente es necesario promover el conocimiento de las diferentes culturas, desarrollando actividades orientadas a un cambio actitudinal y de las relaciones existentes en las sociedades nacionales. Lo anterior orientado a la construcción de nuevas relaciones basadas en la convivencia, el diálogo y el respeto mutuo. Para los programas de formación de maestros, el *tratamiento pedagógico de la interculturalidad* debe constituirse en un eje articulador de todo el proceso asegurando las competencias requeridas para dicho tratamiento en las aulas y en los contextos comunitarios.

- Es necesario avanzar en la *implementación pedagógica del bilingüismo* de mantenimiento y desarrollo a través de intercambios de experiencias y de cooperación técnica recíproca entre los países de la región. Para el efecto, se debe incentivar la investigación socio-

lingüística funcional a los procesos pedagógicos; las estrategias de desarrollo de las lenguas indígenas y la normalización de las mismas, a nivel regional. Los anteriores constituyen “insumos” determinantes tanto para el desarrollo curricular de la formación docente inicial como para los procesos pedagógicos de aula en el nivel de educación primaria o básica.

- Se reafirma la necesidad de la *participación indígena* en la definición de políticas; toma de decisiones curriculares; seguimiento y evaluación de los programas de formación docente EIB en la región. Sin embargo, los programas deben asumir responsabilidad para contribuir a mejorar la calidad de dicha participación. La experiencia desarrollada por el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana demuestra la viabilidad de la participación indígena organizada, en términos de una co-gestión académica, administrativa y financiera de la totalidad del programa.

- En Bolivia, la Ley de Participación Popular complementa a la Reforma Educativa en términos de descentralización, estableciendo los mecanismos de *participación de la comunidad* en la gestión educativa a todo nivel, es decir, en la educación inicial, primaria, secundaria y formación docente. De igual manera, los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs) canalizan, de forma efectiva, la participación indígena en las instancias de formación docente EIB y en las políticas educativas del estado, en general. Sin embargo, pese a la existencia de estos marcos legales, se reporta que falta voluntad política para que dicha participación se concrete a nivel comunitario y de aula.

- En general, se observa aún indicadores de *escasa participación*, sea porque las organizaciones indígenas son débiles y no intervienen en la formulación de políticas públicas en educación, o debido a que la dirigencia se ha alejado de las bases comunitarias. En el caso andino del Perú, por ejemplo, no existe participación de las organizaciones en la formación docente EIB. En Ecuador, pese a los notables avances de organización alcanzados por los pueblos indígenas, se requiere aún un mayor acompañamiento de las organizaciones a la gestión de la DINEIB. Lo anterior vuelve altamente recomendable, a nivel regional, el fortalecimiento de las instancias educativas de las organizaciones, en la línea de interlocución válida con el Estado que han logrado los CEPOs de Bolivia.

- Los *contextos institucionales* en que se da la formación docente inicial en EIB pueden ser diversos, dependiendo de las características de cada país. La alternativa de institutos pedagógicos es particularmente adecuada para la EIB, por cuanto facilita la retención de maestros en sus comunidades rurales de origen, viabilizando la participación comunitaria a diversos niveles. Sin embargo, la formación de docentes en universidades, ofrecería la posibilidad de un mayor peso académico de profesionalización. La experiencia mixta adoptada en Bolivia, donde las universidades asumirán la administración de algunos Institutos Normales Superiores (INS) está en proceso de implementación y habrá que ponderar sus procesos y resultados.

- La EIB a nivel de los países de la región debe incidir en las políticas y propuestas de *currículum nacional de formación docente*, asegurando que la interculturalidad sea asumida como un eje de dichas propuestas. Esta participación debe darse a través de las organizaciones indígenas y de los programas de formación en las estructuras ministeriales que toman decisiones al respecto. En cualquier caso, la formación docente EIB deberá ser considerada como una especialización de formación docente inicial.

- La *dimensión política* de la formación docente EIB rebasa las reivindicaciones relativas a la lengua, la cultura y la identidad. Implica el conjunto de derechos que, históricamente, reclaman los pueblos indígenas de la región, como son el territorio, la participación política en la vida democrática y, en general, la reorganización del estado desde el reconocimiento equitativo de la diversidad. Para ello, las organizaciones indígenas deben tener claro el tipo de sociedad que quieren a futuro y cuál es el modelo de desarrollo que perfilan como deseable. La dimensión política así concebida, debiera integrarse a las propuestas curriculares de formación docente inicial EIB, a nivel regional.

- La *descentralización*, concebida como estrategia orientada a fortalecer la participación y gestión comunitarias, es una condición básica para el desarrollo y afianzamiento de la EIB. Sin embargo, la municipalización como alternativa adoptada en algunos países, puede ser negativa para los pueblos indígenas, por cuanto implica desventajas en la participación y/o riesgos de politización de la educación bilingüe. De ahí que, en las estrategias de descentralización sea necesario tomar en

cuenta los componentes lingüísticos y culturales y no sólo la cuestión geográfico-administrativa. Por tanto, debiera darse por culturas y demarcaciones etno-lingüísticas, antes que por municipios. Se reporta que en Chile la municipalización de la educación existe desde hace veinte años y no ha resuelto el problema educativo. Dicho modelo se implementa también en Guatemala, pero sin claridad ni consenso al respecto.

- En general, las *reformas educativas* en la región han priorizado la *capacitación* eventual por sobre la *formación*. Esto debido a condicionamientos de tipo eficientista y pragmático que acompañan a los préstamos de la banca internacional con los que se financian las reformas. En el caso particular de la formación docente EIB es claro que el apoyo ha venido más de organismos internacionales de cooperación, antes que de los propios estados nacionales. Lo anterior determina que, en el caso de la EIB, se debe insistir en una política sostenida y prioritaria de formación de recursos humanos, particularmente, la formación profesional de maestros.

Mesa 2: Selección y organización del contenido curricular de la formación

- La *interculturalidad* concebida como proceso y finalidad, debe ser el referente político macro para el conjunto de la EIB y, particularmente, para la selección curricular de la formación docente inicial. Para ello, hace falta funcionalizar el concepto de interculturalidad, liberándolo del sentido estático de reproducción cultural para situarlo como un ordenador sistémico curricular que dinamice las prácticas pedagógicas a nivel de aula y de la comunidad.

De igual manera, es necesario desmitificar la creencia homogeneizante de que la diversidad, sobre todo cultural y lingüística, es un obstáculo para el desarrollo socio-educativo. Se asume que la interculturalidad rebasa el ámbito de la educación, sin embargo, hay una responsabilidad social de la EIB y de los programas de formación de maestros, en lo que concierne al desarrollo de competencias cognitivas, actitudinales y procedimentales para un tratamiento pedagógico intercultural. Otra fuente para la selección del contenido curricular de la formación docente EIB, estaría en el conjunto de reivindicaciones históricas que los pueblos indígenas demandan en el contexto de la sociedad global y, en ese marco, el desarrollo pedagógico de la lenguas indígenas en el aula. Lo anterior lleva a recomen-

dar una sistematización de las fuentes primarias que sirvan para seleccionar el contenido curricular de la formación docente inicial en EIB.

- Se asume que hay condicionamientos de orden político e ideológico en el proceso de *selección del contenido curricular*, en todos los niveles educativos. De ahí que la formación docente EIB deba revisar permanentemente los criterios de selección que gravitan en las decisiones curriculares. Esto, a fin de asegurar funcionalidad con los marcos teleológicos de la EIB, evitando la entropía de una formación alejada de dichos referentes. Lo anterior exige que las propuestas curriculares de formación, deben integrar una dimensión política en lo que tiene que ver con los derechos de los pueblos indígenas de la región. Desde un punto de vista crítico se observa una racionalidad “eficientista” en los procesos de reforma de los países de la región que, no necesariamente, es concordante con los postulados de la EIB. Es necesario, entonces, fortalecer la dimensión ética de la interculturalidad, como alternativa a la prevalencia del modelo hegemónico caracterizado por la “globalización”.

- Se debe avanzar en *modelos y metodologías de diseño curricular* aplicados a los distintos niveles y contextos de la educación intercultural bilingüe, especialmente, en la formación docente. La definición de la amplitud, profundidad y alcance curricular de los niveles de profesorado, licenciatura, maestría y, eventualmente, doctorado, es indispensable para la coherencia entre estas salidas profesionales. Para ello, es urgente el intercambio de experiencias de diseño y la realización de estudios comparativos entre los programas de los países de la región. Uno de los mayores desafíos en este campo del diseño, a distintos niveles, es alcanzar un equilibrio entre interculturalidad y bilingüismo, a fin de evitar extrapolaciones que han ocasionado sesgos en lo curricular y pedagógico.

- La *participación de las organizaciones indígenas* en la toma de decisiones curriculares de formación de maestros es una condición indispensable tanto para evitar sesgos culturales en los diseños, como para incrementar la relevancia del proceso formativo. Lo anterior demanda elevar la calidad de la participación en temas educativos, por parte de las organizaciones y, a la vez, avanzar en una política de recursos humanos que priorice una mayor cualificación de profesionales indígenas en los campos curricular y pedagógico. Dicha partici-

pación es necesaria, por ejemplo, en la determinación de una política lingüística aplicada a la formación docente, por cuanto el nivel de tratamiento de lengua indígena que se determine condiciona el currículum, tanto en el perfil de ingreso, como en la elaboración de recursos didácticos y todo el proceso en general. Al respecto, los programas coinciden en que la formación docente inicial EIB, necesariamente, debe exigir el dominio de la lengua indígena como perfil de egreso.

- Las *estructuras curriculares* de formación docente inicial EIB (como puede observarse en los cuadros de la Mesa 2) muestran una característica común en cuanto a que la organización curricular por áreas es predominante en los programas. Este hecho indica un esfuerzo por superar el tradicional “asignaturismo” que ha fragmentado la formación de profesores. El intento de integración que implica la opción de áreas curriculares, contribuye a dar un enfoque más “holístico” y significativo al proceso de la formación. En el caso de la última versión del diseño curricular base de Bolivia, se reportó como una regresión el hecho de que esta propuesta haya vuelto al modelo de asignaturas, el mismo que se había superado en el diseño de 1997. Se reconoce que el desarrollo de un currículum integrado de formación conlleva implicaciones académicas para el docente que aún no han sido superadas. De ahí surge la recomendación de una capacitación sostenida de los formadores de formadores, imprescindible para redimensionar su función en términos de *comunidad de aprendizaje y equipo docente*.

- Se reconoce aún como un problema el *tratamiento poco significativo de las disciplinas* que han sido tradicionalmente componentes de la formación. Tal es el caso de la estructuración por “materias” de disciplinas como la antropología, sociología, lingüística, psicología, etc. De ahí que, como una forma de funcionalizar el tratamiento de estas disciplinas en la formación se plantee la necesidad de enfatizar diseños curriculares por competencias, definidas éstas desde los requerimientos que plantean el aula, la escuela y el contexto comunitario al desempeño docente. Este constituiría un criterio básico para determinar la amplitud, profundidad, secuencia e integración de los contenidos de dichas disciplinas, bajo el principio de que son auxiliares del trabajo pedagógico, concebido éste como ámbito definitorio de la formación docente inicial. Para efectos de una mayor integración interdisciplinaria en la for-

mación es recomendable avanzar en la opción de *proyectos* que permitan al futuro maestro el ejercicio complejo de competencias provenientes de diferentes disciplinas. De otro lado, se constata que el intento de interrelacionar los saberes originarios con los saberes universales en un proceso pedagógico intercultural está aún anclado en una fase más bien discursiva, sin lograr mayor concreción en el desarrollo curricular.

- Otro de los rasgos comunes en las propuestas de formación EIB es el intento por superar el tradicional modelo “aplicativo” caracterizado por una racionalidad que antepone la teoría a la práctica, en la creencia de que primero hay “aprender las teorías”, para luego aplicarlas en el ejercicio docente. Los programas muestran significativos avances en cuanto a *interrelación teórico-práctica* en los procesos formativos, no obstante, se reconoce la necesidad de mayores avances metodológicos que sustenten la construcción de conocimientos, en las prácticas de trabajo docente, en contextos reales.

- El desarrollo conceptual y metodológico sobre *transversalidad curricular* es aún incipiente en la formación docente inicial EIB. Si bien, en casos como el de Bolivia y Guatemala se reporta que la formación docente asume los temas transversales de la reforma de la educación básica, éstos no se han concretado en un tratamiento metodológico específico a nivel de formación docente inicial. Concretamente, el tema de género no ha sido incorporado sistemáticamente como un transversal en los programas de formación docente EIB. En el programa EIB de la Universidad de Tarapacá, Chile, se intenta recuperar la noción aymara de *chacha warmi* (colaboración entre la pareja) como una base experiencial para su tratamiento. Reconociendo la complejidad de esta temática en contextos indígenas, se plantea como un requerimiento, recuperar el conocimiento y experiencia acumuladas en la región, en cuanto a etnicidad, género y educación. Los transversales deben explicitarse en el diseño curricular de manera que orienten su desarrollo recurrente en el proceso de formación de maestros bilingües; la selección de dichos temas, debe sustentarse en la realidad de los entornos comunitarios, antes que en las prescripciones que establecen las reformas educativas.

- Por último, se aprecia como promisoría la emergencia en la EIB de *enfoques curriculares y pedagógicos* orientados a una educación de calidad basada en

la gestión comunitaria. Ello constituye un desplazamiento de la EIB hacia preocupaciones cualitativas que tienen que ver con el aprendizaje y el desarrollo humano de los niños y niñas indígenas en los países de la región.

Mesa 3: Enfoques y tratamiento curricular de interculturalidad, bilingüismo y competencias psico-pedagógicas

- Aún cuando se reportan algunos matices diferenciadores, éstos no alcanzan a perfilar *concepciones alternativas de interculturalidad*, vigentes en los programas de formación docente EIB participantes en el Seminario. Lo que existe son rasgos aleatorios, en torno a una noción de interculturalidad que, con menor o mayor énfasis, refieren a aspectos de alguna manera reiterativos, tales como: la necesidad de que la sociedad nacional comprenda y respete la cultura de los pueblos indígenas; la valoración de la diversidad social; la recuperación y desarrollo de las lenguas originarias; la integración de saberes; la búsqueda de una convivencia armónica para el desarrollo con equidad, etc.

- Se asume que la interculturalidad está en proceso de construcción, sin embargo, el aporte reflexivo y conceptual en torno a ella es aún limitado. Se insiste más bien en las formas en que la interculturalidad está siendo tratada a nivel pedagógico, asumiendo la preexistencia de una noción clara sobre la misma. De ahí que el planteamiento recurrente sea el de situar la *interculturalidad como “eje transversal”* del currículo y del conjunto de la propuesta EIB. Al prescindir de una concepción que la sustente como idea-fuerza, su tratamiento pedagógico en la práctica tiende a reproducir una visión cultural estática y un tanto “folklorizada” de lo indígena. Sin embargo, se manifiestan diversas posiciones ya que hubo quienes consideraron innecesaria una mayor teorización, haciendo hincapié en que ya existe basamento conceptual suficiente como para ir directamente a la práctica pedagógica intercultural.

- En una línea propositiva, los programas representados coinciden, por un lado, en la necesidad de situar la *interculturalidad en un contexto socio-político* macro que rebase el ámbito de lo educativo y, por otro, en la idea de que constituye un proceso que involucra a la sociedad en su conjunto y no sólo a los pueblos indígenas de la región. De igual manera, se debe insistir en que la formación docente desarrolle competencias para

el tratamiento pedagógico de valores y actitudes interculturales, tales como: la reciprocidad, solidaridad, responsabilidad, desarrollo de autoestima y actitud favorable al consenso, entre otras.

- Un intento de conceptualización de interculturalidad que busca orientar al trabajo educativo, es aquella que se ha venido manifestando en diversos eventos y artículos que distingue dos dimensiones: la interculturalidad como principio ético-normativo y la interculturalidad vivida (caracterizada por la existencia de relaciones conflictivas y de dominación). La distinción de estas dimensiones permitiría trabajar a nivel del ser y el deber ser, contextualizando los procesos interculturales en una dimensión histórica. No sólo se reconoce y respeta la diversidad, sino que se la reafirma, incorporando el conocimiento de los derechos colectivos de los pueblos indígenas. Esta tendencia, bastante generalizada en la región, enfatiza en el reconocimiento de la vigencia del conflicto, recomendando evitar el término *tolerancia* como un componente de la definición de interculturalidad. Más bien se estima importante incorporar la noción de conflicto, incluso en el sentido de búsqueda del “disenso activo”

- De forma alternativa, se expresa una tendencia que, sin desconocer la vigencia del conflicto, descarta incorporar esa dimensión en la noción misma de *interculturalidad*, por cuanto ésta se definiría como *categoría axiológica*. Se reconoce la existencia del conflicto y la urgencia de su solución, empero, la noción misma de conflicto sería antitética a lo intercultural, en la medida en que el conflicto se resolvería a través de una construcción social intercultural. Esta visión, desde una aproximación sistémica, asume la necesidad de un aporte multidimensional a la superación del conflicto y al desarrollo intercultural de la sociedad en su conjunto. De ahí que la educación y, particularmente, la formación docente, deban asumir una responsabilidad social fundamental, aunque limitada en ese proceso de desarrollo intercultural. Lo fundamental estaría dado por la responsabilidad de desarrollar una pedagogía centrada en un proceso de diferenciación-integración de los componentes cognitivos, valorativos y actitudinales de la diversidad, incluyendo el conocimiento y toma de conciencia de los derechos colectivos, particularmente, de los pueblos indígenas. El alcance limitado de la educación, en cambio, estaría en el hecho de que la condición política multidimensional que implica la rei-

vindicación hacia relaciones sociales interculturales, necesariamente, la rebasan. Tal es el caso de la responsabilidad que les corresponde a instancias organizadas, en la negociación política que implica el reconocimiento con equidad de los derechos de los pueblos originarios.

Ambas concepciones, sin embargo, arrancan de la constatación de un desarrollo intercultural aún precario a nivel educativo. De ahí su coincidencia en que la reflexión sobre interculturalidad y sus implicaciones pedagógicas concretas, deben constituirse en un componente curricular central de la formación docente y de los demás programas de formación profesional en EIB.

- Sobre bilingüismo, se constata un limitado avance en la aplicación pedagógica del modelo de mantenimiento y desarrollo, pese a los varios años de haber sido asumido éste como alternativa supuestamente válida en la mayoría de países de la región. Esta opción ha sido explícita para la primaria, mas no para la formación magisterial, lo cual genera un desacoplamiento entre el curriculum escolar y el curriculum de formación docente inicial. Lo anterior, agregado a factores que tienen que ver con actitudes individuales y de grupo, sociolingüísticamente determinadas, hacen que la construcción de aprendizajes en la educación primaria se la realice, predominantemente, en castellano. En la formación docente, en la mayoría de los casos, el uso de la lengua indígena se limita a talleres de práctica oral y escrita, con algún nivel de reflexión gramatical, pero sin contar con una política clara sobre uso de lenguas. Salvo en casos de excepción, se avanza en una mayor instrumentación pedagógica de la lengua originaria. Tal es el caso del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana, de Iquitos, donde se usa la lengua indígena en talleres de didáctica y de algunos Institutos Normales Superiores de Bolivia en los que comienza a tratarse contenidos de formación en lenguas originarias. Sin embargo, en términos generales, continúa irresuelto el problema de la prevalencia del castellano en el desarrollo curricular de la formación docente EIB, lo cual indicaría su escasa contribución a superar la situación diglósica que caracteriza a la mayoría de países de la región. Esta prevalencia obedece a un conjunto de factores, entre los que cuentan actitudes individuales y grupales, sociolingüísticamente determinadas.

- En cuanto al peso relativo entre *contenidos lingüísticos* vs. *desarrollo del lenguaje para la construcción de significados*, se observa una ponderación que tiende a enfatizar en este último enfoque, por sus implicaciones prácticas en términos de desarrollo pedagógico bilingüe. Sin embargo, se reconoce la necesidad de no dicotomizar estas perspectivas, asignando un lugar a la reflexión gramatical en la formación docente, desde las categorías propias de la lengua. Una base de formación lingüística sería necesaria en el análisis de variedades dialectales y en la aplicación de categorías gramaticales en la producción de textos. Esto, a su vez, implica la creación de nuevas palabras, de manera analítica y sistemática, así como reflexión gramatical de y en la lengua indígena, en la educación primaria o básica. Para poder asumir dichas tareas debe haber desarrollado habilidades analíticas y conocer la gramática de su lengua.

Propuestas y requerimientos

- Necesidad de contar con descripciones “adecuadas” de las lenguas indígenas (investigación previa) para la normalización y el desarrollo de las lenguas.
- Planificación por etapas para hacer viable el desarrollo de una educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo.
- Demandar y apoyar el proceso de normalización y desarrollo de las lenguas indígenas, como condición indispensable para dinamizar su uso en el trabajo pedagógico. De ahí, la necesidad de una activa participación de las organizaciones indígenas en planes institucionales de desarrollo lingüístico.
- Contar con una planificación lingüística diseñada por etapas, que oriente el tratamiento de lenguas en el proceso de formación docente.
- Implementar laboratorios de lenguas con fines de investigación, aprendizaje y apoyo al uso funcional de las mismas.
- Promover la capacitación de personal docente -hablantes indígenas para el tratamiento de contenidos curriculares de la formación, en esas lenguas.
- Elaborar instrumentos para determinar el perfil lingüístico de entrada de los / las estudiantes que in-

gresan a los centros de formación, así como para monitorear su evolución en el manejo de lenguas.

- Incorporar el enfoque de lenguaje integral al currículo de formación, sobre todo para facilitar el desarrollo de competencias en lengua 1 y lengua 2, particularmente, las de lecto-escritura.

- Necesidad de que los docentes no indígenas aprendan la lengua originaria del ámbito donde trabajan, como forma de acompañar procesos pedagógicos y de producción de materiales, como lo demuestra la experiencia del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana.

- En lo relativo a *enfoques sobre enseñanza-aprendizaje*, la preocupación más relevante tiene que ver con la aplicación del *constructivismo* en los procesos pedagógicos de la EIB. Aun cuando se asumen como adecuados los principios básicos de dicho enfoque, se reconoce que su desarrollo, particularmente, en los programas de formación docente inicial es incipiente. La pertinencia del constructivismo para la EIB, se sustenta en el principio básico según el cual el proceso de construcción de aprendizajes se optimiza cuando éste parte de lo ya conocido, es decir, de los referentes culturales propios de los que aprenden. Sin embargo, esta proposición, aun siendo clave para la reivindicación cultural que anima a la EIB, no ha logrado avanzar a niveles de aplicación, en términos de competencias pedagógicas de los docentes. Es decir, no hay aplicación suficiente respecto a cómo se hace constructivismo en el aula bilingüe.

- Se reportan cambios actitudinales positivos de parte de los maestros en términos de animar a una mayor participación de los/las estudiantes, tanto en la formación docente como en la educación básica. De igual manera se ha avanzado en la recuperación de saberes y en la interacción alumno-alumno. Sin embargo, la práctica pedagógica no ha logrado reconstruirse aún, a partir de estas nuevas concepciones. De ahí que se recomienda profundizar en el conocimiento y metodología de este enfoque. Una reconstrucción teórico-práctica del *aprendizaje y la enseñanza* debiera ser fundamental como contenido psico-pedagógico en el curriculum de formación docente EIB. El aprendizaje concebido como proceso activo, situado, colaborativo e intercultural - como lo define la reforma educativa boliviana- debiera constituirse en un referente para el desarrollo de nue-

vas competencias en los programas de formación docente EIB. De igual manera, la noción “*vygotzkyana*” de *mediación*, que concibe la enseñanza como ayuda, debiera orientar a nuevas prácticas docentes de aula, más integradoras de los saberes originarios.

Por último, se recomienda que los programas de formación en EIB, a distintos niveles, desarrollen investigación en torno al constructivismo, a través del seguimiento de experiencias en EIB; su aplicabilidad en comunidades indígenas e indagación sobre estudios críticos.

- Con respecto a la definición de indicadores de calidad de la EIB, en general y en la formación docente en particular, no se reportan avances significativos. Los esfuerzos por situar un concepto de calidad que opere en el contexto de la EIB son aún incipientes, aunque se reconoce la necesidad de un avance alternativo al enfoque eficientista, predominante en las reformas educativas de los países de la región. Urge la definición de indicadores de calidad de los aprendizajes en la formación docente inicial que, junto con servir de referentes para los formadores de formadores, sirvan de base para un sistema de monitoreo permanente de la calidad de la formación. Se añade una idea crucial relativa a que la calidad de la formación docente inicial debe ser consistente con un sistema global que implique a los formadores de formadores y a un sistema de monitoreo de la calidad en la educación básica.

Mesa 4: Enfoques y tratamiento curricular de investigación, práctica docente y tecnologías productivas

Investigación

- Como conclusión a manera de diagnóstico los programas coinciden en que el tratamiento de la investigación en la formación docente inicial en EIB se encuentra en un nivel básico y elemental. El *carácter insistentemente descriptivo de las indagaciones* a las que son expuestos los estudiantes, tiende a desvirtuar el sentido del trabajo investigativo como realimentador del currículum y generador de competencias cognoscitivas, procedimentales y actitudinales. Si bien se considera importante y básico el trabajo de recolección de información acerca de la cultura indígena, se estima que su reiteración descriptiva limita la posibilidad de una línea de investigación que fomente el desarrollo de la creati-

vidad y la reflexión crítica. De otro lado, los intentos por reivindicar la importancia de la investigación situándola como una línea transversal del currículum, no ha logrado elevar la calidad de los procesos y resultados investigativos.

Bolivia reporta que esta opción -que estuvo vigente por algún tiempo en el currículum de formación- fue excluida del diseño al constatar que “nadie investigaba”. Por esta razón, la nueva propuesta opta por situar la investigación como un ámbito de formación ligado a la práctica profesional, realizada en el lugar de procedencia del alumno con un enfoque etnográfico y de investigación-acción, como respuesta a la investigación meramente descriptiva.

Esta línea de vincular la investigación a la práctica docente es también una decisión curricular tomada por los IPIBs de Ecuador, en el contexto del Sistema de Formación Docente Inicial en EIB.

En México, la investigación en la formación docente para indígenas que se da en los institutos pedagógicos está orientada a la tesis y, por lo general, son trabajos bibliográficos con enfoque descriptivo, con resultados de escasa relevancia. La investigación más interesante y propositiva se está llevando a cabo en programas de ciencias sociales y no, precisamente, en las facultades de educación. Los diversos programas de maestría (5), que tienen el propósito de formar investigadores de la realidad indígena, están contribuyendo mucho al desarrollo de la investigación socio-lingüística y al de otras áreas. Estas investigaciones son realizadas por parte de los maestros indígenas que ya tienen una licenciatura y que por ello pueden acceder al nivel de maestría. Uno de los representantes de la delegación mexicana reportó que la incapacidad de entender el pensamiento indígena por parte de los investigadores científicos -situación que ocasiona sesgos tecnicistas en los enfoques- ha motivado la necesidad de revisar el concepto mismo de investigación, particularmente en las investigaciones indígenas si se plantea la reivindicación de la base socio cultural como sustento de este quehacer investigativo. Esto implica un cambio filosófico y epistemológico en el campo de la educación.

Propuestas y requerimientos

- Los programas de formación deben contar con un departamento de investigación que formule y oriente una

propuesta institucional, con un enfoque intercultural e interdisciplinario. Esta propuesta debe priorizar el desarrollo de una línea investigativa que supere el actual énfasis descriptivo, proponiendo formas alternativas que amplíen y profundicen la investigación. La puesta en marcha de la propuesta institucional requiere la asesoría de especialistas y estará a cargo de un equipo capacitado y dedicado a tiempo completo.

- Es necesario secuenciar, con base en criterios significativos, el desarrollo de la investigación en el currículum de formación docente inicial. El criterio básico deberá referirse a la necesidad de mejorar cualitativamente el proceso de formación docente; transformar la realidad educativa y pedagógica, en el entorno comunitario en que ésta se desenvuelve. Lo anterior permitirá crear condiciones para despertar el interés por la investigación, generando prácticas que sean significativas para los estudiantes; el cambio no se va a dar sólo en el nivel de diseño de nuevas políticas.

- *A fin de superar la dicotomía entre investigación como eje transversal o como asignatura, ésta debe constituirse en una área curricular que, por un lado, trate los aspectos conceptuales y metodológicos de la investigación como campo teórico-práctico, y, por otro, responda de manera articulada, a las necesidades de investigación de las demás áreas de formación. Lo anterior, implica que una de sus funciones prioritarias será la de asesorar y acompañar procesos investigativos en todas y cada una de las áreas curriculares de los programas de formación docente EIB.*

- La investigación evaluativa sobre el rendimiento y monitoreo de la formación docente será una de las prioridades en las propuestas institucionales de investigación, en tanto suministradora de información significativa acerca de la calidad de la formación. Este tipo de investigación cubrirá los aspectos teóricos y metodológicos del desarrollo curricular; las condiciones que favorecen o desfavorecen la calidad de los aprendizajes que, en términos de logros, se van alcanzando en el proceso formativo.

- Es necesario que los programas de formación docente EIB, a nivel regional, trabajen en una reconceptualización de la investigación, para situarla como un instrumento de transformador de la persona, la comunidad y la sociedad. De la reiteración en el modelo de investigación positivista (cuantitativo) hay que avanzar

a una investigación cualitativa, que ha sido tan poco valorada por los ministerios de educación.

- Por último, se recomienda que la red de Formación Docente en EIB a nivel regional, incluya y ponga en marcha un proceso sostenido de intercambio de experiencias, con base en una agenda que contenga temas y problemáticas de investigación de interés común.

Práctica docente

- El carácter comunitario que define a la EIB ha motivado que los programas de formación hayan logrado importantes experiencias en lo concerniente a generar espacios para el acercamiento de los / las estudiantes a los entornos comunitarios. Ello determina avances significativos en las propuestas de práctica docente a nivel regional, particularmente, en los esfuerzos por secuenciar dicho proceso, de acuerdo a criterios de complejidad creciente.

- Así, por ejemplo, en el caso de Ecuador, particularmente en el IPIB Bomboiza, se inicia con prácticas de convivencia comunitaria, orientadas a participar en la vida productiva, recreativa y cultural de la comunidad. Luego, las prácticas de desarrollo curricular, incluyen observaciones dirigidas en centros educativos comunitarios; la ayudantía a profesores titulares y la práctica inicial de aula. Por último, una práctica de año rural que incluye tutoría permanente, seguimiento y evaluación de los estudiantes.

- En el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana, adicionalmente a la secuenciación de la práctica durante todo el proceso de la formación, se reportan otros avances significativos. Primero, la elaboración de guías de observación del desempeño de los estudiantes en la práctica pedagógica y pruebas que se aplican a los niños y niñas para constatar resultados de aprendizaje. Todos los docentes del programa participan en el seguimiento de las prácticas pedagógicas y elaboran informes detallados que sirven de base para inter evaluaciones con los estudiantes. Se ha logrado, además, que el Ministerio de Educación contrate a los estudiantes que realizan su práctica profesional en las escuelas bilingües de su pueblo, en los dos últimos años de su formación.

- En Bolivia, la práctica empieza con un acercamiento a la actividad educativa a través de la observa-

ción, luego se realiza la ayudantía y finalmente pasa a ser una obligación plena que implica ser “alumno – docente” durante dos meses. Los practicantes desarrollan un informe de sistematización de su propia práctica. Durante el semestre escolarizado se realiza la reflexión y sistematización, asignando horas en cada semestre a esta tarea. Los profesores de aula de la escuela asumen el rol de profesores guías o docentes tutores. Ahora, con la reforma, hay creciente interés de las unidades educativas de los distritos para recibir estudiantes de práctica, aunque la política es que los estudiantes desarrollen su práctica en su comunidad de origen, combinando ésta a con la investigación. El tiempo destinado a la práctica profesional aumenta progresivamente. En el primer ciclo comienza con el 5% de la carga horaria, llegando en los últimos ciclo al 40% y 45%.

- La práctica docente en el programa de profesionalización de profesores bilingües de México es un componente curricular permanente, por cuanto se trata de profesores que están en servicio. Al programa de profesionalización ingresan los bachilleres, los que representan en la actualidad el 60% de los profesores, a fin de obtener un título de profesor en EBI, no universitario. De ahí que el proceso se centre, básicamente, en la observación sistemática del desempeño pedagógico de colegas de otras escuelas. Inicialmente se pensó que el profesor en ejercicio podía y debía ser el primer actor, capaz de analizar y evaluar su práctica docente y que, por tanto, no se requeriría intervención del programa.

Sin embargo, se comprobó que el profesor no podía mejorar su práctica docente sin una formación en comunicación y microetnografía. Actualmente, este tipo de intervenciones son realizadas por los formadores y el director de la escuela en la que se realiza la práctica profesional. Esta alternativa tiene una aceptación todavía baja porque los productos que se obtienen son aún muy descriptivos, aunque ha permitido que se fortalezca la línea de práctica profesional. Las prácticas, se desarrollan poniendo énfasis en las líneas psico-pedagógica, metodológica, lingüístico-antropológica y socio-educativa, cobrando cada vez más relevancia. El proceso opera a partir de talleres integradores para pensar en cómo se integran los conocimientos a partir de problemas comunes que puedan ser estudiados desde las tres líneas del programa. Esto se realiza al final del sexto semestre y el producto del taller es un proyecto de traba-

jo para llevar a cabo alguna innovación educativa. En el octavo semestre debe presentar una propuesta pedagógica que se caracteriza por ser muy abierta y que no está negociada con las organizaciones indígenas, ya que surge del análisis de la práctica del propio docente. Hay dos aspectos en la práctica profesional: la práctica docente y la práctica en investigación. En el primer caso, los estudiantes necesitan integrarse a una escuela de trabajo que no es la de ellos y allí observan a otros. La práctica de investigación se desarrolla a través de la integración del alumno a proyectos que se están desarrollando en la zona, en la etapa en la que se encuentra el proyecto. Luego elaboran un informe del trabajo realizado. Ambas prácticas derivan de un plan de trabajo y su ejecución es evaluada de manera permanente, bajo la responsabilidad del centro educativo y el tutor.

- En Chile, particularmente en el Programa EIB - Mapuche de la Universidad Católica de Temuco se parte del principio de que una estructura curricular se traduce en una práctica. Los estudiantes se incorporan a la escuela a través de talleres pedagógicos, para lo cual se cuenta con un equipo de profesores. En el primer año, los estudiantes practican sobre la base de la observación dirigida hacia una asignatura. Los resultados de la observación se socializan en la sala de clase, poniendo énfasis en los *episodios críticos* observados. La puesta en común permite identificar los focos de interés más relevantes. Posteriormente, cada alumno es expuesto al desarrollo de una clase, con la observación de otros compañeros que, en el proceso, fijan su atención en los episodios críticos. Los profesores de las escuelas en las que se interviene, son formalmente invitados por la universidad para que se involucren en el monitoreo de la práctica profesional.

Propuestas y requerimientos

- *A fin de lograr una realimentación oportuna desde perspectivas diversas, el seguimiento y evaluación de la práctica pedagógica debe involucrar a todos los agentes educativos e institucionales que, directa o indirectamente, participan en el proceso. Particularmente, es necesario alentar la participación responsable de instancias comunitarias en procesos evaluativos acerca del desempeño docente. Por ejemplo, fomentar alianzas con gobiernos locales, pequeños empresarios, que permitan una mayor sostenibilidad financiera de la práctica docente.*

- *Es necesario fortalecer la autoregulación de los estudiantes en sus prácticas, en términos de autoseguimiento y autoevaluación en diferentes aspectos: contenidos, metodologías, recursos y materiales. Lo anterior sugiere que uno de los objetivos explícitos de la práctica pedagógica debiera ser el fortalecimiento de la responsabilidad, el trabajo independiente y la iniciativa profesional.*

- *Se recomienda promover pasantías e intercambios, tanto de estudiantes como profesores, a fin de compartir experiencias alternativas sobre práctica docente. Esta iniciativa debiera ser uno de los componentes de la Red de Formación Docente en EIB.*

- *Mejorar los instrumentos de seguimiento y evaluación, con el propósito de que el monitoreo de las prácticas logre cubrir de manera integrada los aspectos pedagógicos, de gestión y convivencia en la comunidad, entre otros.*

- *Sistematizar oportunamente, en términos de “experiencia vivida”, los resultados del seguimiento y evaluación, promoviendo la participación de todos los involucrados. Recuperar esa información para realimentar el curriculum de formación y la calidad de la práctica docente*

Tecnologías productivas

- *La formación docente inicial EIB en la región, no ha seguido una política explícita de educación-trabajo. Lo que se observa es más bien una falta de definición respecto a si el desarrollo de proyectos productivos, debe ser un componente curricular de la formación. Así, por ejemplo, mientras en Ecuador el curriculum de los IPIBs incluye el desarrollo de tecnologías productivas, en Chile se excluye toda posibilidad de incorporar este aspecto, por considerarlo incompatible con las exigencias que demanda la formación pedagógica. Desde este último enfoque, los proyectos que se han venido realizando en algunos programas de formación, orientados a la agricultura, crianza de animales menores, piscicultura, etc. no tendrían cabida como componentes curriculares de formación docente.*

- *No obstante, cabe aquí la consideración de los entornos comunitarios en que se desarrollan los programas de formación. En contextos rurales, se estima pertinente que el curriculum de lugar a que el proceso formativo, involucre a los estudiantes en actividades productivas que requieren trabajo físico. El problema se ha presentado, en*

casos en que el proyecto productivo pierde su sentido formativo pedagógico, para enfatizar en una línea de rentabilidad que distorsiona la finalidad. En cualquier caso, al no haber trayectoria, claridad ni definición de política en torno a este tema, se asume que deberá ser motivo de análisis y decisiones institucionales, en los programas de formación, a nivel regional

Propuestas y requerimientos

- Es necesario avanzar en la formulación de una política que oriente sobre la integración de las tecnologías productivas en los diseños curriculares de formación docente inicial EIB. Para ello hace falta propiciar encuentros de discusión e intercambio de experiencias.

- Los criterios fundamentales para decidir la pertinencia de los proyectos productivos en el contexto de la formación docente, deberán ser: *su significativa contribución al mejoramiento de la calidad de vida comunitaria y su capacidad para generar aprendizajes funcionales a la formación docente*. Lo anterior sugiere una fuente de investigación etnográfica y/ o acción, encaminada a caracterizar necesidades comunitarias, como referente básico para la toma de decisiones sobre proyectos.

- La adecuada selección de un paquete básico de tecnologías productivas pertinentes en la formación docente EIB, permitiría la integración de saberes tecnológicos. Es prioritario recuperar las tecnologías tradicionales con un enfoque intercultural y de desarrollo sostenible. El futuro docente deberá estar capacitado

para incentivar a sus estudiantes y a la comunidad en formas de trabajo asociativo, para la producción, mantenimiento y comercialización de productos, teniendo en cuenta el uso racional de los recursos del medio.

- En función de desarrollo de competencias en la formación, se debe enfatizar en metodología de proyectos que incluyan los aspectos de diseño, gestión, seguimiento y evaluación, con participación comunitaria. De igual manera, iniciar y/o consolidar estrategias pedagógicas encaminadas a que los proyectos productivos se constituyan en instancias de integración interdisciplinaria en el curriculum de formación.

- Capacitar a formadores de formadores que puedan conducir adecuadamente el proceso de aprendizaje y aplicación de tecnologías productivas en el proceso de formación.

- Sensibilizar a las comunidades indígenas en la selección y uso adecuado de nuevas tecnologías, sin que ello implique el abandono de técnicas propias.

- Contar con asesoría de personal técnico especializado, que apoye adecuadamente a los formadores de los programas y a la comunidad en el desarrollo de proyectos productivos específicos.

- Poner en práctica, a través de la red de formación a nivel regional, actividades de intercambio y sistematización de experiencias para el mejor tratamiento de los proyectos productivos en la formación docente. Gestionar apoyo de organismos internacionales.

5. ACUERDOS / PROYECCIONES

Implementación de la “Red de Programas de Formación Docente en Educación Intercultural y Bilingüe”

Debido a limitaciones de tiempo no fue posible cubrir suficientemente este objetivo del Seminario. No obstante, se establecieron los siguientes acuerdos y proyecciones:

En lo inmediato, se sugirió la posibilidad de iniciar una experiencia de intercambios en red, a partir de los siguientes temas priorizados en el Seminario:

- *Diseño curricular desde los requerimientos del aula*

Coordinado por René Saez, Universidad Católica, Temuco-Chile

- *Sistemas e instrumentos de monitoreo del desempeño docente*

Coordinado por Oscar Chávez, UNEBI, Perú

- *Investigación en el aula bilingüe*

Coordinado por Héctor Muñoz, Universidad Metropolitana, México

Debido a que esta iniciativa no cuenta aún con las condiciones básicas de coordinación y sostenibilidad, sus posibilidades de operación quedaron sujetas al interés de los participantes por concretar intercambios, aprovechando la red de correo electrónico, como medio de comunicación (ver Anexo 2). Como posibilidad concreta de arranque, la sugerencia es que los coordinadores harían llegar a los participantes un breve perfil del campo que cubre su respectiva temática, a fin de suscitar consultas e intercambios.

Realización de un tercer Seminario Regional

A fin de dar una línea de continuidad a los dos seminarios realizados con el apoyo de Ibis, se propuso que el tercer evento profundice en uno de los tres temas priorizados por los participantes en el presente Seminario. Queda pendiente definir cuál contraparte de Ibis asumiría la convocatoria y organización del evento. Idealmente éste debería desarrollarse hacia el segundo semestre del año 2001.

MÉTODOS COMUNICATIVOS PARA LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

*Alan N. Crawford y Herminia Cadenas
Universidad Estatal de California de Los Angeles*

Introducción

La instrucción del castellano como segundo idioma es la base de aquellos programas que hacen frente a las necesidades académicas de los estudiantes de lenguas de minorías. Es aún importante en aquellos lugares en los cuales sólo hay un pequeño número de estudiantes que habla la lengua materna o donde la falta de personal docente bien preparado y también la falta de materiales de instrucción apropiados impiden la formación o el desarrollo de programas de educación bilingüe. Es también un elemento clave en aquellos programas donde el uso de la lengua materna para la instrucción académica se utiliza mientras los estudiantes desarrollan suficiente castellano para recibir el beneficio de dicha instrucción académica en su segunda y nueva lengua.

La fundación de los métodos comunicativos en la adquisición de la segunda lengua se apoya en conceptos, teorías e hipótesis que convergen alrededor de la interacción de las nociones constructivistas sobre el significado. Vygotsky (1978) definió la zona de desarrollo inmediato como “la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de problemas con la guía de adultos o en colaboración con compañeros más capacitados.” Este concepto clave acentúa la dimensión social del aprendizaje que resulta del apoyo de madres, maestros, hermanos mayores y otras personas encargadas del cuidado de los niños. La sabiduría colectiva de este grupo de aprendizaje también juega aquí, un papel importante.

El concepto de andamio implica el apoyo temporal que ofrecen los maestros cuando los estudiantes están involucrados en una tarea que está localizada en la

zona de desarrollo inmediato. Bruner (1978) describió el concepto de andamio como una plataforma de despegue que estaba diseñada para sostener y estimular el desarrollo del idioma infantil hacia niveles superiores más complejos. Pearson (1985) explicó la naturaleza temporal de este concepto de andamio como una liberación gradual de responsabilidad. Los buenos maestros utilizan técnicas de andamio tales como preguntas, estímulos, ilustraciones, y otros recursos visuales como demostraciones, dramatizaciones, gestos, comprensión vigilada, gráficas de organización y repeticiones. Estas estrategias permiten que el estudiante participe sostenidamente en las actividades del aprendizaje.

La aproximación es un proceso de relación en la cual los estudiantes imitan el lenguaje y prueban hipótesis sobre el mismo. Este proceso de aproximación es el fundamento del lenguaje oral y escrito en el que los estudiantes adquieren nuevas destrezas y comprensión dentro del contexto auténtico del total.

Los estudiantes muestran un comportamiento que refleja el de sus modelos ejemplares acercándose más y más a su grado de proficiencia. En su manera de ver la aproximación sucesiva, Holdaway (1979) describe el proceso como aquel en el cual Vygotsky explicó que los adultos y los compañeros más capaces usan lo expresado en las respuestas del discípulo para construir, ajustar, y finalmente eliminar el andamio para permitir el desarrollo del aprendizaje.

En este punto debemos examinar también la dicotomía entre dos modelos de instrucción; el que se basa en destrezas y el que se basa en nociones constructivistas. El que se basa en destrezas enfoca principalmente el desmembramiento o fragmentación de los distintos elementos del currículo de modo que dichas destrezas y conceptos aislados permitan dominar la materia

en forma de paradigma linear. El aprendizaje de un segundo idioma basándose primordialmente en la gramática es un buen ejemplo de este método. El punto de vista constructivista diametralmente opuesto se enfoca en la construcción de significado, utilizando lo que el estudiante ya sabe, combinándolo con ideas nuevas que se integran a lo ya sabido. Es un sistema cuyo centro es aquel que está aprendiendo, el estudiante, un factor muy importante a considerar cuando estamos trabajando con aquellos que vienen de grupos diversos y que en muchos casos están de alto riesgo a fracasar. Dentro del punto de vista constructivista, la adquisición del lenguaje forma parte integrante de su función. Cuando enseñamos destrezas, las enseñamos como parte integral en la aclaración del contexto, no en forma sistemática, artificial y fragmentada.

El propósito de este trabajo es el de unir el paradigma constructivista en los métodos comunicativos y las estrategias relacionadas que ayudan al estudiante que aprende el castellano. Además extenderemos el tercer nivel del método natural de Terrel, cuando surge el lenguaje hablado a niveles más avanzados del desarrollo del lenguaje. Esto incluirá el acceso al núcleo del currículo a través de la instrucción del segundo idioma con apoyo (sheltered instruction).

Una perspectiva histórica

Hasta hace pocos años, muchos estudiantes han tratado de aprender un segundo idioma utilizando el uso de la traducción con gramática y el sistema audio-lingual. El sistema de traducción con gramática es el más conocido para nosotros porque se utiliza en los cursos de lenguas extranjeras en escuelas secundarias y las clases de la universidad desde la década de los 50 hasta nuestros días (Chastain, 1975). Aprendimos el vocabulario en términos del primer idioma a través de listas de palabras que los maestros presentaban en parejas con su equivalente en castellano. Estudiamos la gramática del otro idioma de nuevo en términos de nuestro idioma natal. Ese mismo idioma fue siempre la ventana a través de la cual veíamos y hacíamos contrastes con nuestro segundo idioma. Raras veces nos convertíamos en verdaderos hablantes del nuevo idioma como resultado de las clases que tomábamos. Lo mejor que podíamos hacer era recibir buenas calificaciones en los exámenes de gramática, traducíamos con bastante dificultad y leíamos con dudosa comprensión.

El sistema audio-lingual tiene sus raíces en la lingüística estructurada y la psicología de behaviorismo. Esta combinación dio por resultado una metodología que se basaba en la secuencia gramatical con el remedio y la memorización de patrones de ejercicios, pero sin el análisis exhaustivo del método traducción-con-gramática (Chastain, 1975). El sistema audio-lingual se caracteriza de la manera siguiente: a) está basado en el dominio subconsciente de formas gramaticales en secuencia; 2) el aprendizaje es el resultado de la enseñanza de patrones orales de ejercicios; c) el énfasis se coloca en la producción correcta de las formas gramaticales que responden a un estímulo oral; d) las destrezas del lenguaje se aprenden en la secuencia natural: escuchar, hablar, leer y escribir; y finalmente, e) no existe referencia a la lengua materna durante la instrucción.

La lección típica audio-lingual consiste en un diálogo seguido de una serie de patrones de ejercicios relacionados. El propósito del diálogo es el de presentar el significado del vocabulario o de los elementos gramaticales que se enseñan dentro del contexto de una situación real. Por ejemplo, un diálogo que introduce el concepto de las preposiciones de lugar puede presentarse de la manera siguiente:

Rosa:	¿Dónde está la pelota, Diego?
Diego:	Está en la mesa, Rosa.
Rosa:	No, se cayó debajo de la mesa.
Diego:	Recógela y ponla en la caja.

Enseñábamos el diálogo utilizando un ejercicio de repetición, ilustrándolo con fotos, una pequeña dramatización, o con objetos reales y estudiantes de la clase. Practicábamos estos nuevos elementos utilizando ejercicios de patrón que desarrollaban una respuesta constante a través de la repetición. Como respuesta al estímulo o apunte del maestro, los estudiantes repetían el patrón, haciendo también cambios en el mismo. Generalmente primero respondía todo el grupo. A medida que iban ganando confianza, los que respondían estaban en grupos más pequeños que respondían separadamente, hasta que cada estudiante se sentía capaz de contestar individualmente. El resultado es por lo general un programa aburrido y artificial que se basa en el continuo gramatical, pero que no refleja la secuencia cuyos elementos se adquieren naturalmente.

Los resultados de investigaciones recientes han cambiado la concepción de los educadores en cuanto a

la forma de cómo se adquiere un segundo idioma y cómo esa adquisición se puede mejorar en las aulas de las escuelas primarias y secundarias donde se enseñan ambos el primero y el segundo idioma. Ha habido un gran cambio en el paradigma alejándose de los métodos basados en la gramática para la adquisición del lenguaje y hacia lo que llamamos método comunicativo.

Los principios fundamentales de los métodos comunicativos

Hipótesis de Krashen

Krashen (1982) ha ofrecido cinco hipótesis importantes que sirven de fundamento a las prácticas usuales en los métodos comunicativos para la adquisición de una segunda lengua.

Hipótesis de adquisición-aprendizaje

En esta hipótesis Krashen ilustra la diferencia entre la adquisición de la lengua materna que surge del subconsciente infantil y los estudiantes en secundaria que están aprendiendo francés conscientemente. Adquirimos lenguaje en nuestro subconsciente con un sentido de corrección. Aprender una lengua por el contrario es un proceso consciente que involucra el conocimiento de las reglas gramaticales. Por supuesto el infante siempre logra adquirir su lengua mientras que el estudiante de secundaria generalmente no logra dominar ese segundo idioma.

Hipótesis del orden natural

De acuerdo con esta hipótesis de Krashen, las estructuras gramaticales se adquieren en una secuencia predecible, algunos elementos se adquieren antes que otros. Su conclusión es que el orden de la adquisición de la primera y segunda lengua es muy similar, pero no idéntico. Sin embargo es importante notar que Krashen no concluye diciendo que es importante o necesario enseñar el segundo idioma siguiendo el orden natural. El contenido de lo aprendido en la lengua materna que se adquiere durante la infancia se basa en lo que el niño quiere o le interesa en el momento.

El hipótesis de verificar (monitor hypothesis)

Esta hipótesis describe como el que aprende posee un control (un editor) que hace las correcciones necesarias al lenguaje expresado oralmente o escrito. Va-

rias condiciones son necesarias para la aplicación de esta hipótesis del control: a) tiempo suficiente para aplicarlo, esta es una situación que no ocurre con frecuencia en los salones de clase; b) un enfoque que se preocupe más de la forma del mensaje que del contenido del mismo; y c) conocimiento de la regla gramatical que se aplica. Estas condiciones sirven para ilustrar el porqué de que pocos estudiantes aprendan a hablar y entender una lengua extranjera en un sistema de traducción con gramática o en cursos de lenguas extranjeras en las escuelas secundarias o en la universidad con el método audio-lingual.

Hipótesis del insumo comprensible

Entre las contribuciones de Krashen, la hipótesis del insumo comprensible es tal vez la más importante. El concluye que el aumento o incremento en el lenguaje ocurre cuando recibimos información a través del insumo comprensible o aquel que contiene una estructura de un nivel ligeramente superior al que ya se domina. Esta idea corresponde a la idea de Vygotsky del desarrollo inmediato. El contexto de la información recibida contiene pistas o estímulos que mantienen la integridad del mensaje. De acuerdo con esta hipótesis, la secuencia gramatical no es necesaria. Las estructuras se presentan y se practican como partes naturales del insumo que se comprende y que el estudiante aprende, algo muy parecido ocurre con el infante cuando adquiriera su lengua materna. Krashen caracteriza el insumo comprensible como el lenguaje de las nodrizas que trata de lo que ocurre *aquí y ahora*.

Hipótesis del filtro afectivo

En esta hipótesis del filtro afectivo, Krashen concluye que hay variantes afectivos que se asocian con el éxito en la adquisición del segundo idioma. Esto incluye una motivación superior, confianza en si mismo, una autoestima positiva y un medio ambiente en el cual existe un mínimo de ansiedad. Krashen (1981) relaciona la hipótesis del insumo con el período de silencio, el intervalo anterior al lenguaje hablado en la primera o en la segunda lengua durante el cual el estudiante que aprende escucha y desarrolla una comprensión del lenguaje antes de comenzar a producir dicha lengua.

Otros principios fundamentales

Los resultados de recientes estudios han hecho cambiar drásticamente la concepción de los educadores

con respecto a como se adquiere una segunda lengua y como podemos facilitar esa adquisición en las aulas de la primaria.

Similitudes entre la adquisición de la primera y segunda lengua

Una similitud importante entre estas dos es la de que se forma un interlenguaje incompleto e incorrecto en ambas primera y segunda lengua por parte de los que están aprendiendo (Selinker, Swain, y Dumas, 1975). La mayoría de los niños pasan a través de etapas similares de lenguaje incompleto. Se le llama a veces lenguaje telegráfico porque nos recuerda los patrones incompletos que se utilizan para llevar los mensajes en los telegramas (Terrell, 1982). Selinker, Swain y Dumas apuntan que hay peligro de que este interlenguaje se fije haciendo un alto en el proceso de desarrollo hacia una fluidez de los hablantes en ausencia de una segunda lengua.

En un estudio relacionado, Ervin-Tripp (1974) condujo una investigación comparando la adquisición de la primera y segunda lengua. Ella encontró que el desarrollo de la sintaxis en los que aprenden una segunda lengua es paralelo al orden de desarrollo en la lengua materna.

Dulay y Burt (1974b) similarmente encontraron que los hablantes que vienen de diferentes lugares tienden a adquirir las estructuras gramaticales del inglés en un orden aproximadamente igual. Los niños chinos y los niños hispanos, por ejemplo, aprenden la cópula en inglés en el punto aproximadamente igual en su desarrollo lingüístico a pesar de que la cópula existe en castellano, pero no en chino. Sus conclusiones nos llevan a preguntar cuáles son los efectos específicos de la interferencia de la lengua materna. En un estudio similar, ellos encontraron que menos de un 5% de los errores de los niños en la segunda lengua puede atribuirse a la interferencia de la lengua materna (Dulay y Burt, 1974a). Esto nos lleva a observar más cuidadosamente el uso del castellano-como-segunda-idioma en el currículo basado en secuencias gramaticales.

Chamot (1981) muestra otra similaridad, la falta de interés de los estudiantes tienen por ideas abstractas en los conceptos del lenguaje. Los estudiantes se interesan mucho más en el uso práctico y funcional del lenguaje basado en sus intereses, del mismo modo que los niños pequeños utilizan la lengua materna.

El papel de la corrección es también muy similar en ambas primera y segunda lengua. De acuerdo con Terrell (1982) y con Krashen y Terrell (1983), debemos ver la corrección como un gesto negativo, lo mejor que logra es crear un ambiente donde el filtro afectivo se eleva a un alto nivel de ansiedad tanto en niños como en adultos. Cuando no existe la interferencia en la comprensión, debemos reconocer que la corrección de errores no tiene razón de ser en el segundo idioma como tampoco tiene sentido en el aprendizaje de los pequeños cuando adquieren su lengua materna. La nodriza extiende las formas incorrectas o incompletas, por ejemplo el niño dice: *el gatito tiene cato patas*, y ella dice: *Sí, el gatito tiene cuatro patas*. Existe poca evidencia que esta extensión tenga efectos positivos.

Estas similitudes entre la adquisición del primero y el segundo idioma no son consistentes con los métodos mencionados, traducción con gramática o audio-lingual. Los niños cuando aprenden su primera lengua no se apoyan en reglas gramaticales ni la adquisición sistemática de vocabulario. Con el énfasis en la producción temprana en vez del período de silencio, en la producción correcta en lugar de una aceptable, a pesar de que el interlenguaje es inmaduro e incompleto y la secuencia es gramatical en vez de su función de competencia comunicativa, el método audio-lingual se asemeja muy poco a la forma en que la primera y la segunda lengua se adquieren satisfactoriamente.

Otros factores que se asocian con la adquisición del segundo idioma

Muchos investigadores han encontrado grandes asociaciones de significación entre la adquisición satisfactoria del segundo lenguaje y la actitud de los estudiantes. Oller, Hudson y Liu (1977) reportan que una autoestima positiva se asocia con el aprovechamiento en la instrucción del segundo idioma. Oller (1981) indica más adelante que este aprovechamiento en el segundo idioma se asocia mutuamente con un mejoramiento en la autoestima.

Gardner y Lambert (1972) encontraron una gran relación entre el aprendizaje de la nueva lengua y la actitud de esos estudiantes hacia el grupo que se expresa en dicho idioma. En un tono parecido, Saville-Troike (1976) encontró que si existen estereotipos negativos del segundo idioma, el grupo cultural de los que aprenden puede tener un efecto negativo en sus esfuerzos pa-

ra aprender dicha lengua aquella que hablan los que pertenecen al grupo del estereotipo negativo.

La edad de aquellos que aprenden la segunda lengua es otro factor que se asocia con el aprendizaje del segundo idioma. Como sabemos, los estudiantes comienzan a asistir a las escuelas a una edad prescrita, sin embargo, comienzan los programas de aprendizaje de la segunda lengua en diferentes edades. A pesar de que el inicio a dichos programas puede que no corresponda con la edad ideal para la adquisición del segundo idioma es beneficioso examinar los efectos de la edad en dicha adquisición.

De acuerdo con Lenneberg (1967) en su hipótesis del período crítico, la adquisición de la primera lengua debe ocurrir antes de la pubertad. Snow y Hoefnagel-Höhle (1978) investigaron las implicaciones de la hipótesis del período crítico para la adquisición del segundo idioma y encontraron que los sujetos de 12 a 15 años de edad y los adultos progresaron más rápidamente en adquirir holandés en los primeros meses de aprendizaje, indicando que la hipótesis de Lenneberg no sostenía la adquisición de la segunda lengua.

En un análisis similar, Krashen, Long y Scarcella (1979) encontraron que los adultos desarrollan soltura en la segunda lengua más rápido que los niños, los niños mayores la desarrollaron más rápidamente que los niños más pequeños y que aquellos que estuvieron expuestos naturalmente a un segundo idioma durante su infancia tuvieron más facilidad para adquirir soltura, que los que comenzaron a aprender cuando ya eran adultos. Cummins (1980) también concluye que los estudiantes mayores adquieren proficiencia cognitiva del lenguaje académico (PCLA) (CALP en inglés) más rápidamente que los estudiantes más jóvenes porque mientras más desarrollado se encuentre el PCLA en la lengua materna hay más apoyo de PCLA en el desarrollo del segundo idioma.

Collier (1987) examinó la relación entre la edad de los estudiantes que hablaban lenguas minoritarias en los EE.UU. y su adquisición de la segunda lengua. Ella encontró que los estudiantes que entraban en el programa entre las edades de 8 y 11 aprovechaban más rápidamente y llegaban al 50% en todas las materias requeridas entre 2 y 5 años. Los que estaban más atrasados entraban en el programa entre las edades de 5 y 7 años y estaban tres años detrás de sus compañeros a la

edad de 8 a 11 años. Los estudiantes de 12 a 15 años tenían la mayor cantidad de dificultades para adquirir el segundo idioma. Se proyectó que iban a necesitar de 6 a 8 años de instrucción antes de que pudieran lograr estar al mismo nivel que sus compañeros en materias académicas.

Cuando Collier (1989) analizó más tarde otra investigación en edad y logros académicos en el segundo idioma, encontró que los estudiantes a quienes se les enseñaba en su lengua materna demoraban de 4 a 7 años para alcanzar las normas nacionales en los exámenes normativos en lectura, ciencias sociales y ciencias naturales y un mínimo de 2 años en matemáticas, el lenguaje incluyendo deletreo, puntuación y gramática. Ella también comprobó que estos estudiantes entre las edades de 8 y 12 años que habían recibido instrucción por lo menos 2 años en su lengua nativa necesitaban de 5 a 7 años para alcanzar los mismos niveles de aprovechamiento en lectura, ciencias sociales y ciencias naturales y 2 años en matemáticas y lenguaje en el segundo idioma. Estudiantes más jóvenes que no habían recibido enseñanza en su lengua materna necesitaban de 7 a 10 años de instrucción en lectura, ciencias sociales y ciencias naturales. Ahora bien, aquellos adolescentes que no recibieron ninguna instrucción en el segundo idioma y sin posibilidad de continuar estudios académicos en su lengua natal, se proyectó que dejarían la escuela antes de alcanzar las normas nacionales, ambos aquellos que tenían buena base académica y a los que se les había interrumpido la escuela.

Ervin-Tripp (1974) concluyó que los que aprenden más tarde son más eficientes porque tienen la ventaja de las similitudes genéricas cuando se aprende la segunda lengua. Aprendieron nuevos modos simbólicos de representar conceptos e ideas que ya poseían en su lengua materna. Tenían más destrezas al manejar la memoria heurística, y tenían más capacidad para resolver problemas y formar generalizaciones.

Métodos comunicativos en la adquisición de la segunda lengua

Las implicaciones de las hipótesis de Krashen y las similitudes relacionadas entre la adquisición de la primera y segunda lengua son las técnicas que se deben utilizar como el insumo comprensible, enfoque de tópicos importantes y pertinentes de secuencias gramaticales que permiten un período de silencio sin forzar la

producción temprana del lenguaje. Hay métodos de adquisición de segunda lengua que siguen estos criterios. Se les llama métodos comunicativos y los que más se adaptan al sistema educacional incluyen el método de respuesta física total (RFT), el método natural, y el método de educación confluyente.

El método de respuesta física total

Asher (1969, 1979, 1982) creó el llamado método de respuesta física total (RFT) como una forma importante de comunicación en las etapas iniciales de la adquisición de la segunda lengua. Este método contiene insumo comprensible, un período de silencio y un enfoque en el contenido pertinente en vez de en gramática o en las formas de la misma.

El enfoque de RFT está concentrado principalmente en mandatos verbales tales como: *Levántate y pon el libro sobre la mesa*. No se le da mucha importancia a la producción para mantener bajo el nivel de ansiedad. Las lecciones se dirigen originalmente a toda la clase o a pequeños grupos. Al principio el mandato es de una sola palabra. Esto se hace primero con un número reducido de estudiantes y finalmente con individuos. El maestro dice *Siéntate* y entonces modela sentándose. Después el maestro repite el mandato sin el modelo. A medida que el nivel del lenguaje aumenta entre los estudiantes, el maestro comienza a dar mandatos de 2 o 3 palabras como *Levántate y trae el libro*. Los estudiantes demuestran su comprensión obedeciendo los mandatos. Los mandatos se dan fuera de orden de modo que los estudiantes no pueden anticipar cuál será el próximo. Luego se combinan los mandatos anteriores con las nuevas para repasar. Cuando los estudiantes no parecen comprender, el maestro modela de nuevo. Después que los estudiantes pasan un período de silencio que dura aproximadamente 10 horas en las que ellos escuchan los mandatos y responden físicamente, entonces cambian de posición con el maestro y comienzan a dar los mandatos a los demás estudiantes. Es importante mantener una atmósfera de juego en la clase durante estas técnicas.

El método de respuesta física total (RFT) se puede extender a otros niveles de soltura utilizando esta técnica de mandatos controlados. El maestro puede decir lo siguiente:

*Manuel, llévale el lápiz a Enrique, o abre la puerta.
Esperanza, si Manuel le da el lápiz a Enrique, levántate. Si él abre la puerta, cierra los ojos.*

Un nivel elevado de comprensión es necesario para obedecer los mandatos, pero no requiere ninguna producción oral. Los padres de niños pequeños reconocen que sus hijos comprenden y obedecen las órdenes mucho antes de que ellos comiencen a hablar.

El método natural

El concepto original del método natural de Terrell (1977) tiene tres características principales: a) las actividades de la clase se enfocan hacia la adquisición, o sea comunicación a través del contenido enfocando en la absorción inconsciente del lenguaje con una idea de corrección, pero no con un conocimiento explícito de la gramática; b) los errores orales no se corrigen directamente; y c) los estudiantes pueden responder en la segunda lengua, en la lengua materna o tal vez en una combinación de las dos.

Krashen y Terrell (1983) presentaron cuatro principios que sostienen el método natural de la adquisición del lenguaje. El primero la comprensión ocurre antes que la producción lleve a los estudiantes a conducirse como el maestro, el cual siempre usa la segunda lengua, y enfoca un tópico de interés para los estudiantes que les ayude a comprender su mensaje.

El segundo principio nos dice que la producción surge en etapas que van desde non-verbal hasta la conversación más compleja. Los estudiantes comienzan a hablar cuando están listos y los errores de conversación no son corregidos a no ser que interfieran con la comunicación.

El tercer principio es aquel que explica que el currículo tiene metas comunicativas. El programa se compone de tópicos de interés, no de secuencia gramatical. Finalmente, las actividades no deben producir ansiedad para que el filtro afectivo se mantenga a bajo nivel. El maestro logra estas metas estableciendo y manteniendo armonía así como relaciones amistosas con los estudiantes y entre todos ellos también.

El método natural de Terrell (1981) tiene tres

etapas de desarrollo: 1) antes de la producción; 2) producción inicial; y 3) producción en la que surge el lenguaje.

La etapa anterior a la producción

El insumo comprensible de tópicos interesantes y pertinentes es presentado por el maestro en la primera etapa en forma casi paralela al método RFT de Asher. El maestro habla despacio, utilizando gestos para mantener la comprensión. Los estudiantes pueden responder con gestos físicos, moviendo la cabeza, apuntando hacia los objetos o fotos de los mismos o diciendo sí o no. Es importante que el insumo sea dinámico, vivaz, divertido y comprensible. Usando una tortuga como mascota en la clase, el maestro puede decir:

Esta es una tortuga macho. Se llama Joaquín. ¿Es rojo? ¿Quién quiere sujetarlo (se la da a un estudiante)? ¿Quién tiene la tortuga? ¿La tiene Jaime? Sí, él la tiene. ¿La tiene Rosa? No, ella no la tiene.

El insumo básico se repite con varios objetos de la clase. También podemos utilizar grandes ilustraciones. Por ejemplo:

Aquí tenemos una foto de un circo. ¿Hay animales en la foto? Sí, ¿cuántos animales hay? Sí, cuatro. Señala el león. ¿Dónde está el elefante?

Si cada grupo recibe una ilustración diferente, el maestro provee el insumo así:

¿Quién tiene la foto del bote? Sí, Eloy, tú la tienes. ¿Es grande el bote? Eloy, dale la foto a Manuel. ¿Quién tiene la foto de un avión? Sí, Araceli tiene la foto de un avión.

Estos tres ejemplos incluyen varias técnicas de antes de la producción: el uso del RFT para respuestas utilizando el físico y para nombrar objetos y fotos. Las respuestas requeridas incluyen movimientos, apuntes, inclinar o sacudir la cabeza y utilizar los nombres de los otros estudiantes en el grupo. Debemos recordar que estos movimientos de cabeza para afirmar o negar no son apropiados en todas las culturas. Los estudiantes necesitan aprender esta conducta non-verbal.

Como el énfasis de esta etapa es la comprensión, las respuestas verbales en lengua materna son aceptables. Esto puede crear un problema si el maestro no

puede entender la lengua materna del estudiante, sin embargo casi siempre, los alumnos ayudan al maestro para que pueda comprender.

Los objetos de la clase permiten la expansión pertinente de esta y otras etapas del método natural. Cualquier objeto concreto que pueda manipularse es de gran ayuda, incluyendo ilustraciones de muchos colores y hasta marionetas.

La etapa de producción temprana

En esta etapa el estudiante comienza a producir frases de una sola palabra, listas de palabras y finalmente frases de dos palabras, tales como *perro chico* y *en casa*. Algunas más tardías como *yo gusto* y *quiero no*—son incorrectas e incompletas gramaticalmente. Krashen y Terrell (1983) indicaron que la corrección de errores tiene un efecto negativo, que aumenta el nivel de ansiedad y que no ayuda en absoluto. De acuerdo con Crawford (1986, 1993, 1994), debemos ver estos errores como lenguaje inmaduro, no como lenguaje incorrecto. Ante la presencia de buenos modelos, muchos de estos errores desaparecen con el tiempo, igual que le ocurre a los pequeños cuando desarrollan la lengua materna.

Muchas clases de preguntas se pueden utilizar para obtener respuesta de uno o dos palabras que están al alcance de los estudiantes cuando están en la etapa de producción temprana.

Tipo de pregunta	Pregunta
Sí/no	¿Tienes sed? ¿Te gustan los dulces?
Aquí/allí	¿Dónde está la foto del coche?
Este/ese	¿Es este un lápiz o un libro?
Una palabra	¿Cuántas naranjas hay?
Dos palabras	¿Cuáles animales están en la foto?

En la etapa de pre-producción, las estrategias deben incorporarse en actividades que permitan una variedad de respuestas que van desde actos físicos para los que no están listos o una pequeña respuesta oral para los que ya comienzan a hablar.

¿Tiene Jaime un árbol en su foto? [Sí.] Es rojo el árbol? [No.] ¿Quién tiene la foto de un avión? [Rigoberto.] ¿Va rápido o va despacio? [Rápido.] ¿Dónde está la foto del árbol? [Allí.] Mira la foto de Ernestina. ¿Cuántos niños hay? [Tres.] ¿Qué están haciendo? [Juegan a la pelota.]

A medida que los estudiantes comienzan a producir lenguaje, las conversaciones requieren respuestas de una sola palabra. Dentro de la misma conversación, el maestro puede formular preguntas que requieren respuestas un tanto más largas que las que los estudiantes pueden dar en ese momento.

Beatriz, enséñanos la foto. ¿Qué hay en la foto de Beatriz? [Choclos.] Sí, choclos. ¿Qué hay en los choclos? [Ají.] ¿Hay manzanas en los choclos? [No. Risa.] ¿Qué hay de más en los choclos? ¿A qué sabe? [Rico.] ¿Qué más quieres con los choclos? [Leche.]

Terrell sugiere otras formas de crear lenguaje con los estudiantes.

Actividad	Ejemplo
Oración con adiciones	<i>Me gusta el helado. Me gusta el helado y el pastel. me gusta el helado, el pastel y.</i>
Oración abierta	<i>Jugar al baloncesto es</i>

El también recomienda el uso de listas orales, entrevistas y discusiones sobre cosas gráficas, como tablas, anuncios en los periódicos y fotos.

La etapa del comienzo del lenguaje

Durante la etapa del comienzo del lenguaje, los estudiantes empiezan a producir desde frases, oraciones de tres palabras y diálogos, hasta discursos más extensos y narraciones. En este punto, Terrell recomienda listas de preferencia, discusiones de grupo, representaciones, arte, música, radio, televisión, películas cortas, lecturas y llenar formularios.

Terrell (1981) sugiere tres técnicas generales durante esta etapa en las que el enfoque es el uso del lenguaje en vez de la forma del mismo, juegos humanísticos, actividades de diversas clases y tareas para resolver problemas. Los juegos ayudan porque presentan el insumo comprensible en situaciones con un mínimo de ansiedad. El recomienda algunas de las actividades afectivas sugeridas por Galyean (1977), estas incluyen diálogos, tópicos personales como actividades de fin de semana, entrevistas, listas de preferencias y la preparación de cartas, tablas y gráficas en general. Como ejemplo tenemos una gráfica que incorpora listas de preferencias:

Pizzas favoritas

Nombre	Queso	Salchicha	Pollo	Tomate	Anchoas	Hongos
Rita		X		X		X
Jaime		X				
Daniel						
Ana	X		X	X		
Carolina		X		X		X

¿Le gusta la pizza a Jaime? [Sí.] ¿Qué clase de carne le gusta a Jaime? [Salchicha.] ¿A cuántos le gusta el tomate en la pizza? [Tres, Rita, Ana, y Carolina.] ¿Cómo le gusta la pizza a Daniel? [A él no le gusta.] ¿A cuáles de los estudiantes les gusta la misma clase de pizza? [Rita y Carolina.] ¿Hay un ingrediente que no le gusta a nadie? ¿Cuál es? [Anchoas.] ¿Cómo lo sabemos? [Nadie quiere anchoas.]

La gráfica no es solamente una fuente valiosa de insumo comprensible, sino que también tiene valor el proceso de reunir la información necesaria.

Krashen y Terrell (1983) describieron varias actividades para resolver problemas. Uno de estos es el análisis de las actividades diarias como lavarse, vestirse y estar listo para ir a la escuela. Los maestros y los alumnos pueden preparar gráficas para organizar la información recogida en tablas de actividades para solucionar problemas, incluyendo características físicas y ropa, o tal vez itinerarios de trenes, autobuses e información de ventas en diferentes tiendas. Los planos de la comunidad son muy útiles y también tienen la ventaja de preparar al estudiante para vivir en un ambiente nuevo. Además los estudiantes pueden trabajar desarrollando el lenguaje indicado para cada situación, tales como comprar comida en el mercado, comprar ropa, y hacer notas. Otra actividad excelente para resolver problemas es analizar anuncios. Terrell (1981) también sugiere que podemos presentar insumo comprensible de una forma que los estudiantes puedan adquirir una gran soltura en castellano a través del estudio de las ciencias naturales, las ciencias sociales, la música, el arte y las matemáticas.

El método de educación confluyente en la enseñanza de lenguaje (Galyean, 1977) coloca gran énfasis en cuatro componentes de la enseñanza humanística: a) el enfoque de los intereses reales de la clase; b) la práctica de estructuras lingüísticas con lenguaje creado por los estudiantes; c) la comunicación personal de estudiante a estudiante en asuntos personales; y d) el au-

to-conocimiento que lleva a un crecimiento personal. Los estudiantes experimentan actividades que les permiten crecer en lo físico, lo emocional, lo intelectual y lo espiritual.

Las estrategias de instrucción incluyen actividades cuyo centro prepara a los estudiantes para el aprendizaje. Estas incluyen ejercicios de respiración, visualización y movimientos del cuerpo diseñados para aminorar la ansiedad. Otras actividades de enfoque presentan una oportunidad para que los niños aprendan y compartan en grupos. Las actividades de conversación consisten en utilizar los patrones de oraciones en castellano en forma de discusión movida. Ellas incluyen movimientos, arte, pantomima, actuación y expresión creativa. La fuente del contenido son los propios estudiantes, sus necesidades, intereses y valores. Galyean describió varios procesos inherentes a este método: a) ocurre la práctica del lenguaje como parte de la interacción de la clase; b) crecen las relaciones personales entre los miembros de la clase; y c) se anima la auto-reflexión y la auto-declaración. Algunos elementos del método de educación confluyente se encuentran a veces en el método natural.

El currículo de un programa comunicativo

Los maestros que abogan por la enseñanza de la primera persona del indicativo a un alumno de segundo grado en la clase les resultará difícil creer que los padres enseñan el mismo concepto a sus hijos a los tres años de edad en casa. Claro está que ambos utilizan el verbo correctamente, pero no como resultado de la instrucción. Esto nos lleva a concluir con Krashen, Terrell y otros que el currículo de los programas de adquisición de la segunda lengua deben apoyarse primero en el contenido y no en la secuencia gramatical.

El currículo de temas

Si asumimos que las estructuras necesarias del lenguaje se adquieren naturalmente en el contexto de las lecciones de tópicos específicos, el currículo comunicativo de la segunda lengua debe organizarse alrededor de dichos tópicos para asegurar la introducción de vocabulario nuevo y conceptos útiles o de interés para los estudiantes. Las secuencias gramaticales también aparecen como sub-categorías del currículo comunicativo como veremos en el siguiente párrafo.

Terrell (1981) sugirió que en los niveles de primaria y secundaria un continuo gramatical no es apropiado como proceso de adquisición del lenguaje. El recomienda el uso de un currículo de temas que no presta mucha atención a la forma o a la corrección del mensaje sino que enfatiza el contenido del mismo. El sugiere que el contenido debe tener un límite hasta que los alumnos demuestren que pueden crear respuestas más completas que frases de una sola palabra; dicho límite abarca obedecer las órdenes necesarias dadas en la clase para su funcionamiento correcto; nombrar los diferentes objetos de la clase; describir las formas y los colores de los objetos de la clase; nombrar a los miembros de la familia y sus relaciones recíprocas; describir a los alumnos, la ropa, zonas de la escuela, y actividades de la escuela; y nombrar algunos objetos que no están en la clase y también nombres de comidas.

Más tarde durante el proceso de adquisición los temas de interés incluyen las familias de los estudiantes, sus hogares y sus barrios, sus actividades favoritas y las experiencias buenas que hayan tenido. También se pueden discutir las preferencias de comida, colores, programas de televisión, películas y otros aspectos de su vida diaria.

De la misma manera que Terrell, Asher (1982) aboga por un currículo de temas. El sugiere, sin embargo, que éste ha de organizarse de acuerdo con las conductas diferentes, los objetos sobre los que se deposita dicha conducta y los modificadores o calificadores tales como adverbios o adjetivos, según la siguiente gráfica:

<i>Verbos</i>	<i>Objetos</i>	<i>Calificativos</i>
verbos de acción	nombres	adverbios
		preposiciones
		adjetivos/posesivos

Por ejemplo, el maestro usa el verbo *poner*, el objeto *libro*, y el calificativo *en la mesa* para producir un orden: *Pon el libro en la mesa.*

Chamot (1983) ofrece un número de recomendaciones que unen con gran efectividad el programa de adquisición de la segunda lengua con el currículo central. Ella sugiere que el vocabulario y los conceptos de las diferentes áreas de contenido del currículo se usen en las actividades de la segunda lengua y que la lectura y la escritura en la segunda lengua se deben incremen-

tar para los estudiantes mayores, especialmente aquellos que ya dominan su lengua materna. En vez de enfocarse en la pronunciación correcta de las palabras cuando el estudiante lee oralmente, los maestros deben enfatizar la lectura en silencio para su mayor comprensión, incluyendo experiencias extensas de contextos descriptivos en las áreas de contenido del currículo central.

La gramática en el currículo de los métodos comunicativos

A pesar de que muchos autores abogan por unos currículos de temas en los métodos comunicativos, algunos autores encuentran un lugar para las estructuras gramaticales. En su trabajo más reciente, Terrell (1991) re-examina el lugar de la gramática en los métodos comunicativos con respecto a los adultos. El postula que en vez de apoyarse en el insumo para producir lenguaje una vez concluido el período de silencio, muchos adultos se apoyan en lo que se dice indicando que la gramática puede tener más importancia en el desarrollo del segundo idioma de lo que consideró anteriormente. Es cierto muchos de nosotros los que trabajamos en campos relacionados con la adquisición del segundo lenguaje reconocemos que tenemos la necesidad de adquirir referencias gramaticales en cualquier lengua que tratemos de adquirir.

Terrell concluye que para algunos adultos debemos considerar el uso de la gramática como un organizador avanzado para ayudar a los que están aprendiendo a entender el insumo comprensible. El también recomienda el uso de la forma con sentido como el enfoque de las actividades que contiene muchos ejemplos de una relación gramatical simple, esto es, actividades en las que un concepto gramatical se usa intencionalmente muchas veces, como lo describe Rutherford y Sharwood-Smith (1981). Terrell más adelante sugiere el uso del monitor, los que aprenden pueden adquirir su propia producción en vez de adquirir solamente el insumo comprensible de otros. A pesar de que él presentó este punto para los adultos, tiene implicaciones obvias para aquellos estudiantes de secundaria que sean más capaces. Los maestros deben prestar atención a aquellos estudiantes que expresen el deseo de aprender algún tipo de referencia gramatical.

Acceso al currículo central a través del castellano con apoyo

Un problema en la adquisición del castellano como segunda lengua es la extensión del acceso al currículo central que incluye matemáticas, ciencias sociales, ciencias físicas y naturales durante este proceso. Muchas estrategias comunicativas pueden ser adaptadas para permitir el acceso al currículo central a través del proceso de andamio que nosotros le llamamos instrucción con apoyo (sheltered instruction). Los temas tratados se estudian a través de instrucción claramente contextualizada que son las áreas más importantes del currículo central.

Estrategias que proveen el acceso al currículo central

La instrucción con apoyo en las áreas de contenido del currículo en el segundo idioma agregan sustancialmente al conocimiento y al vocabulario que los estudiantes necesitan como fundamento para leer y pensar en cualquier idioma (Krashen, 1985). Estas estrategias están de acuerdo con la filosofía de los métodos comunicativos en la adquisición del segundo idioma y además proveen el acceso a otras áreas académicas del currículo de modo que mantienen la comunicación.

Cummins (1994) nos provee de una serie de intersecciones de continuidad la cual es muy útil para conceptualizar el balance entre lo complejo del contenido curricular con las demandas del dominio del idioma (Fig. 1). El continuo vertical se extiende desde algo que tiene poca demanda para ser comprendido cuyo alcance, por ejemplo, va desde una conversación sobre lo que se comió durante el almuerzo, que no demanda mucho cognitivamente, hasta la lección de tercer grado de matemáticas sobre el principio distributivo de la multiplicación, que demanda más cognitivamente.

Este continuo horizontal de intersección de Cummins se extiende desde el contexto pleno hasta el contexto reducido, o sea que se extiende desde una lección de clasificación en ciencia que se ha enseñado con visuales y manipulativos con un contexto pleno hasta una lección abstracta en la que se discuten los principios de la democracia cuyo contexto es reducido. La instrucción con apoyo en castellano será efectiva en las materias del currículo que pueden ser presentadas con-

cretamente tales como las matemáticas, las ciencias naturales, el arte, la música, y la educación física. A pesar de que hay aspectos de las ciencias sociales que se pueden enseñar de manera concreta, tales como la geografía y la cartografía, hay muchos conceptos abstractos de instrucción en esta área que pueden ser reservados hasta que los estudiantes adquieran más dominio del castellano.

El propósito de la estrategia de instrucción académica con apoyo en el currículo central en castellano es la de proveer un enfoque de actividades llenas de contexto que aseguran el insumo comprensible sea presentado correctamente, esto ocurre mientras se están enseñando aspectos que requieren conocimientos de más demanda dentro del currículo central. El Distrito Escolar de Los Angeles (1985) en los EE.UU ha preparado un número de estrategias especiales para la enseñanza del segundo idioma que crean el andamio necesario en las áreas de contenido para aquellos que están aprendiendo castellano al nivel intermedio. Ellos recomiendan que los maestros simplifiquen el insumo, hablando más despacio y enunciando claramente, utilizando un vocabulario controlado con estructuras simples del lenguaje. Cuando sea posible se deben usar cognados y se debe evitar el uso excesivo de las expresiones idiomáticas. Se sugiere que los maestros deben hacer uso frecuente del lenguaje non-verbal, incluyendo gestos, expresiones fáciles y dramatizaciones. También se recomienda el uso de manipulativos y de materiales concretos tales como gráficas, visuales, transparencias, mapas, y objetos reales. La comprensión debe mantenerse a través del uso extenso de gestos, dramatizaciones, ilustraciones y manipulativos. Los maestros deben comprobar frecuentemente que se está comprendiendo por medio de preguntas que confirmen dicha comprensión, clarificación de ideas, repeticiones y expansiones usando una gran variedad de preguntas. Schifini (1985) recomienda un enfoque de actividades cuyo centro es el estudiante especialmente a nivel secundario donde las conferencias y el uso del texto predomina.

Richard-Amato y Snow (1992) nos proveen con numerosas estrategias para los que aprenden una segunda lengua a través del contenido. Para los maestros del currículo regular, se recomienda un ambiente de apoyo, grabar las conferencias y charlas en cintas magnetofónicas para que puedan ser revisadas más tarde,

escribiendo nuevamente algunas partes del texto en los niveles bajos, pedirle a los nativos que compartan sus notas con los que están aprendiendo castellano y evitar la competencia de las calificaciones hasta que los estudiantes hayan logrado un nivel más alto del dominio del idioma para que puedan competir bien con los hispanohablantes. Además de estas estrategias antes sugeridas, ellos recomiendan reforzar los conceptos claves con frecuencia para que se establezca una rutina consistente en el salón de clase; que provean además del tiempo suficiente de espera para que los estudiantes puedan responder a las preguntas, las correcciones deben hacerse en forma de extensión presentando el modelo correcto y evitando forzar a los estudiantes a hablar antes de que estén listos. También sugieren que el maestro haga sumarios y revisiones con frecuencia, deben demostrar que reconocen y valoran el lenguaje y la cultura que los estudiantes traen a la clase y que utilicen con eficacia a los padres que sirven como voluntarios en el salón, especialmente a aquellos que hablan la lengua materna de los estudiantes.

Hay varias otras estrategias para crear el andamio donde los que están aprendiendo castellano en actividades académicas del idioma con apoyo. Las interacciones altamente contextualizadas que tienen lugar en la enseñanza en cooperativa y que pueden darnos la diferencia entre lo que Krashen (1985, 1991) describe como sumersión, en la cual se ahoga el estudiante, y la inmersión, el tipo de andamio de la instrucción de las materias descritas previamente. El aprendizaje cooperativo es más efectivo cuando, en las palabras de Vygotsky, los compañeros más capaces, aquellos que dominan mejor el castellano, se incluyen en grupos de los que están en diferentes niveles de dominio del idioma.

Es beneficioso para los estudiantes que cada uno de ellos tenga sólo una parte de la información necesaria o las destrezas requeridas para completar un proyecto, porque entonces todos tienen la oportunidad y la necesidad de contribuir. De acuerdo con Hamayan y Perlman (1991), el darle una obligación a cada miembro del grupo tales como traer todo el material necesario, ser el director, ser el que cuida del tiempo, el supervisor que mantiene al grupo trabajando como debe o el que toma las notas necesarias, nos asegura que cada uno de los estudiantes en su papel está involucrado activamente.

Johnson (1988) sugiere que se deben crear parejas diferentes de lenguas en los cuales se le enseña a cada miembro que está aprendiendo el segundo idioma a hacer algo como una actividad de arte utilizando dicho segundo idioma. Entonces cada uno de ellos enseña a un hispanohablante. Esto crea la necesidad de comunicación en castellano, utilizando el idioma funcionalmente y dándole una meta. Además el que está aprendiendo castellano ahora es la persona que sabe y va a enseñar al que sabe el idioma pero no la actividad. Doughty y Pica (1986) reportaron que la interacción de grupos pequeños se acrecienta grandemente si se asegura que los miembros del grupo se necesitan los unos a los otros para obtener la información que les permite llenar su cometido.

Cathcart-Strong (1986) ha encontrado que una cantidad suficiente de tiempo se necesita en estas actividades de grupo para que los que están aprendiendo castellano puedan dar el insumo comprensible necesario a sus compañeros que ya hablan el idioma. También necesitan un abundante número de oportunidades para iniciar la interacción con adultos, generalmente sus maestros. Esto ocurre con más frecuencia en situaciones donde hay que resolver problemas dentro del pequeño grupo.

Krashen y Terrell (1983) describen muchas formas útiles para agrupar a los estudiantes para facilitar la adquisición. Los maestros pueden estructurar de nuevo a los grupos de acuerdo con un criterio arbitrario, si así lo desean, tales como el número de niños en la familia, el color de las camisas o su fruta preferida. Un estudiante puede convertirse en el centro del grupo en lo que se denomina grupo encentrado en uno. Por ejemplo, un estudiante puede pensar algo, y los otros estudiantes le preguntan tratando de adivinar la respuesta. Una actividad que unifica al grupo es aquella en la que cada uno en el grupo tiene una parte de la información necesaria para resolver el problema. Por lo tanto todos tienen que participar. Pares de compañeros son aquellos en los que dos estudiantes trabajan juntos. Finalmente, algunas actividades se pueden hacer con toda la clase o con un grupo grande de la misma. En todos estos casos el mensaje que se transmite es lo importante, no su forma.

Estructuras para integrar a los estudiantes que están aprendiendo

A los estudiantes que están aprendiendo muchas veces se les organiza en clases para darles instrucción en la lengua materna, esta práctica tiende a separar a los hispano-parlantes a no ser que se haga algún arreglo. Esta separación de los que están aprendiendo puede crear fosilización, una parada-en-su-sitio de desarrollo del lenguaje causado por la falta de insumo comprensible que venga de expertos hispano hablantes. Krashen y Terrell (1983) indicaron que la manifestación de interlenguaje, esto es, de las estructuras incorrectas e incompletas de los que están aprendiendo castellano no debe ser un problema ya que es el único insumo al cual ellos están expuestos.

El modelo Eastman (Krashen y Biber, 1988) del Distrito Escolar de Los Angeles alivia con efectividad este problema al nivel primario. En el caso de la América Latina, los estudiantes que hablan las lenguas indígenas se pueden organizar para la instrucción en la lengua materna en lectura y lenguaje en la mañana, junto con un programa de método natural de castellano-como-segundo-idioma. En las tardes los estudiantes que hablan la lengua indígena estarán en clases regulares de arte, música y educación física. A medida que los que no hablan castellano van ganando en conocimientos, ellos comienzan a recibir instrucción en castellano con apoyo en áreas más concretas del currículo tales como matemáticas y ciencias naturales. Las ciencias sociales en castellano se presentarán más tarde.

Otras estrategias de apoyo

Hay muchas otras estrategias de andamio que se necesitan para crear instrucción académica en castellano. El desarrollo de unidades temáticas sirve para dar un contexto más amplio para la comprensión en la integración del lenguaje/contenido preparado por esa instrucción en castellano. Los maestros de primaria encontrarán que ellos pueden organizar unidades alrededor de temas literarios tales como *cambio*. Ellos pueden comenzar con el estudio literario de historias sobre mariposas, examinando el *cambio* en la metamorfosis de la mariposa. A través de la integración entre las matemáticas y las ciencias naturales, ellos pueden estudiar el

cambio haciendo una gráfica de la cantidad de moño en una pieza de metal después de un tiempo. En las ciencias sociales pueden analizar el *cambio* en conducta diferente a medida que se envejece. El concepto de *cambio* se ve una y otra vez a través de currículo en todas las áreas del contenido dando el refuerzo del vocabulario y las estructuras gramaticales que tienden a ser usadas con frecuencia.

Finalmente, debemos esforzar de nuevo la idea de que los estudiantes deben aprender el contenido académico del currículo central en la lengua materna hasta que ellos estén listos para la instrucción con apoyo en castellano cuando lleguen a un nivel intermedio de soltura del idioma. Schifini (1985) describe a estos aprendices intermedios como los que pueden participar en discusiones extensas en la segunda lengua. Esta instrucción sigue a aquella que fue dada en lengua materna después de que los estudiantes tienen suficientes conocimientos en la segunda lengua para recibir beneficios de la instrucción del contenido con su soporte inherente en lo que Krashen (1985) llamó instrucción con apoyo (sheltered instruction).

Los maestros verán que los que dominan un concepto de las matemáticas en su lengua materna, por ejemplo, encontrarán el mismo concepto en forma más comprensible en la segunda lengua que aquellos estudiantes que vean dicho concepto por primera vez. Es para este último estudiante, en realidad, que la instrucción de las materias en lengua materna es vital. Los estudiantes que han logrado cierto dominio académico en la lengua materna podrán ganar más en ambos el desarrollo de este concepto de las matemáticas y el desarrollo de la segunda lengua que seguramente acompañará a la instrucción de castellano con apoyo.

Sin embargo, hay una situación en la que la instrucción en castellano con apoyo es el modo preferido o tal vez el único modo de enseñanza. Este es el caso de los estudiantes que hablan en una lengua materna para la cual la posibilidad de instrucción es difícil o imposible. Esto puede ser a causa de falta de personal que hable dicha lengua, o tal vez falta de materiales didácticos en esa lengua, o que no hay un número suficiente de estudiantes de ese idioma para sostener tal programa.

Referencias

- Asher, J. J. (1979). Motivating children and adults to acquire a second language. *SPEAQJournal*, 3, 87-99.
- Asher, J. J. (1982). The total physical response approach. En R. W. Blair (Ed.), *Innovative approaches to language teaching* (pp. 54-66). Rowley, MA: Newbury House.
- Asher, J. J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *Modern Language Journal*, 53, 3-17.
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. En A. Sinclair, R. J. Jarvella, y W. M. Levelt (Eds.). *The child's conception of language* (pp. 241-256). New York: Springer-Verlag.
- Cathcart-Strong, R. L. (1986). Input generation by young second language learners. *TESOL Quarterly*, 20, 515-530.
- Chamot, A. U. (1981). Applications of second language acquisition research to the bilingual classroom. *Focus: National Clearinghouse for Bilingual Education*, 1-8.
- Chamot, A. U. (1983). Toward a functional ESL curriculum in the elementary school. *TESOL Quarterly*, 17, 459-471.
- Chastain, K. (1975). *Developing second-language skills: From theory to practice*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Collier, V. P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.
- Collier, V. P. (1989). How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly*, 23, 509-539.
- Crawford, A. N. (1986). Communicative approaches to ESL: A bridge to reading comprehension. En M. P. Douglass (Ed.), *Claremont Reading Conference Yearbook* (pp. 292-305). Claremont, CA: Claremont Reading Conference.
- Crawford, A. N. (1994). Communicative approaches to second language acquisition: From oral language development into the core curriculum and L₂ literacy. En C. F. Leyba (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretic*

tical framework (2nd ed., pp. 79-131). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles.

Crawford, A. N. (1993). Literature, integrated language arts, and the language minority child: A focus on meaning. En A. Carrasquillo y C. Hedley (Eds.), *Whole language and the bilingual learner* (pp. 61-75). Norwood, NJ: Ablex.

Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, 14, 175-187.

Cummins, J. (1989). *Empowering minority students*. Sacramento: California Association for Bilingual Education.

Cummins, J. (1986) Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56, 18-36.

Cummins, J. (1994). Primary language instruction and the education of language minority students. En C. F. Leyba (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (2nd ed., pp. 79-131). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3-49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles.

Doughty, C., y Pica, T. (1986). "Information gap" tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 20, 305-325.

Dulay, H. C., y Burt, M. K. (1974a). Errors and strategies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 8, 129-143.

Dulay, H. C., y Burt, M. K. (1974b). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37-53.

Ervin-Tripp, S. M. (1974). Is second language learning like the first? *TESOL Quarterly*, 8, 111-127.

Hamayan, E. V., y Perlman, R. (1991). *Helping language minority students after they exit from bilingual/ESL programs*. Washington, D.C.: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Johnson, D. M. (1988). ESL children as teachers: A social view of second language use. *Language Arts*, 65, 154-163.

Krashen, S. (1982). Theory versus practice in language training. In R. W. Blair (Ed.), *Innovative approaches to language teaching* (pp. 15-30). Rowley, MA: Newbury House.

Krashen, S. D. (1991). *Bilingual education: A focus on current research*. Washington, D.C.: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Krashen, S. D. (1981). Bilingual education and second language acquisition theory. En California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 51-79). Sacramento, CA: Office of Bilingual Bicultural Education, California State Department of Education.

Krashen, S. D. (1985). *Inquiries and insights: Second language teaching, immersion & bilingual education, literacy*. Hayward, CA: Alemany Press.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.

Krashen, S., y Biber, D. (1988). *On course: Bilingual education's success in California*. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education.

Krashen, S. D., Long, M. A., y Scarcella, R. C. (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 13, 573-582.

Krashen, S. D., y Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. New York: Pergamon/Alemany.

Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.

Los Angeles Unified School District (1985). *Strategies for sheltered English instruction*. Los Angeles: Los Angeles Unified School District.

Oller, J., Jr. (1981). Research on the measurements of affective variables: Some remaining questions. En R. Andersen (Ed.), *New dimensions in second language acquisition research* (pp. 14-27). Rowley, MA: Newbury House.

Oller, J., Jr., Hudson, A., y Liu, P. (1977). Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistic study of native speakers of Chinese in the United States. *Language Learning*, 27, 1-27.

Richard-Amato, P. A., y Snow, M. A. (1992). Strategies for content-area teachers. En P. A. Richard-Amato y M. A. Snow (Eds.), *The multicultural classroom: Readings for content-area teachers* (pp. 145-163). White Plains, NY: Longman.

Rutherford, W., y Sharwood-Smith, M. (1985). Consciousness raising and universal grammar. *Applied Linguistics*, 6, 274-282.

Saville-Troike, M. (1976). *Foundations for teaching ESL*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Schifini, A. (1985). *Sheltered English: Content area instruction for limited English proficient students*. Los Angeles: Los Angeles County Office of Education.

Selinker, L., Swain, M., y Dumas, G. (1975). The interlanguage hypothesis extended to children. *Language Learning*, 25, 139-152.

Snow, C. E., y Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. *Child Development*, 49, 1114-1128.

Terrell, T. D. (1986). Acquisition in the natural approach: The binding/access framework. *Modern Language Journal*, 70, 213-227.

Terrell, T. D. (1982). The natural approach to language teaching: An update. *Modern Language Journal*, 66, 121-132.

Terrell, T. D. (1977). A natural approach to second language acquisition and learning. *Modern Language Journal*, 6, 325-337.

Terrell, T. D. (1981). The natural approach in bilingual education. En California State Department of Education (Ed.), *School and language minority students: A theoretical framework* (pp. 117-146). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles.

Terrell, T. D. (1991). The role of grammar instruction in a communicative approach. *Modern Language Journal*, 75, 52-63.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Figura 1

RELACION DE PARTICIPANTES

Mesa 1

1. ISRAEL CHOY AJQUEJAY

Comisión Nacional Permanente de Reforma Educativa-
/Copmagua Guatemala
E-mail: *ibismam@guate.net*
Ciudad de Guatemala, Guatemala

2. CLAUDIO MILLACURA SALAS

Ministerio de Educación de Chile. Programa de Educación
Intercultural Bilingüe.
E-mail: *chuenchu@mineduc.cl*
Santiago, Chile

3. MARIA ANTONIETA GONZALES CHOC

Fundación Kaqchikel
E-mail: *opjornada@guate.net*
Chimaltenango, Guatemala

4. MANUEL GRANDEZ FERNANDEZ

Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Ama-
zonía Peruana – ISPP Loreto / AIDSESEP
E-mail: *formabiap@terra.com.pe*
E-mail personal: *mgrandez@ec-red.com*
Iquitos, Perú

5. LUIS NEVER TUESTA CERRON

Director del Programa de Formación de Maestros Bilingües
de la Amazonía Peruana – ISPP Loreto / AIDSESEP
E-mail: *formabiap@terra.com.pe*
Iquitos, Perú

6. SILVIA CHUMIRA ROJAS

Dirección Distrital de Educación Camiri – Asamblea del
Pueblo Guarani
E-mail: *apg@cidis.scbbc-bo.com*
Santa Cruz
Camiri, Santa Cruz, Bolivia

7. JUAN SANTIAGO UTITIAG PAATI

Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador

(CONAIE)

E-mail: *luiscaty@uio.satnet.net*
Quito, Ecuador

8. LUIS OCTAVIO MONTALUISA CHASIQUIZA

Director nacional de la Dirección Nacional de Educación
Intercultural Bilingüe – DINEIB
E-mail: *ebi@uio.telconet.net*
E-mail personal: *luiscaty@uio.satnet.net*
Quito, Ecuador

9. MARIA ELIZABETH KIYONARI

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes
Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria
Dirección General de Coordinación Técnica
E-mail: *lizkiyo@yahoo.com*
La Paz, Bolivia

10. HANS HOFFMEYER

Coordinador del Programa Regional de Ibis en Sudamérica
E-mail: *ibisdi@caoba.entelnet.bo*
La Paz, Bolivia

11. PASCAL MONTOISY

Cooperación de Bélgica / Universidad Mayor de San Simón
– Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
E-mail: *pascal.montoisy@usa.net*
Cochabamba, Bolivia

12. SEGUNDO AJITIMBAY CRUZ

Rector del Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe
“Colta”
Comunidad “Colta Monjas”
Parroquia Sicalpa, Cantón Colta
Telf. (03) 949 363, Telfax (03) 949 366
Provincia Chimborazo, Ecuador

13. SHAPION NONINGO SESEN

Dirigente de la Asociación Interétnica para el Desarrollo de
la Selva Peruana (AIDSESEP)
E-mail: *aidesep@chavin.rcp.net.pe*
Lima, Perú

14. MARIANNE MENJIVAR

IBIS - Dinamarca- Oficina Guatemala
E-mail: *ibisguof@guate.net*
Guatemala, Guatemala

15. WOLFGANG KUPER

Asesor Principal, Proyecto PROFORMA-GTZ / Ministerio de Educación de Perú
E-mail: *wkuper@minedu.gob.pe*
Lima, Perú

Mesa 2

1. PATRICIA ESTHER MENA LEDESMA

Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 201 Oaxaca, Oaxaca
E-mail: *pmena@prodigy.net.mx*
Oaxaca, México

2. CELESTINO CHOQUE VILLCA

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (P.INS-EIB, GTZ)
E-mail: *pinseib@cnb.net*
La Paz, Bolivia

3. EMILIO FERNANDEZ CANQUE

Programa EIB Aymara "Pachakuti", Facultad de Educación y Humanidades,
Universidad de Tarapacá
E-mail: *efernand@uta.cl*
Arica, Chile

4. ANGEL MARCELO RAMIREZ ERAS

Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB)
Esquina San Gregorio y Murillo, 8vo. Piso
Telf. 09 503041
Quito, Ecuador

5. RENE SAEZ GASSIOT

Programa EIB-Mapuche, Facultad de Educación
Universidad Católica de Temuco
E-mail: *rsaez@uctem.cl*
Temuco, Chile

6. SANDRA PAOLA ROBILIARD

Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana – ISPP Loreto / AIDSESEP
E-mail: *formabiap@terra.com.pe*
E-mail personal: *medtuedu@ec-red.com*
Iquitos, Perú

7. OSCAR CHAVEZ GONZALES

Unidad de Educación Bilingüe Intercultural – UNEBI – Mi-

nisterio de Educación

E-mail: *god@minedu.gob.pe*
Lima, Perú

8. MARIA DEL ROSARIO GARCIA VELASQUEZ

Centro Superior de Capacitación del Recurso Humano y Adecuación Curricular SIMAC
Teléfono: 839 1166
Guatemala

9. ERLA MARILU HUATANGARI MEGO

Docente del Instituto Superior Pedagógico "TUPAC AMARU" TINTA
Sicuaní, Cuzco, Perú

10. ROLANDO PICHÚN SEGUEL

Consultor Regional en Educación
E-mail: *coneduc@accessinter.net*
Quito, Ecuador

11. GUIDO DE LA ZERDA

Maestría en Educación Intercultural Bilingüe (PROEIB-ANDES-GTZ)
E-mail: *gzerda@proeibandes.org*
Cochabamba, Bolivia

Mesa 3

1. ELMER ARNULFO HUARACA TORRES

Instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha
Pucallpa, Perú

2. JORGE MARCHAN ATZ

San Martín Jiloteque, Chimaltenango
Guatemala
Teléfono: 883 0163
Telefax: 883 0164

3. PEDRO US SOC

Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural – DIGEBI- Ministerio de Educación de Guatemala
E-mail: *direcebi@infovia.com.gt*
E-mail personal: *digebbi3@inforvia.com.gt*
Guatemala, C.A.

4. KIRSTEN BERNDT CARSTENSEN

Instituto Pedagógico -CANELOS / IBIS-Dinamarca
E-mail: *kc-ibis@access.net.ec*
Canelos, Pastaza,
Ecuador

5. MIGUEL ALEJANDRO MENDOZA ORELLANA

Coordinador del Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe.

LAEB, Universidad de Cuenca
E-mail: *mmendoza@ucuenca.edu.ec*
Cuenca, Ecuador

6. ALAN CRAWFORD

California State University
E-mail: *acr9944@earthlink.net*
California, Estados Unidos

7. RUTH LOZANO VALLEJO

Proforma GTZ - Ministerio de Educación
E-mail: *proyeein@wayna.rcp.net.pe*
Lima, Perú

8. GUALBERTO RAMOS TAIPE

Instituto Superior Pedagógico Público de Huancavelica
Fax 051 64 752959
Huancavelica, Perú

9. SABINO MANUEL AQUINO

INMSPOCB – Instituto Normal Superior Pluriétnico del
Oriente y Chaco Boliviano
E-mail: *regisviveros@hotmail.com*
Santa Cruz, Bolivia

10. SANNE MÜLLER

Red Norte Sur de Cooperación, IBIS - Dinamarca
E-mail: *sm@ibis.dk*
Copenhagen, Dinamarca

11. HEINRICH HELBERG CHAVEZ FORTE PE

E-mail: *proebi@amontes.com*
Iquitos, Perú

12. ROSA AIDE VALLEJOS YOPAN

Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Ama-
zonía Peruana - Iquitos
E-mail: *formabiap@terra.com.pe*
E-mail personal: *rvallejos@eudoramail.com*
Iquitos, Perú

13. JOSE PUA PIZANGO

Programa de Formación de Maestros Bilingües - Iquitos
E-mail: *formabiap@terra.com.pe*
Iquitos, Perú

14. LUIS GONZALES SANCHEZ

Programa Marco de Formación Profesional Tecnológica y
Pedagógica en Perú
Instituto Superior Pedagógico Bilingüe Yarinacocha
E-mail: *proebit@tvs.com.pe*
E-mail personal: *gonzales-luis@latinmail.com*
Pucallpa, Perú

15. JOSE ANTONIO PAPUE PIRUCH

Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe “Canelos”
Pastaza, Ecuador

16. LUIS ALBERTO CONEJO ARELLANO

Jefe del Area de Educación, Dirección Nacional de Educa-
ción Intercultural Bilingüe (DINEIB)
Fax 593-2- 503052
Quito, Ecuador

16. FREDERICA BARCLAY

Oficial de Programa, Perú
E-mail: *ibisperu@terra.com.pe*
Lima, Perú

17. LUCY TRAPNELL FORERO

Programa de Formación de Maestros Bilingües - Iquitos
Abtao 1715
E-mail: *formabiap@terra.com.pe*
E-mail personal: *achirif@wayna.rcp.net.pe*
Iquitos, Perú
Mesa 4

1. ILIANA I. ESTABRIDIS REY SANCHEZ

Consultora en Educación
E-mail: *iestabridis@viabcp.com*
Lima, Perú

2. HECTOR QUISBERT CAUTIN

Rector del Instituto Normal Superior René Barrientos Or-
tuño – Caracollo
Caracollo – Dpto. Oruro
Fax 0511 3090
Bolivia

3. HECTOR MUÑOZ CRUZ

Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Iztapalpa -
Dpto. de Filosofía
E-mail: *hmc@xanum.uam.mx*
E-mail personal: *hmunoz2@prodigy.net.mx*
México, D.F

4. GENARO RODRIGO QUINTERO BENDEZU

Instituto Superior Pedagógico Público “José Salvador Cave-
ro Ovalle”
E-mail: *anmara@terra.com.pe*
Perú

5. CESAR TII IKAM

Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Ama-
zonía Peruana - Iquitos
Abtao 1715
Telf. 051 94 264062
TeleFax 051 94 263594

E-mail: *formabiap@terra.com.pe*
Iquitos, Perú

6. TERESA MARGARITA GUARDERAS VILLAGOMEZ

Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe Shuar de Bomboiza
Gualaquiza, Morona Santiago, Ecuador

7. CONRADO MAURICIO ABAD

IBIS - Dinamarca
E-mail: *ibisguof@guate.net*
E-mail personal: *ibisgucm@guate.net*
Ciudad de Guatemala

8. ELENA BURGA CABRERA

Programa de Formación de Maestros Bilingües - Iquitos
E-mail: *formabiap@terra.com.pe*
E-mail personal: *alvarez@lima.bussines.com.pe*
Iquitos, Perú

9. MANUEL BAQUERO

Instituto Superior Pedagógico “Nuestra Señora del Rosario”

Fax 084 571882
Puerto Maldonado, Perú

Notas

- 1 Documento preparado por Rolando Pichún Seguel, Coordinador Académico del Seminario.
- 2 La participación de México no aparece en los cuadros como representativa del país por cuanto las dos experiencias presentadas no implicaron necesariamente una política ministerial. Sin embargo, el aporte de éstas fue crucial en el desarrollo del evento, como consta en los informes y conclusiones de las mesas de trabajo.
- 3 El Equipo de Coordinación estuvo integrado por Lucy Trapnell, Elena Burga, Manuel Grandez (PFMB, Iquitos) y Rolando Pichún Seguel.
- * Apuntes de la conferencia introductoria de Rolando Pichún Seguel, Coordinador Académico del Seminario, especialista en curriculum.
- 4 Artículo reproducido con autorización del Prof. Alan Crawford