

**Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe  
en la educación formal**

*Responsables: Luis Enrique López y Vicente Limachi*

**I. Fundamentación**

Propuestas y programas de educación intercultural bilingüe (EIB) se implementan en Bolivia, y en toda la región andina en general, desde hace por lo menos dos décadas, con base en antecedentes de proyectos de educación bilingüe que se remontan a más de cinco décadas atrás. No obstante, son todavía escasas las evaluaciones hechas sobre la marcha de tales programas. Más aún las escasas evaluaciones realizadas no se han difundido, en tanto, en muchos casos, éstas sólo se abordaron como una suerte de rendición de cuentas ante los ministerios de educación y las agencias que financiaron el desarrollo de los mencionados programas. Tal vez de allí se derive la escasa comprensión que aún existe respecto de las ventajas de la utilización en la educación de la lengua de uso predominante de los educandos indígenas así como acerca de la EIB en general.

Consideramos que los estudios evaluativos de la EIB cobran mayor relevancia aún en un contexto como el actual, en el cual casi todas las reformas educativas en curso incluyen acciones de EIB, por lo menos, como modalidad de atención para las poblaciones indígenas de los países en los cuales se aplican. Por lo demás, la presión por la EIB se incrementa por parte de organizaciones indígenas de la región en la medida en que la modalidad es vista como uno de los mecanismos capaces de contribuir a la superación de la exclusión histórica así como de la reafirmación de los proyectos etnopolíticos de algunos pueblos indígenas. Esto no significa necesariamente que la visión de los líderes sea necesariamente compartida por los padres y madres de familia de los educandos con quienes se aplican las nuevas propuestas educativas.

La situación descrita ha venido superándose gradualmente con la intervención de algunos investigadores y de estudiantes de pre y postgrado que han realizado tesis sobre experiencias y proyectos específicos de EIB o sobre aspectos relacionados con ellos. Entre las investigaciones llevadas a cabo por académicos destacan aquellas realizadas en México y en el Perú sobre aspectos tan variados como la vigencia social de la lengua indígena a partir de su uso en el aula, bajo una modalidad de educación bilingüe; la apropiación de la lectura y la escritura por parte de educandos bilingües; el aprendizaje del castellano como

**PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe en la educación formal*

segunda lengua; la interculturalidad en el aula; y la formación de docentes, entre otros. Empero son muchas aún las interrogantes y escasas son las investigaciones de índole comparativa que permitan trascender los avances y éxitos o fracasos con una población específica.

Si se quiere, la EIB latinoamericana requiere de un aparato teórico propio que se sustente en resultados de investigaciones realizadas en los propios contextos indígenas en los que se implementa. Consideramos que esto es imprescindible no sólo para comprender de mejor manera los procesos de bilingüización que tienen lugar en distintos contextos indígenas latinoamericanos y establecer de qué modo pueden tales procesos ser semejantes o diferentes a otros que tienen lugar en distintos países del mundo, sino además para poder contar con la información necesaria para poder retroalimentar las políticas y estrategias que los Estados nacionales siguen hoy en cuanto a la implantación de la EIB en la región. Sólo con más y mejor información, estaremos en condiciones de contribuir al mejoramiento sustantivo de la EIB en América Latina y responder, de ese modo, a las demandas y expectativas tanto de las organizaciones indígenas cuanto de los padres y madres de familia de los niños y jóvenes que pasan hoy por los programas de EIB.

Esto resulta hoy más urgente que nunca pues los modelos y estrategias de educación bilingüe de vernácula y castellano implementados en la región vieron su origen cuando las poblaciones indígenas se mantenían aún en sus regiones de refugio, conservaban la lengua indígena y sus individuos se caracterizaban por un bilingüismo incipiente o se mantenían en condición de monolingües. La situación hoy es radicalmente diferente pero los modelos y estrategias siguen siendo básicamente los mismos (cf. López, C. 2001).

Se necesita también de informes de investigación y de productos de las mismas que contribuyan tanto a la difusión de lo que se hace en cuanto a EIB en América Latina como a la producción académica en castellano, en un campo en el cual predomina lo que se escribe en inglés y, por lo general, se lee únicamente lo que aparece en esta lengua.

**II. Breve descripción de la línea**

La línea se propone evaluar distintas dimensiones de la EIB escolar, desde el plano de la formulación de políticas hasta el de los resultados obtenidos, tanto en lo que concierne al comportamiento de determinados indicadores cuanto al rendimiento escolar de los niños y

**PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe en la educación formal*

jóvenes objeto de una educación intercultural y bilingüe y al avance de los propios educandos en su proceso de bilingüización.

El PROEIB Andes, en su condición de programa académico-social orientado al fortalecimiento y consolidación de la EIB en la región andina, promueve el desarrollo de estudios que, por una parte, llenen por lo menos parcialmente el vacío existente en cuanto a información respecto del funcionamiento de la EIB, en distintos tipos de programas, así como acerca de los procesos sociopedagógicos y psicosociales que se generan tanto en el aula como fuera de ella, a partir de su implantación. Pensamos que sólo de esta manera se podrá identificar los factores que inciden ya sea en el éxito o en el fracaso de programas y proyectos de EIB, a la vez que contribuir a una mejor comprensión de este tipo alternativo de educación. Al lado de todo esto, consideramos que emprender estudios de esta índole nos permitirá contribuir a e incidir en la formulación de políticas públicas en el ámbito educativo.

Si bien muchas de estas preguntas guardan también relación con la educación de adultos indígenas y con procesos de educación no-formal, o alternativa como se le llama en Bolivia, por razones únicamente de índole operativa, la línea focaliza la educación formal. No obstante, de haber estudiantes suficientemente motivados por el campo de la educación de jóvenes y adultos, se podría considerar una ampliación en ese sentido.

**III. Objetivo general de la línea**

Promover la realización de proyectos y estudios evaluativos del diseño y aplicación de la educación intercultural bilingüe en los países participantes en el PROEIB Andes.

**Preguntas de Investigación**

En el sentido expuesto, algunas de las preguntas claves a cuya resolución intentarán responder los estudios planteados, serían las siguientes:

- ¿Qué se entiende por EIB en los países andinos y cómo la conciben los distintos actores de la comunidad educativa (padres y madres, maestros y educandos) así como los diferentes agentes que demandan o intervienen en la toma de decisiones de política lingüoeducativa (autoridades comunitarias, organizaciones indígenas, funcionarios de ministerios de educación de distinto nivel, políticos indígenas y no-indígenas, gobernantes, etc)?

## **PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe en la educación formal*

- ¿Cuáles son las demandas y expectativas que plantean los padres y madres de familia, las autoridades comunitarias y los líderes de organizaciones indígenas respecto de una mayor pertinencia y relevancia educativas?
- ¿Cuáles son los componentes de las políticas de EIB planteadas por los Estados y cómo llegaron a constituirse en tales?
- ¿Cuáles son los cambios que han acontecido en la región en materia de políticas educativas, lingüísticas y culturales orientadas a satisfacer las necesidades educativas de la población indígena?
- ¿Cómo varían las propuestas de EIB cuando se va del plano nacional de las políticas al diseño de estrategias específicas que respondan a necesidades y demandas específicas de una comunidad específica de características sociolingüísticas igualmente específicas?
- ¿Qué cambios operan en el aula a partir de la implementación de propuestas y programas de EIB y qué resultados se obtienen con su aplicación?
- ¿En qué medida la EIB constituye una herramienta capaz de contribuir a la superación de la exclusión de la población indígena del sistema educativo formal?
- ¿Cuáles son los indicadores más adecuados para medir la calidad de los procesos educativos de EIB?
- ¿Cómo la EIB contribuye a la reducción de las disparidades educativas que marcan a los contextos indígenas de la región, en general, y a sus niñas en particular?
- ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias entre los países de la región andina en lo que atañe a la aplicación de la EIB y a las políticas y propuestas pedagógicas que la sustentan?
- ¿Cómo se compara lo que ocurre en la región en materia de educación intercultural bilingüe con lo que sucede en otros contextos socioculturales en los que también se aplican una educación bilingüe que busca también ser culturalmente sensible y responsable?

## **IV. Temáticas de investigación**

La línea propicia el desarrollo de estudios tendientes a propiciar un mejor conocimiento de:

- La evolución en materia de políticas educativas, culturales y lingüísticas, en la medida en que éstas guarden relación con los contextos sociolingüísticos específicos en los que se implementan.
- La diversificación de las políticas lingüoeducativas vigentes de conformidad tanto con las características psico y sociolingüísticas de los educandos y de las comunidades a

**PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe en la educación formal*

las que pertenecen, como con las expectativas y demandas de los padres y madres de familia.

- La implantación de la EIB en las aulas y el empleo que en ellas se hace de los distintos componentes de la oferta educativa escolar: propósitos y contenidos escolares, estrategias de uso idiomático, metodologías y didácticas, materiales educativos, la puesta en vigencia en el aula de la noción de interculturalidad, la participación comunitaria en el quehacer escolar, etc.
- Los cambios que ha experimentado la educación escolar de usuarios de programas y proyectos de EIB, y la forma en la que han logrado superar la visión exclusivamente lingüística que primaba en esta modalidad educativa.
- El papel de las lenguas de enseñanza y de aprendizaje en el proceso de interculturización de los educandos en contextos indígenas.
- El papel que en la implementación de la EIB desempeñan los distintos actores de la comunidad educativa: educandos, padres y madres de familia, líderes comunitarios y maestros y maestras, así como el que cumplen diferentes agentes que participan de su definición y formulación: líderes de organizaciones indígenas, funcionarios de ministerios de educación, representantes de ONGs y de organismos internacionales de cooperación, y políticos, entre otros.
- Los resultados alcanzados con la aplicación de la EIB escolar a través de distintas modalidades de gestión: estatal, por convenio, comunitaria, etc., tanto en términos de eficiencia interna como de calidad educativa.
- El rendimiento de los niños y jóvenes indígenas, hombres y mujeres, usuarios de la EIB en comparación a sus pares que asisten a escuelas en las que la educación se vehicula sólo en castellano.

Algunas de estas cuestiones han sido o vienen siendo abordadas actualmente por el PROEIB Andes, por encargo de algunas instituciones que comparten interrogantes al respecto. Tal es el caso de los estudios llevados a cabo entre 2000 y 2001, con grupos de estudiantes de la primera promoción de la Maestría en EIB, por encargo del Ministerio de Educación del Perú y del Ministerio de Educación de Bolivia, respectivamente, sobre la aplicación de programas educativos bilingüe en los primeros cuatro grados del nivel primario y acerca de la enseñanza del castellano como segunda lengua, respectivamente. En este contexto general también se inscribe un estudio sobre la educación de adultos indígenas en Bolivia, realizado en dos momentos, entre 2001 y 2002 y en el año 2003; en ambas fases participaron exalumnos de la primera y segunda promoción de la maestría. Actualmente bajo

## **PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe en la educación formal*

esta línea se inscribe un estudio de sistematización de la EIB en Bolivia, actualmente en curso.<sup>1</sup>

### **V. Referentes conceptuales**

Ya a mediados de los años '30, Vygotsky concluyó que existían estrechas interrelaciones entre lengua y aprendizaje y también que el nivel de *madurez* que los alumnos desarrollan en su primera lengua constituía un prerrequisito para aprender una lengua adicional. Es sobre principios como éste que hoy se aplican programas de educación bilingüe que propenden al mantenimiento y desarrollo de competencias en la lengua materna de los educandos.

Desde entonces hasta ahora, estudios realizados en distintas partes del mundo han corroborado teorías como las planteadas por Vygotsky, las mismas que han dado pie a nuevas hipótesis sobre el bilingüismo, en general, y acerca del bilingüismo escolar, en particular. Pero, como aquí se ha afirmado, es aún insuficiente el conocimiento disponible respecto de estos procesos en contextos indígenas, marcados fuertemente por la condición colonial que aún rige en el continente y por el racismo y la discriminación que de ella se deriva y que, como es de esperar, afectan y condicionan seriamente las maneras en las que los individuos se tornan o no en bilingües. En este contexto los procesos de abandono de la lengua materna están lejos de ser voluntarios, como podría tal vez ocurrir en algunos contextos.

Antes de revisar estudios que ofrecen evidencias que sustentan la aplicación de programas de educación bilingüe consideramos necesario identificar, a modo de introducción, algunos de los mitos e ideas erróneas más importantes que aún influyen sobre las decisiones que generalmente toman tanto los políticos, como los planificadores y maestros en lo que respecta al bilingüismo o al poliglotismo en relación con la educación de niños y jóvenes pertenecientes a grupos minoritarios o minorizados.

Los mitos aludidos se relacionan con los procesos de adquisición de una segunda lengua y con el aprendizaje bilingüe.<sup>2</sup> Tal como, por lo general, los formulan los propios concernidos, éstos hacen referencia a que:

---

<sup>1</sup> Se trata en este caso de una investigación que fue licitada por el UNICEF-Bolivia en el primer semestre del año 2003 y cuya ejecución la ganó el PROEIB Andes.

## **PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe en la educación formal*

- Los niños ya saben su primera lengua a los seis años cuando entran a la escuela.
- Los niños aprenden segundas lenguas con más facilidad y más rápidamente que los adultos.
- Mientras más tiempo pasan los estudiantes en un contexto de la segunda lengua, más rápido aprenden ese idioma.
- Los niños han aprendido una segunda lengua cuando pueden hablarla.
- Todos los niños aprenden una segunda lengua de la misma manera.

Como se puede apreciar, las presuposiciones arriba identificadas están directamente relacionadas con la segunda lengua, en nuestro caso el castellano, en tanto su aprendizaje es lo que, por lo general, más preocupa a todos: padres de familia, maestros y funcionarios de los ministerios de educación. Empero, incluso para que este anhelo pueda verse satisfecho, no es posible dejar de lado el desarrollo de competencias en la lengua materna indígena. Por ello, consideramos necesario referirnos al aprendizaje y desarrollo de esta lengua, en tanto la adquisición de competencias en una segunda lengua está en estrecha relación con el desarrollo de competencias en la primera.

Fue en función a ello que Cummins (1981, 1994:19) formuló su hipótesis de la interdependencia lingüística, de la forma siguiente:

En la medida que la instrucción en una Lx sea eficaz para fomentar la competencia en una Ly, la transferencia de esta competencia a la Ly se producirá puesto que existe una exposición y una motivación apropiadas (ya sea en la escuela o en el entorno) para aprender la Ly.

Lo que esta transferencia implica es que en un programa de educación bilingüe en el que se enseña y utiliza una lengua indígena en relación con una lengua con mayor poder comunicativo, la instrucción en la lengua indígena que está dirigida al desarrollo de las artes del lenguaje, así como también a otras asignaturas, también contribuirá al aprendizaje de la lengua con mayor poder comunicativo, ya que las competencias desarrolladas en la lengua indígena están fuertemente relacionadas con aquellas que se necesitan para la

---

<sup>2</sup> Para el desarrollo de cada una de estas presuposiciones, consúltese el artículo de L.E. López sobre el desarrollo y uso de la primera lengua en la educación intercultural bilingüe, de 2003, publicado en la Revista **Qinasay**, publicada en Cochabamba por alumnos de la 3ra promoción de la Maestría.

**PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe en la educación formal*

comunicación en la lengua más fuerte. Este parece ser especialmente el caso de las competencias de lectura y escritura. La hipótesis de interdependencia ha sido corroborada por varios estudios realizados tanto en Estados Unidos (Snow 1990; Ramírez y otros 1991; Cazden 1992) como en Canadá (Genesee 1987), así como también en América Latina, en programas pilotos con pueblos indígenas de varios países.

En Puno, Perú, por ejemplo, después de cuatro años de instrucción bilingüe se evaluaron las competencias en lectura y escritura en niños bilingües y se encontró una importante correlación entre las capacidades que a este respecto habían desarrollado los niños y niñas en aimara y quechua, su primera lengua, y las alcanzadas en castellano, su segunda lengua (cf. Rockwell y otros 1989). Evidencias similares se encontraron anteriormente en México, cuando niños a quienes se les había enseñado a leer y escribir en su lengua materna posteriormente fueron sometidos a pruebas, tanto en la lengua indígena como en castellano (Modiano 1973).

Si se consideran las competencias en la lengua escrita, la transferencia no sólo parece operar desde la lengua materna hacia la segunda, sino también de modo inverso. Otro experimento para averiguar más acerca de este tema también realizado en Puno, con niños de habla quechua que habían aprendido a leer y escribir en castellano lo comprobó. Estos niños recibieron una prueba escrita en quechua, la lengua que hablaban con mayor fluidez, por ser su lengua de uso preferido en la vida diaria. Después de haberlos estimulado oralmente a que intentaran escribir en su lengua nativa, los resultados mostraron que estos niños eran capaces de escribir textos narrativos en su lengua materna, aunque nunca antes lo habían hecho. Para realizar esto, recurrieron a las herramientas que ya habían adquirido: el alfabeto castellano. El experimento también reveló que cuando un determinado símbolo castellano no era capaz de representar los fonemas de la lengua indígena, los niños encontraban alternativas sistemáticas estableciendo diferencias entre letras del alfabeto castellano o a través de la duplicación de letras y la formación de dígrafos; lo que pone en evidencia la activación de su conciencia metalingüística y la manera en que ésta les ayudó a resolver el problema (Mendoza 1988, citado en López 1995).

Del mismo modo, en la evaluación del proyecto Puno que hemos mencionado, los niños en las escuelas de control educados únicamente en castellano por medio de la sumersión tuvieron la oportunidad en cuarto año de escribir un cuento en la lengua que ellos eligieran – quechua, aimara o castellano. Un número importante eligió su lengua vernácula, aunque no lo habían hecho anteriormente y no conocían el alfabeto correspondiente, ya que el

**PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe en la educación formal*

castellano había sido el medio de su educación, a pesar de que la vernácula era utilizada constantemente de manera oral en clases por los profesores. Los resultados resultaron ser similares a los obtenidos por Mendoza (Rockwell et al. 1989). Se consideró que los resultados de ambos experimentos apoyaban la hipótesis de Cummins sobre la interdependencia lingüística.

La importancia de la lengua materna para el aprendizaje de una segunda lengua no sólo guarda relación con el desempeño de los niños en la lectura y escritura en la segunda lengua. Suficiente evidencia proveniente de experimentos en la educación bilingüe sugiere que la educación y el desarrollo de la primera lengua también constituyen los cimientos para el aprendizaje de una segunda lengua en otros aspectos del desarrollo lingüístico, como las habilidades fonológicas y la competencia conversacional, por ejemplo. Y es que los niños en los programas de educación bilingüe tienden a hablar de manera más espontánea y fluida que los niños de escuelas de control educados por medio de la segunda lengua (Rockwell y otros 1989, Jung y otros 1989, Gottret 1995). De manera similar, su pronunciación en la segunda lengua revela que la producción de los nuevos sonidos resulta ser más precisa, lo que demuestra un nivel menor de interferencia que el encontrado normalmente en hablantes de la lengua vernácula que intentaron llevar a cabo una conversación en la nueva lengua (Zúñiga 1987, citado en López 1995).

En términos más generales, también vale la pena destacar que “en Haití, los estudiantes que hablan criollo, tanto de las escuelas públicas como de las privadas, que cursaban de primero a cuarto año en su primera lengua (criollo) adquirieron casi tanto conocimiento en la segunda lengua (francés) como aquellos que habían estado expuestos sólo a la segunda lengua” (Dutcher 1995:vii). Los niños de habla maya obtuvieron resultados similares en Guatemala después de tres años de educación bilingüe. Después de un año de educación preescolar y de los primeros dos años, lograron puntajes mayores en castellano, su segunda lengua, que los obtenidos por sus pares de habla maya, quienes habían estado expuestos sólo a la segunda lengua en la escuela tradicional de castellano. Además de eso, tenían confianza en su lengua materna y no sólo podían hablarla fluidamente, sino que también eran capaces de leer y producir textos en lengua maya.

Sin embargo, dichos resultados (Stewart 1983, citado en López 1995) no fueron corroborados en otro estudio que también se realizó en Guatemala en 1991 (López, 1995), ya que no se encontró ninguna diferencia significativa en el área de castellano como segunda lengua entre el grupo experimental y el de control. No obstante, la experiencia en

**PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe en la educación formal*

Guatemala, así como también cada una de las otras mencionadas aquí, proporcionaron evidencia de que el uso de lenguas vernáculas en la educación no constituye un obstáculo para el aprendizaje, en general o específicamente para el desarrollo de una segunda lengua, como usualmente se considera. Además, el hecho de que los niños en los programas de educación bilingüe obtengan resultados similares a los de sus iguales que presentan una exposición mucho mayor a la segunda lengua es en sí un indicador a favor de la enseñanza y el uso de la primera lengua y no de la sumersión en la segunda lengua. Uno normalmente esperaría que los niños en el grupo de control obtuviesen resultados mucho mejores debido a que reciben una mayor exposición al castellano. Si uno agrega a resultados como estos, como lo haremos en la siguiente sección, aquellos relacionados con el desempeño en otra asignatura curricular que tiende a ser mejor en las clases bilingües que en las de sumersión, entonces se considerará que las ventajas de desarrollar una primera lengua son aún mayores.

Los experimentos a los que nos referimos evaluaron a los estudiantes después de tres o cuatro años de innovación curricular. Otro aspecto que se debe considerar es el tiempo que se dedicó al desarrollo de la primera lengua de los niños. Como ya hemos mencionado, parece que mientras más tiempo se dedica al desarrollo de la primera lengua, mejores son los resultados que se obtienen en el desarrollo de la segunda lengua. Anteriormente nos referimos al hecho de que un niño necesita al menos 12 años para desarrollar competencias en su lengua materna y que era importante para los programas de educación bilingüe proporcionar una base sólida en la primera lengua, así como también mayores oportunidades para su desarrollo. Dicho desarrollo fue considerado un prerrequisito para la transferencia lingüística acorde también con el aprendizaje y el desarrollo de la segunda lengua. Resulta prometedor descubrir cómo, a pesar del corto período de tiempo dedicado al desarrollo sistemático de la primera lengua en la escuela, los niños parecen sacar provecho de tal desarrollo y luego aplican el conocimiento lingüístico y las experiencias anteriormente adquiridas al aprendizaje de una segunda lengua.

Si se dedicara más tiempo al desarrollo de la primera lengua, uno podría ciertamente esperar que estos resultados fuesen aún mejores. “En Nigeria, [por ejemplo] los alumnos que hablan yoruba y que cursan de primero a sexto año en su primera lengua (yoruba) superan el rendimiento de sus compañeros, quienes habían estado estudiando sólo de primero a tercero en dicha primera lengua, en todas las pruebas de rendimiento en la segunda lengua (inglés)” (Dutcher 1995:vii).

## **PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe en la educación formal*

La madurez de aprendizaje de los estudiantes en su primera lengua no sólo parece estar relacionada con el desarrollo de la segunda lengua, sino que, en general, también con el aprendizaje de otras lenguas. En estudios realizados en el País Vasco, se encontró que los alumnos que saben euskera, así como también castellano o francés, no tienen problemas cuando tienen que aprender una lengua extranjera una lengua adicional a su lengua materna y a su segunda lengua; de hecho, resulta totalmente lo contrario. Se ha descubierto que su conocimiento del euskera, castellano o francés realmente ayuda a aprender una lengua extranjera y que los alumnos bilingües obtienen mayor competencia en ciertos aspectos de las lenguas extranjeras en comparación con los alumnos monolingües (cf. Garmendia y Agote 1997).

### **Lecciones aprendidas en la aplicación y el desarrollo de programas de educación bilingüe.**

Como se ha sugerido anteriormente, los beneficios del desarrollo de una primera lengua no sólo se limitan a la mayor competencia observada en la segunda lengua. La evaluación de los programas de educación bilingüe realizados tanto en poblaciones mayoritarias como con niños de grupos indígenas o minoritarios proporciona nueva evidencia relacionada con el rendimiento académico de los niños, así como también con su participación en clases y con el desarrollo del respeto por sí mismos y de su autoestima. En esta sección daremos prioridad a la presentación de resultados obtenidos con indígenas y otros grupos minoritarios. Las categorías utilizadas en esta sección han sido tomadas de López 1995 y 1998 con algunos ajustes.

#### **A. Mejores competencias lingüísticas en la primera lengua**

Es interesante destacar que, en muchos casos, los niños que participan en programas de educación bilingüe no sólo superan el desempeño de sus pares en la educación, sino que también muestran un mejor desempeño lingüístico en su primera lengua, algo que sus pares no tuvieron la oportunidad de desarrollar. Estudios etnográficos realizados en dos comunidades rurales de habla vernácula de Puno, Perú (cf. Hornberger 1998), mostraron que, después de los dos primeros años de la introducción de un programa bilingüe quechua-castellano, los niños que recibieron educación bilingüe desarrollaron un uso gramaticalmente sólido, más completo y complejo de su lengua materna. En comparación, en una comunidad vecina, donde se impuso la clásica sumersión en el castellano, los niños del mismo año y de edades comparables mostraron un uso mucho más simple de su lengua

**PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe en la educación formal*

materna y un mayor apego a palabras tomadas del castellano. Tampoco fueron capaces de leer o escribir en quechua a diferencia de sus pares que recibieron educación bilingüe, quienes ciertamente podían hacerlo; ni tampoco participaron en clases tan activamente y con tanta frecuencia como lo hicieron quienes fueron a las escuelas bilingües. Estos resultados se relacionaron directamente con el énfasis dado por el programa experimental, en el que los profesores habían recibido una capacitación especial y se habían preparado textos y otros materiales en la primera lengua, además de haber incentivado a la comunidad a participar en el programa de educación bilingüe. Los resultados obtenidos por medio de este estudio que apuntan a un nivel y un tipo más eficaces de comunicación basada en el contenido en las aulas bilingües, nos permiten anticipar una mejor adquisición de contenidos escolares y un mejor y más eficaz uso de las horas académicas. Como veremos, otros estudios realizados en esta región no sólo confirman los resultados obtenidos por Hornberger, esta vez en el cuarto año, sino que también obtuvieron evidencia empírica concerniente a un mejor desempeño del alumno en clases y a un mejor rendimiento en otras asignaturas (cf. Jung y otros 1988). Del mismo modo, también se obtuvieron mejores resultados con respecto a otras competencias lingüísticas, como la comprensión de lectura tanto en la primera como en la segunda lengua y la solución de problemas matemáticos (cf. Rockwell y otros 1988 y Jung y otros 1988).

También en México, entre 1964 y 1965 y posteriormente en 1973, en un estudio realizado en 26 escuelas indígenas se descubrió que los niños que habían aprendido a leer en su primera lengua lograron mayores puntajes en la comprensión de lectura en la segunda lengua que sus pares que asistían a escuelas en las que se enseñaba sólo castellano (Modiano 1973). Después de 20 años en Bolivia, niños que asisten a escuelas bilingües en regiones donde se habla aimara, guaraní y quechua corroboraron tales resultados (Gottret y otros 1995); una situación similar se descubrió en escuelas de Nueva Zelanda donde se habla con los alumnos y se les enseña en maorí (cf. Keegan 1996, citado en Durie 1997).

En Ghana, resultados comparables no sólo presentaron niveles mayores de logro en competencias para la lectura, sino también opiniones entre los estudiantes que habían aprendido a leer en chumburung, su lengua materna (Hansford 1994, citado en Obondo 1997). “Algunos nuevos usuarios del chumburung han aprendido por sí mismos a leer también asante (una lengua mayoritaria) y ahora muchos adultos que no asistieron a la escuela están exigiendo libros para que se les ayude a aprender inglés” (Hansford 1994:80, citado en Obondo 1997).

## **PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe en la educación formal*

### **B. Mejor rendimiento en otras asignaturas**

Los programas de educación bilingüe no sólo contribuyen a mejorar el desempeño lingüístico de los niños, sino que también parecen tener efectos positivos en otras asignaturas del programa de estudios. El proyecto de seis años *Primary Ile Ife* en Nigeria, por ejemplo, arrojó resultados positivos en todas las asignaturas. Según Obondo (1997:29), con el proyecto se comprobó concluyentemente que:

- (i) Los estudiantes no pierden nada y de hecho, ganan más cognitiva y lingüísticamente mediante esta exposición a seis años de enseñanza primaria a través del yoruba;
- (ii) La exposición al yoruba como medio de instrucción y al inglés como segunda lengua para los primeros seis años no influyó de ninguna manera adversa en el rendimiento en los niveles secundario y terciario de la educación;
- (iii) Los estudiantes comprendieron mejor conceptos matemáticos y científicos cuando recibieron instrucción en la lengua materna y posteriormente en inglés;
- (iv) La exposición de los estudiantes al inglés como segunda lengua les dio más ventajas en comparación con sus pares, quienes utilizaron el inglés como medio de instrucción; y,
- (v) Los resultados fueron similares tanto en condiciones rurales como urbanas.

Además de esto, los niños que participaron en este proyecto salieron beneficiados y enriquecieron sus programas de estudios, los que representan sus rasgos culturales y su visión de mundo, así como también sus experiencias diarias (Ibíd.).

De la misma manera, en el proyecto de educación bilingüe de Guatemala, al que ya nos hemos referido aquí, realizado en 1983 con una muestra de 40 escuelas experimentales y 40 de control, después de tres años de educación, los niños de las escuelas experimentales obtuvieron mejores calificaciones en matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales (Stewart 1983). En Puno, Perú, después de cuatro años de educación bilingüe, los estudiantes de las escuelas experimentales superaron el rendimiento de sus iguales al momento de resolver problemas matemáticos y en tareas de ciencias sociales y ciencias naturales (Rockwell y otros 1989). En un estudio longitudinal realizado en Bolivia entre 1990 y 1995 con una muestra de comunidades indígenas de habla vernácula y escuelas localizadas en regiones de habla aimara, guaraní y quechua, la investigación corroboró los resultados a los que nos acabamos de referir. En 1992, los exámenes finales en el segundo año arrojaron resultados favorables en matemáticas y ciencia. Específicamente, en cuanto al área de matemáticas, los informes ofrecen evidencia empírica a favor de los estudiantes en

## **PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe en la educación formal*

el programa bilingüe que comienza en 2<sup>do</sup> año y continúa hasta 4<sup>to</sup>. La misma tendencia se observa en ciencias sociales y ciencias naturales (Gottret 1995, citado por López 1995).

### C. Incidencia sobre el ámbito afectivo

Los beneficios de la educación bilingüe no sólo están relacionados con el desarrollo cognitivo de los alumnos y el rendimiento escolar. Se cuenta ahora con evidencia empírica obtenida en varios proyectos, sobre ciertas variables afectivas. En el País Vasco, por ejemplo, se observaron mejores resultados con respecto a la actitud y motivación de los alumnos hacia el aprendizaje del euskera (Garmedia y Agote 1997). En 1987, en un contexto muy distinto, también se determinó la influencia de la educación bilingüe en el desarrollo de la tolerancia y el autorespeto. En Guatemala, un evaluador educacional de USAID comentó al respecto que: "...el carácter bilingüe-bicultural de los nuevos programas llenó de esperanzas a quienes en el pasado se sentían frustrados y marginados [y les permitió descubrir] que existían medios nuevos y más pacíficos de lograr el esperado cambio social y no sólo la violencia" (citado en López 1995).

El estudio longitudinal de la educación bilingüe boliviana ha sido uno de los muy pocos que en Latinoamérica han ahondado explícitamente en el dominio afectivo. En el estudio de este componente en particular se descubrió que: "la muestra de niñas y niños de PEIB [sigla del proyecto de educación bilingüe] ha desarrollado un nivel significativamente mayor de autoestima cuando se compara con la muestra de control de estudiantes" (Gottret y otros 1995:199, citado en López 1995). Ellos también revelaron una mayor capacidad de adaptación, así como también una actitud más tolerante en casos de frustración. Con referencia al caso maorí, Durie (1997:19) también da a conocer "mejoras sociales tales como la confianza en sí mismos y la asistencia a clases".

### D. Mayor participación y un papel activo de los niños en el aprendizaje

Otro aporte importante de la introducción de la primera lengua como lengua formal de educación tiene relación con la mayor participación de los niños en clases. Dicha mayor participación puede estar relacionada con una autoestima y una confianza en sí mismos igualmente acrecentadas, así como también con el hecho mismo de comprender lo que sucede en el aula, ya que la lengua que ahora se usa en la sala es la misma que se utiliza en la comunidad. Los diversos estudios realizados en América Latina (Modiano 1973; Hornberger 1988; Rockwell y otros 1989; Jung y otros 1989; Gottret y otros 1995; y Muñoz

**PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe en la educación formal*

1999, entre otros) se refieren específicamente a los cambios en los procesos y metodologías de enseñanza resultantes de una participación más activa de niños y niñas. Resultados similares también se dieron a conocer por Durie en 1997, para el caso maori en Nueva Zelanda, y por Obondo en 1997, para el caso yoruba en Nigeria.

Otras dos áreas en las cuales uno podría analizar los aportes de la educación bilingüe en general y, más específicamente, los beneficios de incluir y enseñar la primera lengua de los niños en los programas escolares en un entorno multilingüe son los que provienen de la mayor participación popular y comunitaria y de la relación que esto guarda con el mejoramiento de la calidad de la educación en cuanto a la asistencia, la deserción escolar y la repetición. Con respecto a lo primero, se ha encontrado evidencia en varios países en relación con la mayor y mejor participación de los padres y de las comunidades en general. Esta mayor participación es el resultado del uso en la escuela de una lengua que todos pueden comprender. Este mismo hecho permite que los padres y los miembros de la comunidad participen en la administración de la educación, incluso con respecto a la implementación pedagógica de la educación bilingüe. Es por eso que algunos de nosotros nos hemos referido al efecto movilizador de la educación bilingüe (López 1995).

Finalmente, en varios casos revisados en este documento también se muestra evidencia del efecto positivo que el uso de la primera lengua y la educación bilingüe de los niños tiene sobre la asistencia, la deserción y la repetición. Estos son tres de los indicadores utilizados más a menudo para probar la mala calidad de la educación cuando se desarrolla en áreas indígenas o minoritarias. La investigación demuestra que la introducción de la lengua materna del alumno al programa escolar también contribuye a mejorar tales indicadores.

**Perspectivas y orientaciones para el futuro**

Las prácticas bilingües exitosas en varios países muestran que una educación bilingüe en países multilingües y pluriculturales debería considerar el desarrollo de la primera y la segunda lengua, tanto como asignaturas específicas del currículo escolar, cuanto como medios de instrucción para transmitir contenidos. Además, un programa de educación bilingüe también debería considerar la incorporación de una tercera lengua, para que los estudiantes amplíen su competencia lingüística.

Como hemos visto, parece existir una estrecha relación entre el desarrollo de la primera lengua y el aprendizaje de una segunda lengua y un idioma adicional. El tiempo también

**PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe en la educación formal*

parece ser un factor que merece especial consideración, ya que mientras más tiempo se dedique al desarrollo de la primera lengua, mejores serán los resultados en la segunda o tercera lengua que aprenda el estudiante.

Sobre la base de resultados tales como los que hemos revisado, se debería establecer una política educativa y lingüística clara y bien equilibrada, tomando en especial consideración las condiciones históricas, socioculturales y lingüísticas que han intervenido en la configuración de la situación sociolingüística específica que ahora enfrentamos. Como enfatiza Tucker 1988, los modelos no se pueden transportar fácilmente de su lugar original de descubrimiento hacia otro contexto donde las condiciones sociolingüísticas y políticas pueden ser muy diferentes.

Lo que se puede y se debería importar es un ciclo de descubrimiento, el continuo proceso de evaluación, la elaboración de teorías, la generación de hipótesis, la experimentación y una posterior evaluación. La educación multilingüe es una tarea desafiante en la que se necesita recurrir a un complejo conjunto de factores políticos, económicos, sociolingüísticos y de interacción educacional -estos varían de acuerdo a la situación y deben permanecer como el objeto de una evaluación continua, formativa y a la larga, sumativa. (Tucker 1998:12)

Para que este descubrimiento sea posible, los programas de educación bilingüe tendrían que asegurar que se dé especial consideración al menos a los siguientes componentes en el proceso de puesta en marcha:

- (i) La elaboración lingüística de la primera lengua para facilitar su uso generalizado como lengua principal de educación en las distintas asignaturas del programa escolar, así como también para conferir poder a los niños pertenecientes a sociedades subordinadas en general y a sociedades indígenas en particular con el objetivo de reforzar la confianza, la imagen y la confianza que estos niños tienen en sí mismos y en el principal medio de comunicación cotidiana de su grupo etnolingüístico; dicha elaboración debe poner atención en primer lugar al desarrollo léxico como también a la creación y desarrollo de una variedad de estilos y registros para facilitar el uso de lenguas indígenas en la construcción y en la transmisión de contenidos de las distintas áreas curriculares de forma descontextualizada.
- (ii) El desarrollo eficaz de la primera lengua por medio de la inclusión de un programa específico de lenguaje en la primera lengua de los alumnos, a través de al menos todo el ciclo de seis a ocho años que dura la educación primaria, con énfasis en

**PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe en la educación formal*

capacidad de lectura y la producción de textos escritos; el énfasis en la producción de textos escritos debería estar muy relacionado con la necesidad de aportar, por una parte, al desarrollo de una amplia gama de géneros y a la literatura escrita en la lengua indígena y, por otra parte, a la mayor necesidad de promover la alfabetización de sociedades indígenas y su inclusión en el mundo escrito.

- (iii) La enseñanza y el aprendizaje eficaces de la segunda lengua, contruidos sobre la base del desarrollo de la primera lengua de los niños, con el objetivo de prepararlos para desempeñarse eficientemente en una sociedad donde se necesitan al menos dos, si es que no tres lenguas; sobre esta base, los niños también deberían tener la posibilidad de aprender una tercera lengua o un idioma adicional; el desarrollo de la segunda lengua debería centrar la atención en las distintas artes del lenguaje y trascender la esfera sociocomunicativa del uso de la lengua para preparar a los niños para que también recurran a la segunda lengua como medio de aprendizaje;
- (iv) La diversificación y enriquecimiento del programa de estudios basados en la perspectiva intercultural, de manera que satisfagan las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes y tomen en especial consideración los contextos sociolingüísticos y socioculturales específicos a los que pertenecen los niños; al hacer esto, la escuela se convierte en un vínculo necesario entre el mundo de los niños y la sociedad más amplia y busca la complementariedad en lugar de la oposición entre los conocimientos y prácticas tradicionales de la sociedad y aquellos más característicos de Occidente;
- (v) La instrucción basada en el contenido en ambas lenguas una vez que los niños han adquirido competencia cognitiva y académica en la segunda lengua; se debe prestar especial atención a la distribución y el uso en el aula, de modo de evitar el riesgo de limitar la primera lengua sólo a aquellas áreas o componentes curriculares más estrechamente relacionados con el conocimiento y las prácticas tradicionales;
- (vi) La eficaz educación de los profesores, tanto inicial como continua durante el ejercicio de su profesión, con el objetivo de preparar educadores bilingües necesarios no sólo para llevar a cabo estos nuevos programas, sino que también, y más importante aún, para diseñar las nuevas estrategias necesarias en los casos y situaciones específicos donde se debe preparar un esquema bilingüe; dichos educadores también deberían desplegar las competencias sociales y culturales requeridas para

## **PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe en la educación formal*

reconocer y aceptar y promover activamente el papel de la educación que las comunidades locales y sus miembros deben cumplir en el desarrollo de un programa de educación bilingüe;

(vii) La verdadera y efectiva participación de la comunidad en las distintas etapas de la puesta en marcha del programa con relación a los aspectos de administración escolar y diseño y ejecución del programa de estudios.

¿Se estarán cumpliendo condiciones como éstas en los programas de educación intercultural bilingüe de nuestros países? Aquí hemos ahora enfatizado los aspectos idiomáticos de la EIB, pero ¿se estará yendo más allá de la dimensión lingüística o no? ¿En qué medida el principio o eje rector de la interculturalidad estará contribuyendo a moldear este nuevo tipo de educación?

## **VI. Metodología**

Las investigaciones propuestas para esta línea pueden ser concebidas como un observatorio de la marcha de la EIB en el ámbito escolar en la región, de manera de establecer sus avances, logros y dificultades en distintos niveles educativos. El observatorio promoverá además la posibilidad de comparación entre casos y situaciones, de manera de poder establecer similitudes y diferencias en cuanto a avances, logros y dificultades entre educandos de diversas comunidades de una misma zona, de diferentes regiones de un mismo país y de educandos entre países de la región.

Para alimentar este observatorio y contribuir a su funcionamiento, se estimulará tanto el estudio de casos, desde una perspectiva eminentemente cualitativa, cuanto la investigación cuantitativa, basada en el análisis de indicadores de contexto, proceso y resultado.

Se puede llevar cabo proyectos basados en la aplicación de pruebas de rendimiento en lenguaje y matemática, por ejemplo, que sean complementadas con la observación sistemática de procesos áulicos, de manera de poder explicar por qué se obtuvieron determinados resultados. Al lado de ello, también se puede recoger las perspectivas que sobre el aprendizaje de sus hijos tienen los padres y madres de familia de manera de establecer si tales percepciones determinan el logro o fracaso de sus hijos, a manera de esas *profecías que se autocumplen*.

## **PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe en la educación formal*

Pero, la evaluación de los procesos de EIB no está referida sólo en el plano de la aplicación en aula de las nuevas propuestas y metodologías bilingües interculturales, como se ha sugerido, ésta puede también abordar aspectos como el diseño y la planificación de la EIB o la participación comunitaria en su ejecución, en casos como éstos los métodos y estrategias de indagación tendrán que ser diferentes. En suma, la metodología a emplear variara de caso a caso, pero todas ellas se enmarcan bajo la lógica general del observatorio, destinado a extraer lecciones de la aplicación de la EIB en la región.

### **Dimensión comparativa**

Como se ha explicitado en los acápite anteriores, el desarrollo de esta línea se basa en una dimensión o perspectiva comparativa que establezca relaciones entre procesos y resultados entre comunidades, zonas, regiones y países involucrados en la marcha del PROEIB Andes. Por lo demás, interesa también comparar lo que ocurre en escuelas con EIB con lo que acontece en escuelas que, si bien atienden a educandos indígenas, se rigen por la modalidad tradicional monocultural y monolingüe en castellano.

### **Horizonte temporal**

En tanto observatorio, esta línea se plantea como una actividad permanente del PROEIB Andes. En este marco, pueden plantearse estudios puntuales y específicos de duración variable que contribuyan a "alimentar" el observatorio con la información requerida para la plantearse las comparaciones regionales.

### **Bibliografía**

Ada, A.F.

1986 **Creative Education for Bilingual Teachers**. Harvard Educational Review, 56, 386-394.

Albó, X.

1995 "Educar para una Bolivia plurilingüe". **Cuarto Intermedio** No. 35. (Cochabamba) 3-35.

Amadio, M. y L.E. López

1992 "Una guía bibliográfica para entender mejor la educación intercultural bilingüe en América Latina". **América Indígena**. Vol. LII, No. 4. (México, D.F.) 99-143. Aparece

**PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe en la educación formal*

después como libro, en versión corregida y aumentada, en 1992 y 1993 en Bolivia, en dos ediciones sucesivas, bajo el sello de CIPCA y UNICEF.

Arias, B. y U. Casanova

1993 **Bilingual education. Politics, Practice, Research.** Ninety-Second Yearbook of the Society for the Study of Education. Chicago: The University of Chicago Press.

Bialystok, E. y K. Hakuta.

1994. **In Other Words. The Science and Psychology of Second-Language Acquisition.** Nueva York: Basic Books.

Brisk, M.E.

1998 **Bilingual Education: From Compensatory to Quality Schooling.** Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Carvajal, V.

2003. Conservación y desplazamiento intergeneracional del quechua en Hatun Q'iru. Informe de trabajo de campo. Maestría en Educación Intercultural Bilingüe. Universidad Mayor de San Simón.

Cenoz, J & F. Genesse

1998 **Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education.** Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.

Cerrón-Palomino, R. y L.E. López

1990 "La escritura en lenguas indígenas y la experiencia de Oaxaca". **América Indígena.** Vol. L/2-3. (México, D.F.) 265-289.

Cole, M. & J. Gay, J. Glick D. Sharp.

1971. **The Cultural Context of Learning and Thinking.** Londres: Methuen.

Crystal, D.

1994. **Enciclopedia del lenguaje de la Universidad de Cambridge.** Madrid: Taurus.

Cummins, J.

**PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe en la educación formal*

1986 "Empowering minority students: a framework for intervention". **Harvard Educational Review**, Vol. 56/1, 18-34.

1984 **Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy**. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.

1981a "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** (1a edición). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles. 3-49.

1981b **Bilingualism and Minority Language Children**. Language and Literacy Series. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.

1980 "The construct of language proficiency in bilingual education", en **Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics**, Washington, D.C.: GUP: 81-103

1979 "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children". **Review of Educational Research**, No. 49, 222-260.

1976 "The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses". **Working Papers on Bilingualism**, 8. 1-43.

Cummins, J. & D. Corson

1998 **Encyclopedia of Language and Education. Volume 5: Bilingual Education**. Dordrecht / Boston / Londres: Kluwer Academic Publishers.

Daniels, H. (ed.).

1993 **Charting the Agenda. Educational Activity after Vygotsky**. Londres & Nueva York: Routledge.

Dolson, D.

1994 "Research Based Checklist for Designing and Monitoring Program Delivery". En CH. F. Leyba (Ed.) **Schooling and Language Minority Students. A Theoretical**

**PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe en la educación formal*

**Framework.** Segunda edición. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, School of Education, California State University. 203-225.

Dutcher, N.

1995 **The Use of First and Second Languages in Education. A Review of International Experience.** Pacific Islands Discussion Paper Series Number 1. East Asia and Pacific Region- Country Department III. Washington, DC: The World Bank.

Education Department of South Australia.

1993 **Aboriginal Students and English Language Acquisition.** Aboriginal Education R-12 Resource Papers. Theme Language, Number 2. Adelaide, Australia: EDSA.

Francis, N. y R.E. Hamel

1992 "La redacción en dos lenguas: escritura y narrativa en tres escuelas bilingües del Valle del Mezquital". **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.** Vol. XXII/4. (México, D.F.) 11-35.

Freire, P.

1973 **Education for Critical Consciousness.** Nueva York: Seabury.

García, F.

2000 **Yachay: Concepciones sobre enseñanza y aprendizaje en la comunidad campesina de Aucará, departamento de Ayacucho, Perú.** Tesis de Maestría en EIB. Cochabamba: UMSS, PROEIB Andes.

García, O. y C. Baker (eds.)

1995 "Implementation of Bilingual Policy in Schools: Structuring Schools". Sección II de su **Policy and Practice in Bilingual Education. Extending the Foundations.** Clevedon, Philadelphia and Adelaide: Multilingual Matters.

Gleich, U. von

1989 **Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina.** Eschborn, Alemania: GTZ.

**PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe en la educación formal*

Gottret, G., T. Del Granado y otros

1995 **Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe. Evaluación longitudinal.** La Paz: UNICEF. Mimeo.

Hakuta, K.

1986. **The Mirror of Language. The debate on Bilingualism.** Nueva York: Basic Books.

Hakuta, K. y S. Gould

1987 "Synthesis of research on bilingual education". **Educational Leadership**, Vol. 44, 30-53.

Hamel, R.

1988 "Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe". **Signos.** Anuario de Humanidades. Universidad Autónoma Metropolitana. Sede Iztapala. 319-375.

1983 "El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español en escuelas indígenas bilingües del Valle del Mezquital". **Estudios de lingüística aplicada.** Número especial. Julio. Universidad Autónoma de México. 37-104.

Hamel, Rainer Enrique y M. T. Sierra

1983 "Diglosia y conflicto intercultural: la lucha por un concepto o la danza de los significantes". **Boletín de Antropología Americana.** No. 8: 89-110.

Hornberger, N.

1988 **Bilingual Education and Language Maintenance: A Southern Peruvian Quechua Case.** Dordrecht / Providence: Foris. Versión castellana publicada por el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno, bajo el título de **Hakuyachaywasiman. La educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno.** Lima-Puno:PEEB-P.

Hornberger, N. y L.E. López

1997<sup>a</sup> "Policy, Possibility and Paradox: Indigenous Multilingualism and Education in Peru and Bolivia". En J. Cenoz y F. Genesee (eds) **Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multiculturalism in Education.** Londres: Multilingual Matters. 206-242.

**PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe en la educación formal*

Jung, I. y L.E. López

1988 **Las lenguas en la educación bilingüe: el caso de Puno.** Lima: GTZ.

Jung, I. y L.E. López (eds.)

2003 **Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas.** Madrid: Ediciones Morata.

Jung, I.; J. Serrano y Ch. Urban (eds.)

1989 **Aprendiendo a mirar: una investigación de lingüística aplicada y educación.** Lima/ Puno: Proyecto Experimental de Educación Bilingüe–Puno/ Universidad Nacional del Altiplano.

Kagan, S.

1986 "Cooperative Learning and Sociocultural factors in Schools". En **Beyond Language: Social and Cultural Factors in Schooling Language Minority Students.** Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles.

López, C.

2001 **EIB: Modelo para armar.** Tesis de Maestría en EIB. Cochabamba: UMSS, PROEIB Andes.

López, L.E.

En rev. **Piedra sobre piedra. Una década en busca de la equidad en la educación boliviana.** Aparecerá en La Paz con Editorial Plural.

2002a **"A ver, a ver... ¿Quién quiere salir a la pizarra? ¿Jumasti? ¿Jupasti?". Cambios iniciales en la escuela rural bilingüe peruana.** Documento de Trabajo No. 15 del Programa Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana. Lima: Ministerio de Educación.

2002b "La educación intercultural bilingüe: ¿respuesta frente a la multiculturalidad y al multilingüismo latinoamericanos?" En M. Yamada, Mutsuo y C.I. Degregori (orgs.). **Estados nacionales, etnicidad y democracia en América Latina.** State, Nation and Ethnic Relation IV. JCAS Symposium Series 15. Osaka, Japón: National Museum of Ethnology. 7-30.

**PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe en la educación formal*

- 2001 "Shared values, cultural diversity and education: what to learn and how?" Background paper, discussion paper and cases for analysis. Documentos elaborados para la animación del Taller 3 de la Conferencia Internacional de Educación No 56. Learning to Live Together. BIE-UNESCO, Ginebra. Disponibles en línea.
- 2000a "Cognition, culture, language and learning. An introduction for educational planners in multicultural and multilingual contexts". En K. Edoh (coord) **Distance Learning Course on the Language of Instruction in Basic Education**. Washington, D.C.: The World Bank. Mimeo.
- 2000b "Conditions for success in designing and monitoring program delivery in multilingual settings". En K. Edoh (coord) **Distance Learning Course on the Language of Instruction in Basic Education**. Washington, D.C.: The World Bank. Mimeo
- 2000c "The development and use of first and second languages in bilingual education: an introduction for educational planners in multicultural and multilingual contexts". En K. Edoh (coord) **Distance Learning Course on the Language of Instruction in Basic Education**. Washington, D.C.: The World Bank. Mimeo
- 1999 "El lenguaje en el desarrollo de los conocimientos en ámbitos escolares urbanos con diversidad cultural". En: CEBIAE (comp.) **Interculturalidad y calidad de los aprendizajes en ámbitos urbanos**. Serie Materiales de Discusión. La Paz: CEBIAE. 47-70.
- 1998 "Capacity Building: Lessons from the Literacy Campaign of the Assembly of the Guarani People of Bolivia". En L. King (ed.) **New Perspectives on Adult Education for Indigenous Peoples**. Hamburgo: UNESCO Institute for Education. 147-163.
- 1997 "To guaranize: a verb actively conjugated by the Bolivian Guarani". En N. Hornberger (editor) **Indigenous Literacies in the Americas, Language Planning from the Bottom-Up. Contributions to the Sociology of Language 75**. J. Fishman, General editor, Berlín/ Nueva York: Mouton de Gruyter. 321-53.
- 1996a "La diversidad lingüística, étnica y cultural latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere". En H. Muñoz y P. Lewin (coordinadores) **El significado**

**PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe en la educación formal*

- de la diversidad lingüística y cultural.** México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana / Instituto Nacional de Antropología e Historia. 115 -138. Aparece también en **Revista Iberoamericana de Educación**, Número 13, Enero-Abril 1997. 47-98. (Madrid). Una versión resumida aparece bajo el título de “La formación de recursos humanos desde y para un contexto de diversidad étnica, lingüística y cultural” en UNESCO. 1997. **Nuevas formas de aprender y enseñar.** Santiago de Chile: OREALC. 185-200.
- 1996b “Donde el zapato aprieta: tendencias y desarrollos de la educación bilingüe en el Perú”. **Revista Andina** 14/2. (Cuzco) 295-342.
- 1996c “Respuesta”. **Revista Andina** 14/2. (Cuzco) 369-384.
- 1996d “Sigue el debate sobre educación bilingüe”. **Cuarto Intermedio** 36. (Cochabamba) 78-100.
- 1995a **La educación en áreas indígenas de América Latina.** Guatemala: Centro de Estudios de la Cultura Maya. Extractos de este libro han sido reproducidos, bajo el mismo título, en Flores, E. (comp.) 2002. **Diplomado de Segunda Especialidad en Educación Intercultural. Guía didáctica.** Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. 111-144.
- 1995b “Reformas del estado y política lingüística en Bolivia”. **América Indígena.** Volumen LV/3. 9-22. Aparece también en **Boletín Internacional de Lenguas y Culturas Amerindias** 2, 3-14. Universidad de Valencia, España (Valencia) y en F. Queixalos y O. Renault-Lescure (orgs.) 2000. **As lenguas amazónicas hoje.** 151-164.
- 1995b “La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües”. Texto de la conferencia plenaria dictada en el I Congreso Latinoamericano de EIB, Antigua, Guatemala, La versión completa y revisada de esta conferencia aparece en: 1997, en **Revista Paraguaya de Sociología** Año 34, No. 99. 27-62. (Asunción); en 1998, en J. Calvo y J.C. Godenzzi (eds.) 1998. **Multilingüismo en España y en América Latina.** Cuzco: Bartolomé de las Casas. 53-98 y en **Revista Iberoamericana de Educación** No. 17. (Madrid), 51-90. Extractos de este trabajo han sido publicados también en **Forum Valutazione** 10. 1998 Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli (Roma), 163-175; y en

**PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe en la educación formal*

- Básica. Revista de la escuela y del maestro** 1995 Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano (México, D.F.), 38-45.
- 1994 "La educación bilingüe en Bolivia: ámbito para el ejercicio de los derechos lingüísticos de la población indígena". **Data. Revista del Instituto des Estudios Andinos y Amazónicos**, No. 5. (La Paz), 97-124. Aparece también en **Cultura de Guatemala XVI**. Número especial: Seminario Internacional sobre Oficialización de los Idiomas de los Pueblos Originarios de América. Vols I y II. Vol. I. (Ciudad de Guatemala), 145-200.
- 1993a "Educación bilingüe en Puno-Perú: activos y pasivos de un programa de educación rural en los Andes". En: L. Seki (Org.) **Lingüística Indígena y Educacao na América Latina**. Campinas, Sao Paulo: Editora UNICAMP. 89-118.
- 1993b "La educación en áreas indígenas de América Latina: Apreciaciones comparativas desde la educación bilingüe intercultural". **Revista Paraguaya de Sociología**, No. 87. (Asunción).
- 1990 "El bilingüismo de los unos y de los otros: diglosia y conflicto lingüístico en el Perú". En: R. Cerrón-Palomino y E. Ballón (eds.) **Diglosia linguoliteraria y educación en el Perú** Homenaje a Alberto Escobar. Lima: CONCYTEC. 91-128.
- 1989a "La política lingüística peruana y la educación de su población de habla vernácula". En L.E. López y R. Moya (eds.), 133-166. Reproducido también en **Pueblos indígenas y educación** III/12. (Quito), 71-110.
- 1989b "Prólogo". En E. Rockwell et al. **Educación bilingüe y realidad escolar. Un estudio en escuelas primarias andinas**. Lima-Puno: PEBP. 7-21.
- 1988 **Lengua**. Texto de apoyo a la formación de maestros de educación bilingüe de América Latina. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC. Adaptado para Colombia y Bolivia y reeditado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en 1990 y el UNICEF-Bolivia en 1994, respectivamente.
- 1984 "Tengo una muñeca vestida de azul o ¿Kuns uka siñuritax parlpachaxa?". **Autoeducación** IV/10-11. (Lima), 45-50.

**PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe en la educación formal*

López, L.E. e I. Jung

2003 "‘Hay se termina ese chiquitito cuentito’. Informe de un estudio piloto comparativo sobre la relación entre oralidad y escritura en el aprendizaje de castellano como segunda lengua". Versión castellana de un informe de investigación que apareció en 1989 en **Dimensions of Bilingualism**. Proceedings of the First Hamburg Seminar on Multilingualism. En I. Jung y L.E. López (eds.)

López, L.E. e I. Jung

2000 **Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación**. Madrid: Ediciones Morata.

López, L.E. y W. Küper

1999 "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas". **Revista Iberoamericana de Educación**, No 20. 17-86. (con Wolfgang Küper). Reproducido en el año 2000 en Ministerio de Educación del Perú. **La práctica de la educación bilingüe intercultural y sus retos**. Materiales de referencia para docentes de los Institutos Superiores Pedagógicos EBI. Lima: ME / PROGRAMA FORTE-PE. 27-69. Aparece también como libro, publicado por la GTZ en Eschborn en versiones en castellano, francés e inglés en 2000, 2001 y 2002.

López, L.E. y L. D’Emilio

1991 "La educación bilingüe más allá de las fronteras nacionales: la cooperación peruano-boliviana". **Pueblos indígenas y educación**. 20. (Quito) 93-121. Reproducido en **Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, No. 27, Abril 1992. 45-61.

López, L.E. y R. Moya (eds.)

1989a **Pueblos indios, estados y educación**. Actas de un simposio del 46 Congreso Internacional de Americanistas. Lima: PEB-P/ERA; Quito: EBI.

López, L.E., I. Sichra, J. Barrientos, A. Montalvo, D. Siñani

1991 **Diseño de evaluación integral del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe**. La Paz: UNICEF-MEC. Mimeo

**PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe en la educación formal*

Mendoza, L.

- 1988 **Transferencia de habilidades de lectura y escritura de L2 a L1 en niños quechuahablantes.** Tesina de Segunda Especialización. Curso de Postgrado en Lingüística Andina y Educación. Ms.

Milk, R

1990. Integrating Language and Content: Implications for Language Distribution in Bilingual Classrooms. En R. Jakobson, y Ch. Faltis. **Language and Distribution Issues in Bilingual Schooling.** Clevedon y Philadelphia: Multilingual Matters. 32-44.

Milk, R. y L. E. López

- 1986 "A Cross-National Comparison of Sociolinguistic Contexts for Bilingual Education". **Journal of Multilingual and Multicultural Development 7/6.** 451-463.

Modiano, N.

- 1988 "Public bilingual education in Mexico". En Ch. Bratt-Paulston (ed.). **Handbook of Bilingualism and Bilingual Education.** Nueva York: Greenwood Press.

- 1973 **Indian Education in the Chiapas Highlands.** New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Mosonyi, E. y O. González.

- 1975 "Ensayo de educación intercultural en la zona arhuaca del Río Negro (Venezuela)". En Varios **Lingüística e indigenismo moderno en América Latina.** XXXIX Congreso Internacional de Americanistas. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. 307-314.

Moya, R.

- 1999 **Desde el aula bilingüe.** Segunda edición. Xela, Guatemala: PEMBI.

- 1998 "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina". **Revista Iberoamericana de Educación,** Nº 17. 105-187.

**PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe en la educación formal*

Muñoz, H.

1997 “Los objetivos políticos y socioeconómicos de la educación intercultural bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas”. **Revista Iberoamericana de Educación**. 17. 31-50.

1997 **De proyecto a política de Estado. La educación intercultural bilingüe en Bolivia, 1993**. Oaxaca, Mexico: Universidad Pedagógica Nacional / Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos / UNICEF.

Ness, H. van.

1981 Social Control and Social Organization in an Alaskan Athabaskan Classroom: A Microethnography of “Getting Ready” for Reading. En T. Trueba, G. Guthrie, y K. Au. (eds.) **Culture and the Bilingual Classroom. Studies in Classroom Ethnography**. Rowley, Londres y Tokyo: Newbury House Publishers. 120-138.

Obondo, M.A.

1998. “Bilingual Education in Africa: An Overview”. En J. Cummins & D. Corson (eds.). 25-32.

Padilla, A; H.H. Fairchild y C. Valadez.

1990 **Bilingual Education. Issues and Strategies**. Newbury Park, California: Corwin Press Inc.

Patrinos, H. y G. Psacharopoulos

1994 **Socioeconomic and Ethnic Determinants of Grade Repetition in Bolivia and Guatemala**. Working Paper. WPS 1028. Washington DC: WB.

Plaza, P.

1992 **Evaluación del 2do grado 1992. Resultados provisionales**. La Paz: UNICEF-MEC. Mimeo

Rockwell, E.; H. Muñoz, D. Pellicer y R. Paradise.

1988 **Educación Bilingüe y Realidad Escolar: Un Estudio en Escuelas Primarias Andinas**. Lima / Puno: Proyecto Experimental de Educación Bilingüe – Puno.

**PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe en la educación formal*

Rodríguez, N.; E. Masferrer y Raúl Vargas.

1983 **Educación etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural.** Vols. I. y II. México, D.F.: UNESCO-III.

Romaine, S.

1989 **Bilingualism.** Oxford y Nueva York: Basil Blackwell.

Schmelkes, S.

1994 **La desigualdad en la calidad de la educación primaria.** Cuadernillos de Educación. La Cola del Gato. No. 1. Oaxaca: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

Sichra, I.

1992 **Informe de Evaluación "Test de Salida" 1er grado - Area Andina - del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe.** Cochabamba: UNICEF-MEC. Mimeo

Sichra, I. y L.E. López

2003 "La educación en áreas indígenas de América Latina". **Qinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe.** (Cochabamba), 15-26.

Snow, C.

1990 Rationales for Native Language Instruction. Evidence from Research. En A Padilla, H. Fairchild & C. Valadez (eds.) **Bilingual Education. Issues and Strategies.** 60-74.

Stewart, S.

1983 **The Guatemala Bilingual Education Project: An evaluation.** Informe elaborado para la Agency for International Development. Guatemala. Mimeo.

Thomas, W.P. y V. Collier

1998 "Two Languages are Better than One". **Educational Leadership** 55/4. 22-26.

Trapnell, L.

1984 "Mucho más que una educación bilingüe". **Shupihui** No 30. (Iquitos), 239-246.

Troike, R.

1983 **Guatemala Bilingual Project 1980-1983: ana analytical and comparative assessment.** Virginia: Interamerican Research Ass.

**PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe en la educación formal*

1978 **Research Evidence on the Effectiveness of Bilingual Education.** Arlington, Virginia: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Tucker, R.

1998. **A Global Perspective on Multilingualism and Multilingual Education.** En J. Cummins y D. Corson (eds.). 3-15.

Wertsch, J. (ed.)

1985. **Culture, Communication and Cognition. Vygotskian Perspectives.** Cambridge: Cambridge University Press.

Zúñiga, M.; I. Pozzi-Escot y L.E. Lopez (eds.)

1991 **Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos.** Lima: FOMCIENCIAS.