

FORMACIÓN DE DOCENTES BILINGÜES

Martha Vergara Fregoso¹ , Salomé Gómez Pérez²

Resumen

Que enseñe una lengua originaria o una lengua extranjera, el docente bilingüe requiere de una formación que no solo lo prepare en las áreas de la lingüística o de la didáctica, sino que lo lleve a reflexionar en la interculturalidad que entretiene los diferentes sistemas de comunicación y de identidad. Lo anterior, adquiere mayor importancia en la actualidad cuando los discursos sobre inclusión e internacionalización, son relevantes en las políticas educativas. En este trabajo se abordarán dos casos diferentes de docentes bilingües: uno centrado en docentes de lenguas indígenas, y otro, enfocado en docentes de lenguas extranjeras. En ambos casos se revisarán, por un lado, los límites de los discursos oficiales reflejados ya sea en la política nacional o en los programas institucionales; y, por otro lado, los desafíos que estos retos representan.

Palabras clave: educación bilingüe, interculturalidad, formación docente.

TRAINING OF BILINGUAL TEACHERS

Abstract

Whether teaching native or foreign languages, bilingual teachers require training that prepares them not only in the areas of linguistics or didactics but that is also conducive to reflecting on the interculturality that is interwoven into different systems of communication and identity. Such broader approaches to bilingual teacher training are particularly relevant today, given that current discursive concepts about inclusivity and internationalization have become important in establishing educational policy.

This paper deals with two, different cases of bilingual teachers: one centers on teachers of indigenous languages; the other is focused on teachers of foreign languages. In both cases, attention is given, on one hand, to reviewing the limits of official discourse reflected in national policies or institutional programs and, on the other hand, to discussing the challenges presented by these objectives.

Keywords: bilingual education, interculturality, teachers training.

Historial del artículo:

Fecha de recibido 20-04-2020 – Fecha de aceptado 20-08-2020

© 2020 Fundación Universitaria Juan N. Corpas. FUJNC.

Artículo Open Access bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

DOI: 10.26752/revistaparadigmash.v1i2.471

1. Dra. Martha Vergara Fregoso. Coordinadora del área de Investigación en el Instituto Transdisciplinar de Literacidad de la Universidad de Guadalajara y Profesora-Investigadora en el Departamento de Estudios Internacionales, Universidad de Guadalajara, México. Autor para correspondencia. Correo electrónico: martha.vergara@academicos.udg.mx, mavederu@yahoo.com.mx
2. Dra. Salomé Gómez Pérez. Profesora-Investigadora, Departamento de Lenguas Modernas, Universidad de Guadalajara, México. Correo electrónico: salome.gomez@csh.udg.mx

Introducción

El bilingüismo es la capacidad que tiene una persona para hacer uso indistintamente, tanto de manera oral como escrita de dos lenguas diferentes en cualquier contexto comunicativo, sin que una domine a la otra. El bilingüismo pretende desarrollar las capacidades lingüísticas, culturales y cognitivas, esto en el entendido de que el lenguaje forma la esencia del pensamiento y es el medio en el que ocurre el entendimiento.

En coincidencia con algunos autores como Coteh y Brock, el bilingüismo implica el enlace entre lengua e identidad, esto porque la identidad se forma a partir de las actividades que se realizan día con día y las conversaciones que tenemos con las personas que hay a nuestro alrededor (Coteh y Brock, 2006:3).

El contenido del texto tiene como propósito, presentar algunas reflexiones sobre dos posturas y/o situaciones respecto a la situación formativa que tienen los profesores que se desempeñan como tal, en dos espacios y contextos diferentes en los que se vive el bilingüismo en México. Por un lado, el bilingüismo que se plantea en la atención de los grupos indígenas en México a través de la educación intercultural; y, por otro, la formación de docentes bilingües que se imparte en contexto universitario, en específico en programas de formación de profesores en docencia de lenguas extranjeras, en el Departamento de Lenguas Modernas (DELEM) del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de la Universidad de Guadalajara.

Para lo anterior, nos planteamos algunas interrogantes tales como: ¿Cuál es el sentido de la educación intercultural bilingüe? ¿Cómo se lleva a cabo la educación bilingüe en el medio indígena? ¿Qué papel tienen los profesores para lograr la educación bilingüe? ¿Cuáles son los retos para lograr una educación indígena? Por otra parte también, cabe revisar ¿Cómo las necesidades del contexto y de las políticas lingüísticas promueven la implementación de programas de formación de profesores bilingües? ¿Qué procesos se llevan a cabo para formalizar cada vez más la formación de profesores de lenguas extranjeras? ¿Qué implica capitalizar la formación de profesores de lenguas extranjeras? ¿Qué características debe incluir el perfil de egreso de un profesor formado en dicha área?

Desarrollo

1. La educación bilingüe en México, un acercamiento desde la norma

Hablar de la educación bilingüe en México implica reflexionar sobre la educación que reciben los pueblos indígenas, esto porque durante el siglo pasado el paradigma dominante fue el de la educación indígena, pero sus resultados no fueron los esperados, por lo que a partir de 1997 se adoptó el paradigma de la educación intercultural y el reconocimiento de la diversidad étnica. Así la educación primaria destinada a poblaciones indígenas cambia su denominación, de educación indígena a educación intercultural bilingüe.

La educación indígena tradicional tiene como propósito, el educar de manera formal a los alumnos para enseñarles el español,

las matemáticas y los valores de la cultura nacional. Por otra parte, la educación intercultural bilingüe pretende formar a los alumnos a partir de un reconocimiento de su propia lengua, su cultura y sus tradiciones, abriendo el horizonte educativo hacia la cultura nacional pero respetando en todo momento la identidad cultural del estudiante y su comunidad.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, la educación intercultural es definida como aquella que reconoce y atiende “a la diversidad cultural y lingüística; promueve el respeto a las diferencias; procura la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos” (2001, p. 11).

La educación intercultural es un concepto que actualmente, ha cobrado un sentido importante, ya que en el ámbito pedagógico aparece como una constante cuando se abordan temas para la reflexión y las prácticas educativas. De tal manera que lo intercultural puede ser entendido de varias formas: como ideal asociado a movimientos de reforma, de renovación, de mejora de la enseñanza; o bien como una propuesta educativa, la cual está vinculada al intercambio, al enriquecimiento mutuo, a la cooperación entre personas y grupos, como es el caso de la educación en las zonas indígenas del Estado de Jalisco.

La educación también es definida como bilingüe porque los programas educativos promueven la conservación de la lengua nativa y el aprendizaje del español en las escuelas primarias. Es en este sentido que, desde la política nacional, la educación intercultural bilingüe es una estrategia de

enseñanza que se centra en fomentar el reconocimiento de la diversidad cultural y las características propias de los grupos étnicos; sin embargo aunque existen las bases teóricas de la educación intercultural bilingüe, la realidad es que la educación que se imparte en las escuelas primarias ubicadas en zonas indígenas en México no siempre se basa en una perspectiva de la interculturalidad y mucho menos con las bases de la educación bilingüe.

La educación intercultural nace como una apuesta decidida por un modo de plantear la educación en contextos multiculturales. Un modo que supone la reciprocidad y diálogo entre culturas, desde su reconocimiento y valoración, y que comporta una solidaridad operativa. Es un concepto que actualmente ha cobrado un sentido importante ya que en el ámbito pedagógico aparece como una constante cuando se abordan temas para la reflexión y las prácticas educativas.

De tal manera que lo intercultural puede ser entendido de varias formas, puede ser como ideal, el cual está asociado a movimientos de reforma, de renovación, de mejora de la enseñanza; o bien como una propuesta educativa, la cual está vinculada al intercambio, enriquecimiento mutuo, cooperación entre personas y grupos.

De acuerdo a Sabariego (2002), la educación intercultural viene asociada con la noción de pluralismo cultural y se considera la mejor vía educativa para promover la interacción cultural tanto en las escuelas como más allá de sus paredes, con un marco orientado por aspiraciones e igualdad de oportunidades para todo el mundo.

Uno de los objetivos de la educación intercultural, es reformar a la escuela, para que todos los alumnos alcancen la igualdad educativa. Los programas educativos existentes, las estructuras y las prácticas tienen que ser reformadas, para hacerlas más accesibles y den respuesta a los grupos indígenas de nuestro país. Para Banks (1993), la educación intercultural es una idea, un movimiento de reforma educativa y un proceso, cuyo objetivo es cambiar la estructura de las instituciones educativas.

Al hablar de lo intercultural nos lleva a pensar en la interacción, comunicación, negociación y enriquecimiento entre formas culturales diversas, se trata de una educación que favorezca la diversidad cultural como un aspecto importante sobre el cual se debe reflexionar, un reto que lograr y no como una debilidad y/o obstáculo que superar. De esta manera la educación Intercultural ha de ser una educación por la igualdad de oportunidades, una educación de calidad para todos, que facilite a cada uno sus máximas oportunidades como personas.

Miguel Ángel Essomba (2003), plantea que la educación intercultural debe tener un enfoque global y un propósito; lo global refiere al sentido de incorporar las propuestas educativas en proyectos de carácter social, y el propósito expresa un proyecto de establecimiento de relaciones igualitarias entre culturas.

Para lograr una educación intercultural, de acuerdo con Essomba (2003), es necesario facilitar y promover procesos de intercambio, interacción, cooperación entre las culturas, con un tratamiento igualitario entre estas, sin distinción o inclinación a alguna de ellas.

Además, se debe abordar la diversidad cultural en el proceso educativo, no como elemento segregador o diferenciador, sino como elemento enriquecedor, integrador y articulador. Así mismo, se tiene que cuidar que los aprendizajes escolares contemplen elementos culturales, esto es no por una hibridación cultural, por yuxtaposición de asignaturas o amalgama de materias, se logrará el enriquecimiento y la comprensión de la educación.

En este sentido se puede decir que, en la educación bilingüe en el medio indígena, el profesorado es el conjunto de profesionales que desarrollan una tarea humana y compleja, por lo que requieren de una amplia comprensión del fenómeno y de los ecosistemas sociales con los que interactúan, especialmente necesita auto conocerse y conocer a los estudiantes y comunidades con ideas de los que generar un diálogo continuo y un horizonte abierto a la utopía en la posibilidad transformadora.

La formación profesional de los maestros indígenas que trabajan en escuelas bilingües

Podemos decir que, desde la norma, la educación intercultural bilingüe representa una alternativa para la calidad de la educación al considerar lo humano, lo diverso y lo equitativo como ejes para la formación de personas en lo individual y en lo colectivo. Sin embargo, desde la realidad, esta propuesta se opone a las estructuras vigentes del enfoque eficientista que permea la educación en nuestro país. En esta condición, la educación intercultural bilingüe y la formación de sus docentes como sujetos operadores de la misma, corren el riesgo, la primera (educación intercultural), de maquillar procesos de

castellanización y de integración oficialmente superados; el otro (los docentes), de ser el Caín de su pueblo al promover por su labor educativa, la cultura hegemónica a través de los planes y programas de estudio diseñados para la población general.

La formación inicial de los docentes indígenas en Jalisco es atendida principalmente por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Las escuelas normales oficiales no ofertan la Licenciatura en Educación Intercultural para Primaria, vigente en el país. Tampoco se identifica en la Licenciatura en Educación Primaria, plan 1997, la integración de una formación intercultural. Por su parte, la oferta educativa de la UPN formando docentes para el medio indígena desde 1990, cuenta con aspectos cuestionables en su operación y está rebasada en cuanto al nuevo enfoque intercultural y bilingüe establecido en el país a partir de 1999. Esto porque los profesores que se incorporan como docentes, no recibieron formación formal antes de incorporarse al servicio, en algunos casos participan en un curso de inducción de duración corta, luego se les asignó un grupo de alumnos para promover la educación básica.

Otros profesores continúan con su preparación al tomar talleres, cursos, diplomados y/o especialidades para lograr la formación continua, incluso la profesionalización de la práctica en algunas Maestrías y Doctorados. El proceso oficial de formación de los profesores indígenas en México responde al contexto sociopolítico e histórico en que se genera, es decir, no es indiferente a las condicionantes sociales, políticas del momento y espacio en el que se origina.

Sin embargo, pese a lo anterior, se puede decir que la formación académica de los docentes indígenas en el estado, es deficiente, ya que en su gran mayoría no ha completado su proceso de formación profesional, por lo que no siempre disponen de las herramientas y técnicas pedagógicas que les requiere su práctica diaria frente a grupo, ni mucho menos las competencias para trabajar la educación bilingüe. En la reciente investigación que realizamos en Jalisco, se tiene que la mayoría de los docentes entrevistados informan haber cursado el nivel licenciatura de estudios, el 87.87% de la totalidad de docentes entrevistados, de los cuales el 38.96% expresa tener la licenciatura terminada, pero todavía no se titula, un 29% menciona que ya está titulado y el 19.91% cuenta con la licenciatura inconclusa. (Vergara, 2017)

En cuanto a la formación continua de los docentes indígenas en México, ésta se deriva de la oferta federal del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, dispuesta en un Catálogo nacional para cada ciclo escolar. Las Secretarías de Educación de los Estados, tiene la posibilidad de elegir algunos de los cursos y conformar una oferta que sea pertinente para los distintos niveles de estudio y para las distintas modalidades (regular o indígena). La formación de los docentes indígenas en el estado de Jalisco se da por partida doble: por un lado, reciben cursos generales comunes a cualquier docente de educación básica en el país y por otro, toman cursos específicos para la modalidad educativa en la que laboran. Esta situación los coloca en una disyuntiva: o toman los cursos generales de matemáticas, español, ciencias, etc. o toman los de enseñanza de la lengua materna,

por ejemplo, ambos indispensables para su desempeño.

La formación de los docentes indígenas en Jalisco, se ha operado desde una visión de Estado; por tanto, no se considera la parte subjetiva del docente desde lo que sabe, lo que hace, lo que le interesa y lo que requiere para llevar a cabo su práctica. No se identifica un proceso “desde abajo”, es decir, de los sujetos involucrados, lo cual implicaría abordar una dimensión política del sujeto como actor social que limite la manera impositiva como se ha llevado a cabo la formación docente, determinada desde el exterior hasta la fecha.

2. Bilingüismo desde la formación de docentes en lenguas extranjeras

Una vez expuesto lo anterior, aclararemos que en este apartado nos referiremos a la formación de docentes bilingües que se imparte en contexto universitario en específico en el Departamento de Lenguas Modernas (DELEM) del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de la Universidad de Guadalajara, donde a través de dos programas de licenciatura (Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera y Licenciatura en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera) así como de tres programas de posgrado (Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera -modalidad a distancia, Maestría en Estudios de Lenguas y Culturas Inglesas, y, la Maestría Interinstitucional en Deutsch als Fremdsprache: Estudios Interculturales de Lengua, Literatura y Culturas alemanas) se ha llevado a cabo una formación orientada a configurar un perfil que permita a los egresados no solo un alto

nivel de competencias lingüísticas y culturales de la lengua-cultura meta, sino dotarlos de un sólido bagaje en didáctica, así como en competencias para la investigación. Para los fines que tiene este documento, de los cinco programas mencionados nos centraremos en los de las Licenciaturas por considerarlos la punta de lanza que prefigura el sendero para que surjan los demás. Cabe señalar que también son los más longevos, el de docencia del inglés cuenta con 32 y el de didáctica del francés llegará a sus 30 años en unos meses.

Si señalamos los contextos educativos, sociales y de política lingüística en que esos programas inician podríamos considerar los siguientes elementos fundamentales. Primeramente, habría que mencionar que ambos programas nacen para dar respuesta a la necesidad de profesionalización de docentes en lengua extranjera (inglés y francés) que ya se encontraban insertos en el ámbito laboral pero que no contaban con formación universitaria que sistematizara y al mismo tiempo avalara sus saberes y competencias y con ello les permitiera capitalizar su perfil académico en su ámbito laboral.

En el contexto estatal de esa época (última mitad de los años 80) despuntaba una política lingüística que vislumbraba en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras una posibilidad de internacionalizar la educación media superior y superior. Fue el momento en que aparece, por ejemplo, entre otras numerosas escuelas e institutos de idiomas, el Programa Universitario de Lenguas Extranjeras (PROULEX, que es una empresa para universitaria). Asimismo, al interior de la misma Universidad de Guadalajara se establece en el marco del Sistema

de Educación Media Superior, el Centro Vocacional de las Áreas de Idiomas que replicaba al de otras Áreas tales como las médico-biológicas, las de humanidades, las pedagógicas, entre otras. En las áreas de idioma, con sede en el CUCSH, se impartían clases de inglés, francés o alemán en el bachillerato en razón de 10 horas por semana durante 5 semestres.

Poco después de que se reformara el nivel medio superior, se implementó el aprendizaje de esas mismas lenguas a través de los Cursos de Idioma para Estudiantes de Licenciatura (CIEL) impartidos como materia obligatoria en los programas de licenciatura del CUCSH, con una carga de 6 horas semanales a lo largo de 5 semestres. Dicho programa sigue vigente hasta la fecha, aunque ha sufrido varias modificaciones en cuanto a la carga horaria, a pesar de que durante algunos años su carga horaria fue reducida, en 2018 se lograron recuperar las 6 horas iniciales.

En todo caso, la implementación de esos cursos de idioma repercutió en el incremento de la demanda de profesores bilingües y con ello se valoró la formación universitaria, así como la formación continua en el área de la docencia de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Es por ello que de manera paralela a ese contexto que involucró al DELEM, se implementaron ahí mismo tanto cursos de certificación de maestros en la enseñanza del inglés y del francés como lengua extranjera (CEILE y CEDIFLE, respectivamente), así como los programas de licenciatura de formación de docentes bilingües arriba mencionados. Otro claro ejemplo de respuesta a la demanda de ese perfil del docente de lenguas extranjeras fue la que dio la SEP ya que se abocó también

en formar especialistas bilingües que enseñaran el inglés, a través de programas en la Escuela Normal Superior. Con lo anterior, corroboramos entonces una obvia vinculación entre las necesidades educativas que surgían en el contexto del momento y una adecuada respuesta institucional de política lingüística para asegurar la formación de docentes bilingües y al mismo tiempo realizar la difusión de una incipiente generación y aplicación de conocimiento en esta área disciplinar a nivel nacional.

Respecto a los objetivos de los programas de licenciatura que forman docentes bilingües profesionales en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, resumiremos algunos con la intención de conformar un panorama de qué es lo que se busca lograr en quienes siguen esta formación. Para lo anterior, vamos a referirnos a los perfiles de egreso en los cuales se organizan las características deseables que deben de tener los egresados. Esos perfiles de egreso contienen secciones que conforman los saberes, los saber ser y los saber hacer (o conocimientos, conocimientos actitudinales y conocimientos procedimentales) a través de las competencias que se clasifican en 5 apartados:

- 1.** Competencias en el plano de la filosofía de la educación y de la formación
- 2.** Competencias en el plano de la metodología de la formación
- 3.** Competencias en el plano de la metodología de una lengua viva
- 4.** Competencias en el plano de la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua

5. Competencias en el plano de las metodologías de investigación.

Algunos ejemplos de dichas competencias se presentan en el siguiente extracto:

1. Competencias relativas al SABER (conocimientos declarativos)

a) EN EL PLANO DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN Y DE LA FORMACIÓN

- Caracterizar los principales aspectos político-ideológicos y filosóficos de la educación.

b) EN EL PLANO DE LA METODOLOGÍA DE LA FORMACIÓN

- Analizar una situación de enseñanza real o posible en términos de finalidades, dificultades y objetivos.
- Operacionalizar los objetivos generales marcados en un análisis de situación, en términos de actividades de aprendizaje y de comportamientos observables.
- Tomar consciencia de la relatividad cultural, del fenómeno etnocéntrico, de los implícitos culturales con el fin de poder.
- Construir un capital cultural que constituya la parte central de la competencia comunicativa.
- Desarrollar una capacidad de descentración y de receptibilidad del otro en términos de cultura.

- Concebir la disponibilidad que facilite la percepción de la cultura extranjera como un objeto de enseñanza específico.

c) EN EL PLANO DE LA METODOLOGÍA DE UNA LENGUA VIVA

- Interpretar, analizar y operacionalizar un mapa curricular.
- Presentar en forma práctica y de manera crítica, diferentes métodos modernos y materiales escritos y audiovisuales existentes, así como sus presupuestos lingüísticos y metodológicos.

d) EN EL PLANO DE LA REFLEXIÓN SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DE LA LENGUA

- Exponer en situación de grupo o de enseñanza mutua, los elementos de lingüística, de psicolingüística y de sociolingüística comprendidos en el programa de formación.
- Clasificar estas intenciones según las situaciones de comunicación contempladas.
- Producir material didáctico necesario para algunas de estas situaciones.
- Establecer cuadros de análisis contrastivo en donde se presenten las principales dificultades predecibles de sus futuros alumnos en los planos fonético-fonológicos, morfosintácticos, léxico-semántico, así como también el plano de las connotaciones socio-culturales.

- Exponer en situación de grupo o de enseñanza mutua, las diferentes taxonomías útiles para la definición de objetivos fundamentados necesariamente en las operaciones de aprendizaje.

e) EN EL PLANO DE LAS METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN

- Identificar y analizar las diferentes metodologías de investigación.
- Reconocer los elementos constituyentes de un trabajo de investigación.
- Distinguir las características de cada modalidad de titulación.
- Asociar determinada situación a una modalidad de titulación pertinente.
- Identificar y analizar protocolos de investigación correspondientes a cada modalidad.
- Elegir una metodología acorde a un proyecto de investigación (saber hacer).
- Identificar los diferentes instrumentos de referencias (con sus correspondientes técnicas de presentación) a productos de conocimiento intelectual.

f) EN EL PLANO DE LA COMUNICACION / EXPRESIÓN

- Comprender e interpretar géneros discursivos de diferentes índoles y escritos en diferentes registros de lenguas.
- Identificar y analizar las características del escrito y del oral.

- Identificar y analizar los componentes de una situación de comunicación.
- Distinguir y elegir técnicas de toma de apuntes.
- Identificar y analizar estrategias y técnicas de mediación: intervención y conciliación.

2. Competencias relativas al SABER-HACER (conocimientos procedimentales)

EN EL PLANO DE LA REFLEXIÓN SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DE LA LENGUA

- Producir esquemas, ejercicios, actividades y tareas que permitan la conceptualización de hechos y su aplicación en clase.
- Producir esquemas, ejercicios, actividades y tareas que faciliten la conceptualización de los parámetros sociolingüísticos para aplicarlos en clase.
- Analizar el mecanismo de producciones erróneas de los estudiantes para conducirlos a una producción gramatical y adecuada no sólo como resultados sino también como mecanismo de producción con el fin de utilizarlos como punto de referencia en el establecimiento de la progresión.
- Definir el (los) modo (s) de aprendizaje utilizados en cada etapa o actividad dentro de la clase con el objetivo de: -facilitar la concientización de los estudiantes y - hacer consciente la utilización sistemática.

a) EN EL PLANO DE LAS TÉCNICAS MODERNAS DE PRESENTACIÓN Y DE ENTRENAMIENTO

- Producir materiales didácticos (ejercicios fonético-fonológicos, morfosintácticos, de cohesión, de coherencia, de implícitos culturales, de metacognición para la recepción-comprensión, sistematización; actividades, tareas, textos) a partir de fuentes diversas para su aplicación en clase.
- Seleccionar y utilizar diversos tipos de materiales de clase poniendo en práctica diferentes combinaciones de técnicas y apoyos didácticos (pizarrón de tela, laboratorio de lenguas, informática, internet, imágenes en movimiento y fijas, grabadoras, etc).

b) EN EL PLANO DE LAS TÉCNICAS DE MOTIVACIÓN Y DE TRANSFERENCIA

- Determinar, en función de las motivaciones de los estudiantes, los temas, disciplinas de actividades extralingüísticas y/o extraescolares, sobre las cuales se apoyarán las utilidades inter y transdisciplinarias prioritarias de la lengua traducidas en actividades de aprendizaje y de transferencia.

c) EN EL PLANO DE LAS TÉCNICAS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO

- Utilizar, en situación de trabajo de grupo y en clase, diferentes técnicas de co-construcción de competencias.
- Demostrar el auto-aprendizaje a través de las nuevas tecnologías de comunicación

–Seleccionar y elaborar actividades y soportes que impliquen una toma de decisión previa.

- Aplicar las estructuras, técnicas y procedimientos del trabajo de grupo y de aprendizaje mutuo de los estudiantes.

d) EN EL PLANO DE LAS TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

- Interpretar, producir y administrar documentos de evaluación de la lengua y la cultura con criterios internacionales (Marco Europeo Común de Referencia, TOEFL, etc).

e) EN EL PLANO DE LAS TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

- Desarrollar una metodología acorde a un proyecto de investigación (saber hacer).
- Elaborar protocolos correspondientes a cada modalidad.
- Exponer y defender avances de investigación.
- Llevar a cabo diagnóstico de situaciones educativas problemáticas, determinar causas y proponer soluciones.

f) EN EL PLANO DE LAS TÉCNICAS DE EXPRESIÓN

- Utilizar una técnica de toma de apuntes según una situación de comunicación dada.
- Reformular, resumir, sintetizar, producir géneros discursivos de diferentes índoles, registros de lengua y extensiones.

- Organizar y estructurar un discurso tanto oral como escrito.
- Manejar diferentes tipos de lenguaje (gráfico, simbólico, lingüístico).

3. Competencias relativas al SABER-SER (conocimientos actitudinales)

- Mostrar que está consciente de su relación hacia los otros y que es capaz de realizar cambios, logrando adaptaciones voluntarias –en trabajo de grupo y –en función de objetivos asignados.
- Demostrar coherencia entre su comportamiento efectivo y sus intenciones verdaderas (congruencia) realizando los ajustes necesarios en múltiples situaciones que se le presentan en trabajo de grupo evaluando él-ella mismo(a) su grado de adelanto.

Si bien un perfil de egreso que pudiera cumplir con, al menos, las características enunciadas, garantizaría una excelente formación de docentes bilingües, cabe reconocer que existen aún desafíos por confrontar y superar. Uno de ellos refiere a establecer de qué manera la formación de docentes bilingües abonaría a un proyecto de educación sin fronteras. En ese sentido, las fronteras que nos hemos planteado como tal, en este caso representadas por las lenguas diferentes, pueden ser el terreno de entendimiento entre los diferentes grupos sociales. Esto si la actitud que se adopta permite ver en el Otro a Sí mismo, tal y como lo plantea Paul Ricoeur (1990), es decir, tener acceso a otra lengua y otra cultura es un vehículo para conocer y valorar la lengua y la cultura propia. Así como lo menciona Todorov (1986) cuando nos

recuerda que sólo somos verdaderamente conscientes de nuestra cultura cuando conocemos otra.

Es así que abordar la cultura a través de la mediación lingüística que propone el bilingüismo se convierte en un factor que abona a quitar fronteras, por una parte, y por otra, a evidenciar el proceso de construcción de identidad de los docentes de lenguas extranjeras, como se ha expuesto en otros trabajos (Gómez 2015). Aquí hay que subrayar que nos referimos a “fronteras” como aquello que segmenta e impide, que establece muy probablemente asimetrías e incluso prejuicios; y no a “frontera” como linde o limite que en su sentido de estructura es muy necesario. Con lo anterior queremos enfatizar el aspecto equitativo que puede promover una educación bilingüe (o plurilingüe), y no el aspecto que puede promover igualdad forzada que achata las diferencias tan enriquecedoras que se constituyen, finalmente, como una suerte de ejercicio para fortalecer la inclusión y la aceptación (que no tolerancia) hasta consigo mismo.

Conclusiones a manera de cierre

La educación intercultural invita no sólo a aprender de los demás, sino a aprender con ellos; de tal forma, el reconocer la escuela como un espacio para el encuentro y el diálogo permite generar un proceso de descentralización del saber en función de dar apertura a nuevas posibilidades de comprensión y construcción del espacio educativo. Estas dinámicas ameritan nuevas formas de configuración del currículo, de planeación de clases, etcétera.

Respecto a la educación intercultural bilingüe, se puede decir que tenemos una agenda pendiente, esto porque tal y como se expuso anteriormente, en el discurso reformista del sistema educativo nacional aparece en repetidas ocasiones a partir de la década de 1990 el mensaje de la educación de calidad para todos, encaminado hacia la interculturalidad y hacia la educación intercultural bilingüe, pero lo que sucede en la realidad de la práctica educativa, es que las formas siguen soportadas en la política homogeneizadora, que no van a resolver los problemas de formación adecuada para el buen desempeño didáctico en las zonas indígenas del país.

Para este fin, tendrían que revisarse y adecuarse los programas de formación docente para una educación intercultural bilingüe, pues como bien se dice «implica el dominio de, por lo menos, dos lenguas (indígena y español) y el conocimiento amplio y profundo de las culturas de los sujetos que hablan estas lenguas; cuestión que no se supera con la simple ubicación lingüística de los docentes, ni la toma de conciencia, el convencimiento, el interés de los mismos, sino que implica apropiarse del conocimiento epistemológico, sociológico, psicológico, pedagógico, y didáctico amplio y profundo que haga posible desarrollar una praxis diferente y articulada con la realidad» tal como lo enfatizan María Bertely Busquets y Gunter Dietz (2013: 157).

El perfil docente intercultural bilingüe tendría que contemplar el dominio de los elementos básicos tanto de la interculturalidad como de la educación intercultural al igual que el conocimiento y la valoración de la realidad multicultural distintiva de México, esto

porque la diversidad cultural exige respuestas teóricas y prácticas en la formación de ciudadanos en un marco social de democracia y solidaridad. Por ello, consideramos que la práctica formativa del docente de educación intercultural bilingüe es una fuente valiosa de información para la elaboración de un proyecto de formación, dada la capacidad desarrollada de autoanálisis y de investigación participante.

De acuerdo a lo anterior, se puede decir que, en la formación docente se evidencia que los Estados, aun cuando reconocen la diversidad cultural y la necesidad de una educación descentralizada, la inversión para garantizar procesos congruentes no es adecuada. De tal manera, se invierte poco en la formación docente y ellos no cuentan con los saberes para desarrollar procesos formativos conscientes y significativos en sus comunidades. Esto también tiene implicaciones curriculares, pues deben ser los maestros indígenas con formación en Educación Intercultural Bilingüe, quienes propongan sus rutas metodológicas en la escuela, y mientras no se tenga la formación adecuada se hace más compleja la posibilidad de aportar en la construcción de la escuela indígena.

Por otro lado, desde una perspectiva institucional y económica, tanto de inclusión como de internacionalización, debemos romper con creencias que, por un lado, indican que aprender otro idioma es una oportunidad exclusiva de la educación privada y que no es posible en la educación pública; o bien que, por otro lado, señalan como una amenaza el acercarse a una cultura diferente a la materna; así como aquellas creencias que consideran que la movilidad académica

es una ilusión. Tanto al interior del país como hacia el exterior del mismo, debemos de tener claro que el hablar otras lenguas y formar especialistas en la docencia de otras lenguas, equivale a promover el diálogo entre las culturas, el respeto y la paz.

Consideramos que debemos de continuar con el reto de formar docentes bilingües pues aún hay mucho que promover, como la investigación, la producción de materiales, las metodologías contextualizadas, la movilidad académica y con ella el intercambio cultural, la desmitificación de la supremacía entre lenguas y con ello voltear a ver desde la panhispanidad la formalización de la formación de docentes en Español como Lengua Extranjera (ELE), por ejemplo, y un largo etc. Asimismo, existen áreas laborales a las que debemos de responder desde una formación continua para docentes especializados en públicos específicos, niños, enseñanza a través de las tecnologías, entre otros.

Este reto que debemos tener siempre presente, responde a la necesidad de configurar un perfil del docente de lenguas extranjeras que impacte en diferentes ámbitos, que sea capaz de realizar programas de estudios, de establecer una currícula con características de internacionalización, por ejemplo. Encarar los desafíos que eso representa es un compromiso no sólo hacia el programa que requiere adaptarse a nuevos contextos sino también hacia los egresados de dichos programas quienes representan el porcentaje más alto de profesores de lengua extranjera de la ciudad, donde también se desempeñan como directivos de las áreas de lenguas extranjeras en las Instituciones de Educación Superior más reconocidas.

Referencias Bibliográficas

1. Aguado T. (2003), *Pedagogía intercultural*, Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España
2. Banks, J.A (1993). *Multicultural education: characteristics and goals*. In J.A Banks & C.A.M. Banks (Eds): *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.
3. Bertely, M. Dietz, G. y Diaz M. (Coord) (2013). *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. Colección Estados del Conocimiento. ANUIES-COMIE. Mexico, D.F.
4. Coteh J., Brock A. (2006) "Introduction: Principles & Practices for Teaching Bilingual Learners" *Promoting Learning for Bilingual pupils 3-11*. Sage Publications.
5. Cuq, J-P. (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. París: CLE
6. Essomba, M.A. (Coord.) (1999): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona, Graó.
7. Essomba Miguel Ángel. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona,. Graó
8. Frazier, L. (1997) *Multicultural facets of education*. *Journal of research and development in education*.

9. García, R.L. (1982). Teaching in a pluralistic society: concepts, models, strategies. New York: Harper & Row.
10. Grant, C.A. (1977) (Ed.). Multicultural education: Commitments, issues and applications. Washington, DC: Association for supervision and curriculum development.
11. Gómez Pérez, S. (2015) "Estrategias de argumentación y construcción de identidad" (pp.81-118) in El discurso en el Aula. Perspectivas en contextos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. México: Universidad de Guadalajara
12. Ricoeur, P. (1990) *Soi-même comme un autre*. París : Éditions du Seuil
13. Sabariego, M. (2002). La educación intercultural ante los retos del siglo XXI. Bilbao: Desclée
14. Secretaría de Educación Pública (2001). Situación del enfoque intercultural y de la educación intercultural bilingüe en México.
15. Schmelkes, S. (2003). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. En *Sinéctica*, (23), 26-34
16. Todorov, T. (1986) Le croisement des cultures. In: *Communications*, 43. pp.5-26; https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1986_num_43_1_1637
17. Vergara F., M. et al. (2008). Condiciones y mejoramiento de la educación intercultural de los estudiantes indígenas nahuas y huicholes de nivel primario en Jalisco. México, D. F.: Subsecretaría de Educación Básica.
18. Vergara Fregoso, M. (Coord.) (2017) Formación docente y problemática de los profesores de las comunidades indígenas. El caso de Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato. México: Universidad de Guadalajara.