



Gobierno  
Federal

México  
2010

SEP

# Reseñas de Investigación en Educación Básica

*Convocatoria 2004*

17

Hacia la construcción de un proyecto escolar de educación intercultural bilingüe: Una experiencia de investigación y acción colaborativa entre escuelas e investigadores



Vivir Mejor

Alonso Lujambio  
Secretario de Educación Pública

José Fernando González Sánchez  
Subsecretario de Educación Básica

Juan Martín Martínez Becerra  
Director General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa

Raquel Ahuja Sánchez  
Directora de Fomento a la Investigación

María Teresa Calderón López  
Coordinadora de Vinculación Académica



## TÍTULOS DE LA COLECCIÓN

### I. Mejoramiento académico y desarrollo educativo

1. Secuencias didácticas para el aprendizaje de la lectura y la escritura en la Escuela primaria  
*Mónica Alvarado y Sofía Vernon*
2. Mejoramiento de los logros educativos mediante el uso de nuevas tecnologías computacionales para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en alumnos de educación básica  
*Miguel Álvarez Gómez*
3. La formación de profesionales indígenas en México, diálogos con Latinoamérica. Desafíos en la configuración de un campo integral de investigación e intervención pedagógica intercultural  
*Patricia Medina Melgarejo*
4. Práctica docente de la educación física en la escuela primaria  
*Hilde Eliazar Aquino López y otros*
5. Escala social de valores ambientales en estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria en Sonora, una oportunidad de mejora al marco institucional  
*Beatriz Olivia Camarena Gómez*
6. La conformación de comunidades de práctica entre docentes de la Red PEA UNESCO: retos y oportunidades  
*Juan Manuel Fernández Cárdenas*
7. Las escuelas públicas como Comunidades de Aprendizaje – 2ª Parte  
*Eduardo Flores Kastanis y otros*
8. Desarrollo de la personalidad moral y el comportamiento cívico de profesores y alumnos de Educación Básica  
*Gilberto Guevara Niebla, Benilde García Cabrero y Susana Eguía Malo*
9. Uso de las Herramientas para Desaprender y Aprender en la integración de los procesos de adquisición de conocimientos y formación de habilidades básicas en profesores y estudiantes de secundaria en el sistema educativo mexicano  
*Luis Lloréns Báez y Clotilde Lomelí Agruel*
10. Tutores Inteligentes y laboratorios virtuales para la enseñanza media  
*J. Julieta Noguez Monroy*
11. Escritores Auténticos: pensando y escribiendo con las tecnologías. Una metodología desarrollada por maestros e investigadores  
*Laura Helena Porras Hernández y María Guadalupe Huerta Alva*
12. Formación docente y nuevas tecnologías aplicadas a la educación  
*Lucía Rodríguez Guzmán*
13. Enciclopedia: textos digitales e innovación educativa en las aulas de la escuela primaria  
*Diana Sagástegui Rodríguez*

### II. Equidad, diversidad y atención a grupos vulnerables

14. Diversidad cultural y comunidades de aprendizaje: una estrategia para el apoyo de los docentes ante la educación para la interculturalidad  
*Manuel Flores Fahara y Marcela Georgina Gómez Zermeño*
15. Hacia una experiencia de elaboración simbólica de la diversidad: una propuesta innovadora  
*Blanca Estela Zardel Jacobo Cúpich y otros*
16. Diagnóstico regional de los procesos de formación intercultural de profesores indígenas en San Luis Potosí  
*Oresta López Pérez*
17. Hacia la construcción de un proyecto escolar de educación intercultural bilingüe: Una experiencia de investigación y acción colaborativa entre escuelas e investigadores  
*Rainer Enrique Hamel Wilcke*
18. Procesos de desarrollo en niños sordos  
*Patricia Muñoz Ledo Rábago y otros*
19. ¿Qué aprenden los niños y jóvenes indígenas? Educación formal y saber comunitario entre los pueblos indios de Nayarit  
*Lourdes C. Pacheco Ladrón de Guevara y otros*
20. Pluralidad indígena en las aulas de Pachuca. La situación socio-económica, cultural y educativa de los niños indígenas, hijos de migrantes  
*Lydia Raesfeld R. y Rosa Elena Durán González*
21. Maestros que transforman su práctica educativa. Recuperación de una experiencia de educación integral para el multigrado  
*Lesvia Oliva Rosas Carrasco*
22. La educación básica en zonas marginadas: predictores de éxito y supervivencia académica  
*Juan Carlos Silas Casillas*
23. La educación para los niños migrantes indígenas de Guerrero  
*Humberto Santos Bautista*
24. Los saberes prácticos interculturales y su contribución en la confección de propuestas educativas para la educación multicultural  
*María Guadalupe Díaz Tepepa, Jehú Reyes de la Rosas, Manuel Ortiz Barrios y Filogonio García Loya*

# Reseñas de Investigación en Educación Básica

*Convocatoria 2004*



# 17

Hacia la construcción de un proyecto escolar de educación intercultural bilingüe: Una experiencia de investigación y acción colaborativa entre escuelas e investigadores

*Reseñas de Investigación en Educación Básica, Convocatoria 2004*, estuvieron a cargo de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, como resultado de la Convocatoria SEP/SEByN-CONACYT 2004 en el marco del Programa de Fomento a la Investigación Educativa y del Fondo Sectorial de Investigación para la Educación SEP-CONACYT.

#### Edición 2009

*Coordinación Editorial*

María Teresa Calderón López

*Responsable de la edición*

Raquel Ahuja Sánchez

*Coordinación de la edición*

Leticia Aréstegui Durán

*Cuidado de la edición*

Jorge Humberto Miranda Vázquez

#### Servicios Editoriales

*Corrección de pruebas, rediseño y formación*

Federico Garza González

Irerí Garduño Chávez

Neidán Fernando Olalde Dávila

D.R. © Secretaría de Educación Pública, 2009

Argentina 28

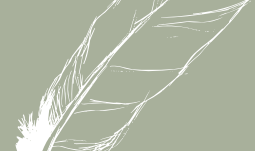
Col. Centro Histórico

C.P. 06020, México, D.F.

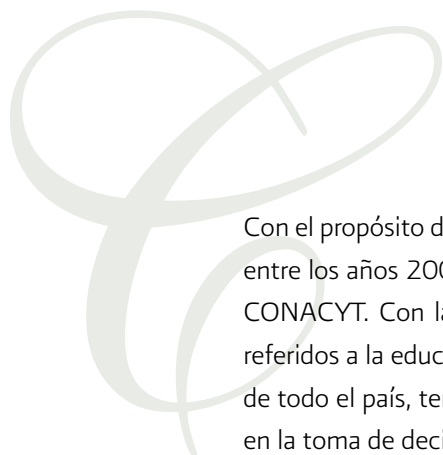
ISBN en trámite

Los documentos de esta serie son responsabilidad exclusiva de los autores y no comprometen a la Secretaría de Educación Pública.

Distribución gratuita / Prohibida su venta



# Presentación



Con el propósito de avanzar en la consolidación de una política de fomento a la investigación educativa, entre los años 2002 y 2003, se constituyó el Fondo Sectorial de Investigación para la Educación SEP CONACYT. Con la subcuenta creada para el apoyo a proyectos de investigación —específicamente referidos a la educación básica—, en 2003 se publicó la primera convocatoria dirigida a investigadores de todo el país, teniendo entre sus objetivos la generación de conocimientos que puedan ser aplicados en la toma de decisiones en los distintos espacios del sector educativo.

Con la publicación de esta serie de Reseñas de investigación en educación básica, se entrega a: maestros, directivos, funcionarios de diversos ámbitos y estudiosos de la educación en general, información que les permita enriquecer su práctica cotidiana y abrir nuevos espacios de reflexión, así como incorporar innovaciones que favorezcan la mejora de la calidad en la educación básica nacional.

Convencidos de que la ciencia y la educación contribuyen al desarrollo y el bienestar de toda nación; y que la información y el conocimiento son herramientas que hoy en día han adquirido un valor máximo para la sociedad, el desafío ahora se presenta no sólo para promover la investigación sino para facilitar su divulgación y utilización, a partir de espacios de diálogo y discusión entre investigadores, servidores públicos y con todos los actores sociales interesados en la educación básica.

Expresamos un agradecimiento a cada uno de los equipos de investigación que, de manera comprometida, trabajaron en estos proyectos; de igual manera agradecemos a los expertos evaluadores de las propuestas e informes de investigación, pues su colaboración nos permite mejorar el trabajo que día a día se pone en práctica en cada escuela, para ofrecer una educación de calidad con equidad a los niños y jóvenes de este país.

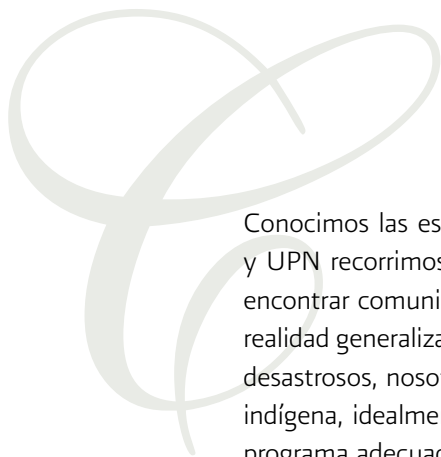
*Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa  
Subsecretaría de Educación Básica  
Secretaría de Educación Pública*



Rainer Enrique Hamel Responsable técnico del proyecto con clave: SEP/SEByN-CONACYT C01 50. Profesor-Investigador del Departamento de Antropología, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa y Director del programa “Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe” (CIEIB). Contacto: [ehamel@xanum.uam.mx](mailto:ehamel@xanum.uam.mx)



# En busca de las iniciativas de autogestión en la educación indígena



Conocimos las escuelas p'urhepechas en 1998, cuando en un equipo de investigadores de la UAM y UPN recorrimos varios estados de la República, en particular Oaxaca, Veracruz y Michoacán, para encontrar comunidades y escuelas donde realizar un nuevo programa de investigación.<sup>1</sup> Frente a una realidad generalizada de escuelas indígenas que “castellanizaban”, con resultados escolares casi siempre desastrosos, nosotros buscábamos algo diferente, escuelas exitosas en algún aspecto de la educación indígena, idealmente escuelas que hubieran desarrollado un proyecto escolar propio que ofreciera un programa adecuado para las necesidades y aspiraciones de los alumnos indígenas y sus comunidades. Afortunadamente encontramos a las escuelas de San Isidro y Uringuitiro en la meseta p'urhepecha.

Aquí los maestros habían formado un equipo, analizaron la situación y tomaron decisiones correctas para luego ponerlas en práctica. Habían iniciado su proyecto escolar en 1995, tres años antes de nuestra visita, y ya habían superado muchas de las dificultades de arranque, pero faltaba todavía mucho por hacer.

Decidimos realizar un estudio comparativo entre unas escuelas hñähñús en el Valle del Mezquital, Hidalgo, donde habíamos trabajado ya durante varios años, y varias escuelas p'urhepechas en Michoacán, entre ellas la escuela mencionada de San Isidro.

En esta reseña relatamos brevemente la experiencia de más de siete años de investigación, colaboración, formación y cambio en el quehacer educativo de estas escuelas que desarrollamos entre el conjunto de los maestros y maestras y un equipo externo de pedagogos, lingüistas y antropólogos. Referiremos las etapas recorridas por el programa y sus proyectos, y nos centraremos en esbozar el trabajo de desarrollo curricular que realizamos conjuntamente.<sup>2</sup>

---

1 El Programa “Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe” agradece el financiamiento recibido de CONACYT, Investigación Básica, de 1998 a 2001 (Proyecto 25697), de CONACYT, Fondo sectorial SEP-SEByN, de 2005 a 2008 (SEP/SEBYN – 2004 – CO1 – 50) y de la Fundación Ford, de 2003 a 2008 (Grant No. 1010-0731-2).

2 Nos hemos organizado en el Programa “Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe” (CIEIB) que existe desde 1999; comprende un conjunto interdisciplinario de investigadores y especialistas técnicos en diversos campos de la educación intercultural bilingüe provenientes de varias instituciones como al UAM, la UPN, la UNAM, la DGEI y otras. Su sede es el Departamento de Antropología de la UAM Iztapalapa. (ver [www.cieib.org](http://www.cieib.org)).

# El programa “Comunidad Indígena y educación intercultural bilingüe” CIEIB

## Primera etapa 1999-2001: Un estudio comparativo Michoacán-Hidalgo

En una primera etapa nos dedicamos a estudiar el funcionamiento de cinco escuelas seleccionadas, dos en Hidalgo y tres en Michoacán, para conocer sus aciertos, problemas y dinámicas. Este estudio, que integró enfoques cualitativos y cuantitativos, tenía la función de sistematizar el currículo específico de las escuelas, hacer explícito su funcionamiento y relacionar los resultados de nuestra investigación con los parámetros teóricos y conceptuales del debate nacional e internacional sobre la educación bilingüe.<sup>3</sup>

En estas escuelas desarrollamos un intenso trabajo de campo durante un año escolar completo que abarcó el estudio de las comunidades y su realidad sociolingüística y cultural. Sobre todo la observación de clase nos permitió conocer el proceso bastante novedoso de enseñar el conjunto de asignaturas en la lengua indígena, para llegar a esbozar una etnografía escolar.<sup>4</sup>

Una de las principales actividades del proyecto en las dos zonas consistió en la elaboración, aplicación y evaluación de una batería de 20 pruebas. Se aplicó un total de 3,426 pruebas en las tres lenguas (español, hñähñú y purépecha) hasta septiembre de 2001.

En Michoacán se volvieron posteriormente a aplicar las pruebas de redacción de una narrativa (EEE, EEP) que habían mostrado tener la mayor confiabilidad (de 0.85 a 0.95 en la escala Alfa de Cronbach) y se diseñaron nuevas pruebas para evaluar las competencias y los conocimientos en las dos lenguas (CCLE, CCLP).

Las pruebas se aplicaron en los años 2004, 2005 y 2007 al terminar cada año escolar. Hoy el proyecto cuenta con una base de datos de más de 8,000 pruebas individuales de redacción.

---

3 En este trabajo nos concentraremos en los resultados de la última etapa de la investigación que se centra en las dos escuelas p'urhepechas mencionadas. Los trabajos sobre Hidalgo se reflejan sobre todo en una tesis de doctorado (Carrillo Avelar, 2005, en proceso de publicación) y en varias tesis de maestría presentadas por maestros del sistema.

4 Algunos resultados de la investigación del aula en Michoacán se encuentran en Hamel e Ibáñez (2000), Hamel (2006) y dos tesis de maestría presentadas por maestros p'urhepechas.





Aquí nos limitaremos a resaltar el resultado del análisis cuantitativo y cualitativo de las pruebas que no podemos desarrollar en esta reseña.<sup>5</sup> La comparación del aprendizaje y desarrollo de las dos lenguas entre las cinco escuelas nos mostró de manera contundente que en las escuelas del proyecto escolar los alumnos llegan a un dominio significativamente más alto en la lectura y escritura en ambas lenguas que los alumnos en escuelas castellanizadoras.

## Segunda etapa 2003-2005: Ensayo y puesta en práctica de los fundamentos de un currículo EIB

En septiembre de 2003 regresamos a trabajar con las dos escuelas, y desde entonces hemos pasado del estudio y la observación participante a formular, junto con los maestros y las maestras, un proyecto de acción e intervención, basado en una colaboración sumamente particular y a la vez intensa.

Nos propusimos intervenir en tres campos fundamentales de la educación intercultural bilingüe (EIB) en las escuelas indígenas seleccionadas: los métodos de enseñanza en general (pedagogía, didáctica); el desarrollo de la lecto-escritura en lengua indígena, y la enseñanza del español como segunda lengua, este último como tema central del proyecto en su segunda etapa. El objetivo principal era desarrollar un modelo curricular y una metodología de enseñanza del español como L2.

Decidimos establecer un ordenamiento que nos permitiera separar el funcionamiento de las dos lenguas, como primer paso hacia un programa de enseñanza del español, así como un espacio específico para enseñar durante una hora al día diversos contenidos curriculares en español como L2, basándonos en el principio fundamental de la educación bilingüe moderna del “aprendizaje integrado de contenidos curriculares y lenguas”.

Al inicio del año escolar 2003-2004 les propusimos a las dos escuelas desarrollar conjuntamente un currículo específico para el español como L2 y la metodología de enseñanza correspondiente. A partir de septiembre de 2003, todos los maestros establecieron una clase de una hora en español todos los días, donde todos hablaron solamente en español y se excluyeron las traducciones que afectan muy negativamente la adquisición de una L2. Como enfoque se estableció la enseñanza de la L2 a través de contenidos escolares necesarios y atractivos en contextos comunicativos y significativos. Durante la hora de español diaria se puso énfasis en el desarrollo de las habilidades audio-orales para el primer ciclo (1°-2°); en la transferencia de las habilidades de lectura y escritura de L1 a L2 en el segundo ciclo (3°-4°) y la enseñanza de contenidos curriculares selectos en español en el tercer ciclo (5°-6°).

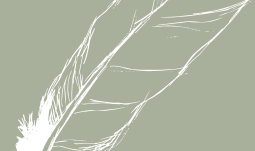
Como los maestros utilizan mucho los libros de texto cuyos contenidos enseñan en lengua indígena, decidimos cambiar los planes de nuestro proyecto e incluir la planificación del currículo en su conjunto, con todas las materias, en nuestro programa de trabajo.

---

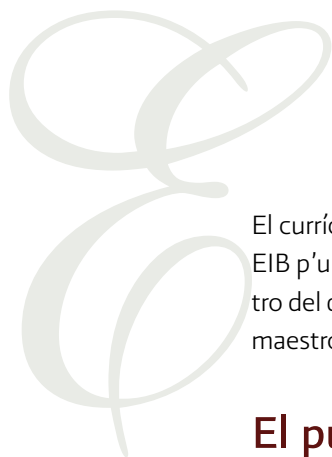
5 Un análisis más detallado que expone los resultados estadísticos y muestra con diversas gráficas el desarrollo de las competencias se encuentra en Hamel (2008).

## Tercera etapa 2005-2008: Del ajuste al diseño curricular y la elaboración de programas de lenguas EIB

Los profesores desarrollaron, en una primera fase, una selección sistemática y rigurosa de los contenidos curriculares de todas las asignaturas del *Plan y programas* de la SEP (1993), el programa oficial que rige el currículo de todas las primarias. Paralelamente, se elaboró un primer programa de *Enseñanza del Español como L2* para todos los grados e iniciamos la elaboración de un programa anual de P'urhepecha como L1 para todos los grados. Para organizar la puesta en práctica de los programas se desarrolló un esquema de planificación curricular que toma los programas anuales como punto de partida. Durante el año escolar 2006-2007 los dos programas y los esquemas de planificación curricular se aplicaron en las escuelas del proyecto para probar su funcionamiento. En el año escolar siguiente (2007-2008) continuamos con el trabajo de desarrollo de los instrumentos que, al escribir estas líneas en mayo de 2008, todavía no está concluido. En lo que sigue, esbozaremos el trabajo de desarrollo curricular y la elaboración de uno de sus instrumentos.



# El currículo de Educación Intercultural Bilingüe P'urhepecha y sus programas: Ajuste y diseño curricular



El currículo constituye el principal instrumento para implementar el proyecto de educación y enseñanza EIB p'urhepecha esbozado en los capítulos anteriores. En este sentido, el aprendizaje se ubica en el centro del quehacer escolar, y no la enseñanza misma que debe estimular y promover el aprendizaje. Así, los maestros y maestras asumen el papel de facilitadores del proceso de aprendizaje.

## El punto de partida: Plan y Programas de Primaria, Currículo EIB de Educación Indígena y Currículo EIB P'urhepecha

En México no se cuenta con un currículo propio para la educación indígena primaria, ni tampoco existe una propuesta clara para desarrollar el bilingüismo, de tal manera que el punto de partida del trabajo en las escuelas del proyecto lo constituye el t, en su versión de 1993, junto con los libros de texto y demás instrumentos que provee la SEP. A partir de éstos y la rica base de experiencia del profesorado, arraigado en la cultura y lengua p'urhepecha, se realizaron las adecuaciones y creaciones nuevas que pretenden cumplir con el mandato educativo de proporcionarle a sus alumnos una educación apropiada y de calidad, y de abrirle el espacio central que le corresponde a la cultura, la historia, la cosmovisión y la lengua p'urhepecha en el seno de las escuelas indígenas.

## Los componentes del currículo EIB p'urhe

El currículo EIB P'URHE elabora actualmente tres Programas Anuales Integrados que constituyen en su conjunto los instrumentos principales del plan de estudio: *El Programa de asignaturas*, el *Programa de P'urhepecha como L1* y el *Programa de Español como L2*. Tiene además varios instrumentos de planificación curricular y elabora otros instrumentos pedagógicos de apoyo como los módulos didácticos sobre temas específicos, un programa de alfabetización en p'urhepecha, fichas didácticas y otros. Los tres instrumentos principales son programas anuales para cada grado y abarcan en su conjunto los contenidos y competencias de la primaria EIB p'urhe.

### El Programa de asignaturas

En un primer momento se realizó la planificación correspondiente a un año escolar, junto con la producción de módulos de enseñanza-aprendizaje de temas específicos y el desarrollo de la enseñanza del español como L2. Durante el año escolar siguiente continuó la planeación, para concluir con un Programa de asignaturas mucho más elaborado que contiene una selección de contenidos, la introducción de las competencias específicas e indicadores para cada contenido que Plan y programas 1993 no contiene en forma detallada. En el año escolar 2006-2007, ambos programas se pusieron en práctica y se monitoreó su aplicación. La contribución más significativa consiste en una ampliación del Programa al integrar contenidos de la cultura p'urhepecha y los contenidos y conceptos de la lengua p'urhepecha que cubren no sólo los contenidos propios, sino también la enseñanza del conjunto de contenidos de la educación primaria en lengua indígena. El Programa de asignaturas tiene en la actualidad la estructura que se expone en el siguiente extracto:

**Cuadro 1. Programa de asignaturas. Historia (2ª parte) Tercer grado**

Competencias	Contenidos programáticos	Conceptos y vocabulario p'ure	Indicadores. Se observa cuando:
Analizar hechos sociales o históricos. Descubrir formas de participación y opiniones diferentes.	El pasado de la entidad durante: - México prehispánico - Descubrimiento y conquista de México. - La Colonia - El movimiento de Independencia - El primer Imperio - Las primeras décadas de la República - La Reforma -... (continúa)	Uandanskuecha: Tua anapuechari. Mjani anapu enkatsini urapinharhicha inchakuchipka. Enkatsini urapinharhicha juramuchenha. Enka uarhiperata ukurhipka. Enkasî juramujticha ixu anapuechapkia. Uarhiperata 1910. lasi anapu irekurhiku.	Representa diferentes personajes que participaron en un hecho social o histórico. Señala algunas causas y consecuencias de hechos históricos del país.



Competencias	Contenidos programáticos	Conceptos y vocabulario p'ure	Indicadores. Se observa cuando:
<p>Establecer relaciones entre el pasado y el presente de personas y hechos de su familia, comunidad y país.</p>	<p>Testimonios de la historia personal y familiar: Documentos (actas de nacimiento, fotografías, etc.). Objetos familiares (artículos domésticos, monedas, ropa, juguetes, instrumentos de trabajo, etc.). Testimonios orales de los abuelos y otros familiares. El pasado de la familia: El árbol genealógico familiar.</p>	<p>Tua anapu ambe enga juchari ambe uandanjka: Karaakateecha ka Pit'aakateecha ka tuminu ka anchitakuecha ka tak'usî ka ch'anarakuecha.</p> <p>Sesi kut'urantani ma irekurhiku anapuechani.</p>	<p>Recuerda cuando sucedió un hecho, al relacionarlo con otros ocurridos al mismo tiempo. Menciona parentescos cercanos entre miembros de su familia. Establece semejanzas y diferencias entre su vida y las de sus padres y abuelos cuando tenían su edad (por ejemplo, juegos, transportes, escuelas, etc.). Identifica en fotografías, cómo eran las personas, los lugares y los objetos.</p>
<p>Conocer y saber usar adecuadamente los saludos reverenciales</p>	<p>Los saludos reverenciales de la familia y su similitud el ámbito comunal.</p>	<p>- Nandi / nana - Tati / tata - Nanita / nana k'eri Tatita / tata k'eri</p>	<p>Saluda en escenificaciones, explica el significado de los saludos.</p>

El punto de partida es la columna dos con los contenidos programáticos que en este ejemplo combina contenidos del programa general de la asignatura "Historia" con contenidos locales, correspondientes a la cultura p'urhepecha. Ambos tipos de contenidos, que a menudo se integran o se traslapan, ocupan el mismo nivel de jerarquía en el programa y se integran además en la planeación específica de las actividades. La segunda columna está directamente relacionada con la tercera, de conceptos y vocabulario p'urhe. La primera y la última columna se relacionan entre sí y con la segunda, ya que contienen las competencias y sus respectivos indicadores de evaluación.

# El Área de Comunicación y Lenguas: L1 y L2

Ésta contiene los dos programas de lengua, del p'urhepecha como primera lengua (L1) y del español como segunda lengua (L2). Por razones conceptuales y también prácticas, estos programas se han separado del *Programa de asignaturas* para poder satisfacer las necesidades de un currículo EIB moderno de acuerdo con las orientaciones actuales a nivel nacional e internacional. El Área tiene el objetivo de alcanzar un bilingüismo coordinado óptimo: cuando egresan de la escuela primaria, los alumnos deben haber desarrollado una proficiencia en las cuatro habilidades en ambas lenguas que, si bien probablemente no será del mismo nivel en L1 y en L2, les permitirá comunicarse dentro de su comunidad lingüística y en la sociedad nacional en situaciones comunicativas relevantes para su edad.

## El repertorio comunicativo bilingüe

Las diferentes lenguas que un sujeto bi o multilingüe domina o aprende, constituyen un repertorio comunicativo integrado donde las lenguas se relacionan de múltiples maneras complejas y pueden cumplir funciones diferenciadas. Se producen, por un lado, interconexiones negativas (*interferencias*) que se reflejan cuando los alumnos usan estructuras de una lengua de manera inapropiada en la otra o tienen dificultades en la L2 porque posee estructuras o gramaticalizaciones de las cuales su L1 carece (el género y los tiempos verbales, determinado vocabulario, etc.). Estas interferencias ocurren sobre todo en la superficie de las lenguas, es decir, en su estructura gramatical, vocabulario y fonología donde el p'urhepecha y el español difieren radicalmente. Por otro lado, se producen *transferencias* positivas entre las lenguas que abarcan aquellas habilidades y conocimientos que son compartidos por las dos lenguas: la capacidad general de leer y escribir, el conocimiento de los tipos de texto, el razonamiento lógico-matemático, la abstracción y la generalización.<sup>6</sup>

6 Existe un debate científico (ver Francis 2003) en el campo de la psicolingüística referida a la educación bilingüe acaso se puede hablar de "transferencia" de habilidades cognitivas de una lengua a otra o más bien se trata de un "acceso" desde cada una de las lenguas a un espacio común (PSC) creado a partir de uso de ambas lenguas. Para los efectos de nuestra discusión, esta distinción no es relevante ya que ambos enfoques comparten la diferenciación entre distintos módulos del lenguaje.



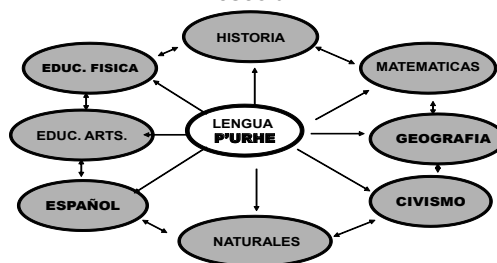
## La distinción y la interdependencia entre L1 y L2

En el contexto sociolingüístico de las comunidades p'urhepechas del proyecto escolar, existe una clara diferencia entre el p'urhepecha que es la lengua materna (L1) y el español que es la segunda lengua (L2) para casi todos los alumnos. En su gran mayoría, llegan como hablantes monolingües en L1 o bilingües incipientes a la escuela. De esta manera, el p'urhepecha es su lengua más "fuerte", mientras el español probablemente será su lengua más "débil" durante la educación primaria. Por todas estas razones, el currículo contiene programas diferenciados para L1 y L2.

## Las funciones de las lenguas en el currículo EIB p'urhe

Cuadro 2

**La lengua como motor del conocimiento escolar**



Las dos lenguas cumplen una doble función en el currículo: son a la vez áreas de aprendizaje e instrumentos transversales de comunicación didáctica que vehiculan y construyen los contenidos y las competencias de las asignaturas. L1 y L2 se distribuyen a través del currículo de manera coordinada de acuerdo con el programa de las lenguas. En principio, todos los contenidos se pueden enseñar a través de cualquiera de las lenguas, aunque existen contenidos de la cultura p'urhepecha que se vehiculan preferentemente en la L1 y otros en la L2. Esta multifuncionalidad ayuda a evitar una separación tajante entre las funciones de las lenguas y una reproducción de una asimetría funcional no deseable: el p'urhepecha para contenidos étnicos, el español para contenidos científicos. En los hechos, la mayor parte de los contenidos científicos se vehicula a través de la lengua indígena.

El p'urhe como lengua materna se encuentra en el centro del currículo EIB y de la cosmovisión indígena (ver cuadro 2).<sup>7</sup> El español se introduce desde el primer año como lengua de instrucción y como lengua de estudio. Al inicio, se podrán vehicular pocos contenidos curriculares que se tienen que dosificar cuidadosamente, ya que el dominio de la L2 es todavía muy limitado.

7 Esta gráfica fue elaborada por los maestros y las maestras de las escuelas.

## La adquisición, el aprendizaje y el desarrollo de L1 y L2

La adquisición, el aprendizaje y el desarrollo de L1 y L2 obedecen a procesos diferentes, si bien éstos comparten algunas características. La L1 se adquiere primero y de manera natural en la familia y en la comunidad. En la escuela se ampliarán las competencias lingüísticas, comunicativas y textuales de los alumnos al adquirir el lenguaje académico específico de la escuela, incluyendo la extensión de dos habilidades (escuchar, hablar) a cuatro (leer y escribir). La escuela debe participar en la extensión de la lengua indígena escrita a nuevos espacios en la comunidad y región.

En cambio, el aprendizaje del español está limitado casi exclusivamente a la escuela, ya que prácticamente todas las necesidades comunicativas en la comunidad se satisfacen en la lengua vernácula. Para la gran mayoría de alumnos, el *input* de español no alcanza un umbral suficiente para que ellos puedan adquirirlo como otra lengua materna, lo que en principio sería posible a la edad de ingreso a la escuela. Por esta razón, se mantiene la distinción entre L1 y L2 para todos los seis grados, aunque esta distinción nunca debe ser tajante. Las funciones y los contenidos del p'urhepecha como L1 que se desarrollan en la escuela incluyen los siguientes elementos:

### Cuadro 3. La elaboración del P'urhepecha y el lenguaje académico

Usos establecidos y nuevas funciones para el p'urhepecha L1.

Tareas para la sistematización y el equipamiento.

Programa de P'urhepecha L1 para la Primaria IB

#### 1. El Programa y sus componentes

##### 1.1 Contenidos y prácticas culturales (la cultural material, social, lingüística y cognitiva)

1.1.1 La lengua p'urhepecha en la comunidad, sus usos sociales en situaciones comunicativas claves (interacción familiar, en la calle, la tienda, reuniones, asambleas, ceremonias, etcétera)

1.1.2 El p'urhepecha en su uso social y tradicional como base del lenguaje académico

1.1.3 Estrategias de fortalecimiento del uso social del p'urhepecha

1.1.4 Recuperación y enseñanza de formas y vocabulario en riesgo de pérdida

1.2 Lenguaje académico (lengua y discurso, LA): Sistematizar y ampliar el LA existente para poder cubrir la enseñanza de todas las asignaturas

1.2.1 Lengua oral: Sistematizar y ampliar las formas de interacción y enseñanza-aprendizaje en el aula

1.2.2 Lengua escrita: Alfabeto, alfabetización (métodos), desarrollo de la lectura y escritura

1.2.3 Sistematización y ampliación del vocabulario académico (glosarios)

1.2.5 Sistematización y avance en el desarrollo de una norma del p'urhepecha

1.2.6 Sistematización y ampliación del metalenguaje (términos gramaticales)

1.2.7 Organización de la reflexión sobre el lenguaje (L1, L2, contrastiva)

1.2.8 Traducción





La escuela, junto con otros actores p'urhepechas (escritores, profesionistas, investigadores), tiene que crear el lenguaje académico necesario. En el español, en cambio, el lenguaje académico ya existe. La escuela tiene que enseñarles el conjunto de competencias y contenidos del español L2 a los alumnos, lo que cubre tanto los usos cotidianos como los académicos.

## La naturaleza del desarrollo y la enseñanza de las lenguas a través de los contenidos curriculares: el enfoque de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICL)

Una de las mayores innovaciones del currículo EIB p'urhe consiste en una nueva conceptualización de la relación entre las lenguas y las asignaturas temáticas como desarrollo integrado y recíproco. Este enfoque ya estaba enunciado en PyP (1993: 21-27) para la relación entre las asignaturas y el español. Nuestro currículo actualiza, explicita y en cierto modo radicaliza los conceptos y los define para la EIB en general.

**Cuadro 4. La integración de las asignaturas y lenguas**

L1 P'urhe		Matemáticas	Historia	Geografía	CN	L2 Español	
Reflexión sobre la lengua gramática léxico ejercicios	Desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas					Desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas	Reflexión sobre la lengua gramática léxico ejercicios
Transferencias de competencias y habilidades entre lenguas						Transferencias de competencias y habilidades entre lenguas	
Reflexión contrastiva						Reflexión contrastiva	

Tradicionalmente las lenguas se han concebido como una asignatura más, desligada de otras materias (español, lengua indígena, lengua extranjera), una práctica desarrollada en muchas partes del mundo. La investigación, sobre todo en contextos de educación bilingüe, ha mostrado, sin embargo, que el aislamiento de la enseñanza de las lenguas produce efectos negativos y lleva muchas veces a una enseñanza estéril y centrada en la gramática.

Sabemos, en cambio, que una lengua se aprende mejor cuando se estudia a través de contenidos significativos y atractivos. Cuando esto ocurre, los alumnos desarrollan competencias y habilidades, aprenden estructuras y vocabulario casi sin darse cuenta y en general de manera bastante eficaz, impulsados por el deseo de comprender los contenidos (escuchando y leyendo), de expresar sus intenciones, puntos de vista, opiniones y dudas (hablando y escribiendo), como también formular preguntas y solicitudes auténticas. Este enfoque de la *“enseñanza de las lenguas basada en contenidos”* cuenta hoy con una aceptación prácticamente universal como uno de los métodos más apropiados para la enseñanza y el desarrollo de la lengua materna y la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera en los más diversos contextos educativos (Richard y Rodgers, 2001; Hall Haley y Austin, 2004; Coyle, 2007).

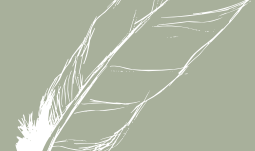
## Reflexión sobre la lengua

Durante mucho tiempo en la educación bilingüe y enseñanza de lenguas extranjeras en el mundo anglosajón, sostenían que bastaba desarrollar el enfoque comunicativo en su versión más amplia y rica y usar al mismo tiempo textos auténticos para aprender rápidamente a comunicarse en otra lengua, sin la necesidad de trabajar la gramática.

Sin embargo, se ha visto que esta versión del enfoque comunicativo no era suficiente. Muchos niños y niñas llegan al 6º año sin saber usar las estructuras gramaticales del español L2 con un mínimo de adecuación y corrección. Esto no sólo ocurre con una segunda lengua; con otras características se observa también, en contextos de educación monolingüe como bilingüe, un uso insuficiente y a veces inadecuado de la lengua materna en contextos académicos y formales, tanto orales como escritos.

Se ha visto, en cambio, que un trabajo con el sistema de la lengua, incorporado y contextualizado como parte del enfoque comunicativo, mejora significativamente el dominio funcional de las lenguas y crea una conciencia lingüística que ayuda en mucho a las capacidades comunicativas de alumnos y alumnas. Por esta razón, PyP 1993 prevé muy correctamente un trabajo sistemático con la gramática de la lengua. “Se ha utilizado la expresión ‘Reflexión sobre la lengua’, justamente para destacar que los contenidos gramaticales y lingüísticos difícilmente pueden ser aprendidos como normas formales o como elementos teóricos, separados de su utilización en la lengua hablada y escrita, y que sólo adquieren pleno sentido cuando se asocian a la práctica de las capacidades comunicativas.” (PyP 1993: 27).

Nuestros Programas de Lengua (L1 y L2) detallan un conjunto de temas de gramática (morfología, sintaxis, texto), discurso y vocabularios que incluyen todos los contenidos que PyP (1993), contempla para su materia de español como lengua única, los actualiza y los asigna de manera funcional y diferenciada al p’urhepecha L1 y español L2. Establece los parámetros gramaticales, de discurso



y vocabulario, específicos para cada lengua y define los estándares (perfiles de egreso) para los seis grados de primaria.

En este sentido, los programas definen los contenidos lingüísticos y comunicativos específicos que el currículo debe desarrollar al combinar tanto actividades centradas en las asignaturas como aquellas que focalizan el lenguaje mismo. Así se explican las dobles columnas para L1 y L2, como también las flechas con doble punta en el cuadro 4: Las dos lenguas constituyen columnas transversales del currículo que;

- a) permiten el desarrollo de las asignaturas cuyos contenidos (conceptos y relaciones) están formulados en forma discursiva; y
- b) integran el desarrollo de las competencias comunicativa y lingüística a través de las asignaturas con el trabajo sobre la lengua como reflexión.

## La separación y combinación de las lenguas

Uno de los primeros cambios que introdujimos en 2003 fue separar las lenguas que se usaban de manera intermitente, no sistemática y con permanentes traducciones, como ya señalamos (ver Hamel, 2004, para un mayor desarrollo del tema). Ahora, todos los días los alumnos tienen una clase de español de aproximadamente una hora. Durante esta clase, los maestros y maestras usan exclusivamente el español y estimulan a los alumnos para que hagan lo mismo. La traducción permanente –una práctica muy común en la educación indígena– para facilitar la comprensión de los contenidos es extremadamente nociva para aprender una segunda lengua. La traducción exige a los alumnos de la necesidad de adquirir y practicar competencias cognitivas, comunicativas y culturales que resultan fundamentales para su desarrollo académico, bilingüe e intercultural.

**Cuadro 5. Distribución de las lenguas en el currículo intercultural bilingüe**

Lenguas	LI, Lengua indígena, 3 horas diarias	E, Español, 1 hora diaria
1°	Alfabetización, oralidad, Todas las materias Reflexión sobre la lengua	Español oral Contenidos temáticos escogidos Reflexión sobre la lengua
2°	Alfabetización, oralidad, Todas las materias Reflexión sobre la lengua	Español oral Contenidos temáticos escogidos Reflexión sobre la lengua
3°	Alfabetización, oralidad, Todas las materias Reflexión sobre la lengua	Oral, lectura, escritura en español; Transferencia de LI a E, Partes de una materia Reflexión sobre la lengua

Lenguas	LI, Lengua indígena, 3 horas diarias	E, Español, 1 hora diaria
4°	Alfabetización, oralidad, Todas las materias Reflexión sobre la lengua	Oral, lectura, escritura en español; Transferencia de LI a E, Partes de una materia Reflexión sobre la lengua
5°	Alfabetización, oralidad, Todas las materias Reflexión sobre la lengua	Español: 4 habilidades Contenidos de diferentes materias Reflexión sobre la lengua
6°	Alfabetización, oralidad, Todas las materias Reflexión sobre la lengua	Español: 4 habilidades Contenidos de diferentes materias Reflexión sobre la lengua

## La distribución de las lenguas y la organización de las transferencias en la estructuración del currículo

El cuadro 5 ejemplifica la distribución de las lenguas a través del currículo para cada día. La distribución y el tipo de actividades que se desarrollan en cada lengua se establecen en la planificación semanal. En los dos primeros grados, la enseñanza del español se centra en la oralidad. La lengua escrita no se excluye totalmente: pueden aparecer palabras y pequeños enunciados escritos en español que los alumnos y alumnas descifran en la medida en que avanza su alfabetización en LI. Pero no se trabaja sistemáticamente la lectura y menos la escritura en español.

Durante los seis grados se requiere de un trabajo muy intenso de la práctica del español oral, ya que para la mayoría de los alumnos la escuela constituye casi el único lugar donde entran en contacto con esta lengua nacional. En la medida en que los alumnos y alumnas desenvuelven sus habilidades de lectura y escritura en L2, éstas refuerzan las habilidades orales y, sobre todo, la corrección lingüística. Se produce también una creciente transferencia de la proficiencia cognitivo-académica del español hacia la LI.

## El desarrollo de los códigos estándar; los estándares del lenguaje y perfiles de egreso

El currículo tiene que llevar a los alumnos y alumnas a conocer las principales características de la variación sociolingüística en cada lengua, sobre todo la variación dialectal y la variación situacional, es decir, el cambio de lenguaje de acuerdo a las situaciones comunicativas más relevantes de su entorno. Los programas establecen estándares del lenguaje y perfiles de egreso claramente definidos en cada lengua que les sirven a los maestros y maestras como objetivos de enseñanza; guían las expectativas



educativas de alumnos, docentes y padres de familia. Por esta razón se descarta el bilingüismo equilibrado como un objetivo alcanzable para aquellos alumnos y alumnas que no tienen acceso al español fuera de la escuela.

## La integración de las áreas y sus programas; la planificación escolar de los maestros y sus instrumentos

Los tres instrumentos principales del currículo: el Programa de asignaturas, el Programa de L1 y el Programa de L2 se integran en el proceso de planificación del año escolar, de los bimestres, semanas y clases. Debido al carácter pionero del currículo EIB que están desarrollando las escuelas, la planificación escolar colectiva e individual al interior de los centros docentes se volvió la columna vertebral de la organización del proceso educativo y presenta características particulares. Una parte sustancial del proceso de planificación se realiza de manera colectiva, como fruto del trabajo colegiado entre los profesores y profesoras que tienen a su cargo el mismo grado de primaria. El hecho de contar con un listado de competencias y no únicamente de contenidos que los alumnos deben desarrollar en la actividad escolar, le otorga otro punto de entrada a la planificación escolar colectiva, ya que centra a los profesores en focalizar lo que el alumno deberá saber hacer como fruto de las actividades que los profesores coordinen para abordar los contenidos enlistados en el *Plan y programa P'urhe*.

**Cuadro 6. Planificación. Educación Intercultural bilingüe.**

**Plan anual: Plan y programas (ajuste propio SI UR)**

COMPETENCIAS	CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS	INDICADORES. Se observan cuando:
--------------	--------------------------	-------------------------------------

**Plan bimestral: Unidades didácticas**

	Asignaturas		P'urhe L1		Español L2	
Asignaturas	Competencias	Contenidos	Función comunicativa	Lenguaje Gramática y vocabulario	Función comunicativa	Lenguaje Gramática y vocabulario

**Plan semanal: Actividades y distribución de tiempo por materias**

¿QUÉ VOY A ENSEÑAR?		¿CÓMO LO VAN A APRENDER?	horas/ semana	Materiales: páginas de libros, otros: hojas, cintas, cubos, colores
Competencias	Contenidos	Actividades		

**Plan diario: Distribución de lenguas y tiempo por actividad**

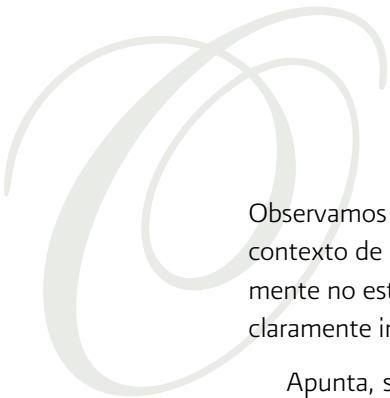
Tiempo	Asignatura	Lengua	Actividades (maestro y alumnos)	Competencias (del plan anual)	Contenidos	Materiales
--------	------------	--------	------------------------------------	----------------------------------	------------	------------

El trabajo de planeación de unidades didácticas para cada grado donde se integran, por un lado los contenidos propios con los nacionales, y por otro el desarrollo de contenidos específicos de ambas lenguas con los contenidos de las asignaturas, se da en tres niveles: 1) Planeación bimestral; 2) Planeación semanal y 3) Plan diario.

- 1) En el primer nivel los profesores seleccionan del *Plan y programas P'urhe* anual, las competencias, contenidos curriculares por asignatura, así como los conceptos y vocabulario p'urhepecha necesarios para abordarlos. También en este nivel, eligen los contenidos generales de lengua L1 y L2 que resulten apropiados para el bimestre.
- 2) En el segundo nivel, los profesores especifican la distribución de los contenidos y competencias por asignatura que se abordarán en cada semana del bimestre. Enlistan para cada asignatura las actividades que consideran necesarias para el desarrollo de una secuencia didáctica que permita a los niños ir obteniendo la competencia deseada. Para cada actividad se establece la lengua en que ésta se debe realizar y el tiempo aproximado que se piensa dedicarle en la semana. Por último, se enlistan los materiales bibliográficos y didácticos que se requieren para preparar y realizar las actividades anotadas.
- 3) El tercer nivel corresponde a la estimación de las actividades que deben realizarse durante cada día de la semana para poder agotar lo esbozado en el plan semanal. Aquí se plasma el orden al interior del día y la progresión semanal en que deben realizarse las actividades que relacionan los contenidos de una o más asignaturas con los contenidos de lengua previstos.



# Conclusiones



Observamos en San Isidro y Uringuitiro un modelo sumamente original, y totalmente excepcional en el contexto de la educación indígena mexicana, aunque las carencias, las dificultades y retrocesos ciertamente no están ausentes. Se trata de un modelo emergente que transita de una educación tradicional, claramente inadecuada, hacia nuevos horizontes aún no definidos y experimentados en su totalidad.

Apunta, sin embargo, hacia un doble objetivo que se ha perfilado como crucial en toda educación intercultural bilingüe: por un lado, impulsa la apropiación de la escuela por sus actores, los alumnos y maestros, la comunidad y el pueblo indígena, para que la educación contribuya al fortalecimiento de la cultura y lengua p'urhepecha; por el otro, –y este objetivo no está reñido con el primero– se propone ofrecer un currículo mucho más adecuado a las necesidades de la población escolar que promete una mayor calidad y un éxito escolar para lograr el objetivo declarado de un desarrollo intercultural y un bilingüismo enriquecedor.

Para lograr este fin reelabora, activa y sistematiza la propia cultura ancestral, sus valores, prácticas, saberes y, como núcleo, su lengua. Al mismo tiempo aprovecha críticamente lo mejor del currículo existente y de los instrumentos y libros que provee la SEP; integra de manera creativa los más avanzados instrumentos tecnológicos como la Enciclopedia que pone al servicio de la propia educación y de su lengua p'urhepecha. Como lo expresa Gerardo Alonso Méndez, maestro fundador del proyecto escolar: “Nuestra intención es que el niño logre comprender la vida en su idioma. Estamos creando alumnos con la seguridad y autoestima que merecen tener. Les estamos dando rostro a los niños”.

## Referencias

- Alonso, Gerardo Méndez, Alonso Plácido Méndez, Everardo Cano Flores, Sócrates Cortes Jiménez, Abelardo Diego Nazario, (2000). *La incomprensión de la lectura en español. Proyecto: La lecto-escritura de la lengua p'urhepecha en el ámbito escolar*. San Isidro-Uringuitiro: manuscrito.
- Bernabé Alejo, Pablo (2007). *Procesos de comprensión y producción de textos narrativos en dos lenguas*. México: UPN, Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo.
- Carrillo Avelar, Antonio (2005). *Cultura académica instituida e instituyente en las escuelas indígenas hñähñús. Elementos para resignificar las prácticas educativas*. México: UAM-I, Tesis de Doctorado.
- Coyle, Do (2007). "Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies" en *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.10, 5, pp. 543-562.
- Cummins, Jim (2000). *Lnaguage, power and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dirección General de Educación Indígena (1990). *Fundamentos para la Modernización de la Educación Indígena*. México: SEP-DGEI.
- Francis, Norbert y Rainer Enrique Hamel (1992). "La redacción en dos lenguas: escritura y narrativa en tres escuelas bilingües del Valle del Mezquital" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 22, (4), pp. 11-35.
- Hall Haley, Marjorie y Theresa Y. Austin (2004). *Content-based second language teaching and learning*. Boston: Pearson.
- Hamel, Rainer Enrique (1983). "El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español como segunda lengua en escuelas indígenas bilingües" en *Estudios de Lingüística Aplicada*, Número especial, pp. 37-104.
- Hamel, Rainer Enrique (1988). "Las determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe" en *Signos. Anuario de Humanidades*. México: UAM-I, pp. 319-376.





- Hamel, Rainer Enrique (2000). "Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena" en IEEPO (ed.) *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Oaxaca: IEEPO, pp. 130-167.
- Hamel, Rainer Enrique (2006). "Indigenous literacy teaching in public primary schools: a case of bilingual maintenance education in Mexico" en McCarty, Teresa L., y Ofelia Zepeda (eds.). *One voice, many voices: Recreating indigenous language communities*. Tempe y Tucson: Arizona State University Center for Indian Education, University of Arizona American Indian Language Development Institute, pp. 149-176.
- Hamel, Rainer Enrique (2008). "Bilingual education for indigenous communities in Mexico" en Jim Cummins y Nancy H. Hornberger (eds.). *Encyclopedia of Language and Education. Bilingual Education*. New York: Springer, 2nd Edition, Volume 5, pp. 311-322.
- Hamel, Rainer Enrique, María Brumm, Antonio Carrillo Avelar, Elisa Loncon, Rafael Nieto, Elías Silva Castellón (2004). "¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 20, pp. 83-107.
- Hamel, Rainer Enrique y Norbert Francis (2006). "The Teaching of Spanish as a Second Language in an Indigenous Bilingual Intercultural Curriculum" en *Language, Culture and Curriculum*. Multilingual Matters, 19, 2, pp. 171-188.
- Hamel, Rainer Enrique y María Amalia Ibáñez Caselli (2000). "La lecto-escritura en la lengua propia: Educación intercultural bilingüe en la región p'urhepecha de México" en *Actas de las III Jornadas de Etnolingüística*. Argentina: Universidad Nacional de Rosario, pp. 44-58.
- Harley, B. (1998). "The role of focus-on-form tasks on promoting child L2 acquisition" en C. Doughty y J. Williams (eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 156-174.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2007). *La educación para poblaciones en contextos vulnerables*. México: INEE.
- López, Luis Enrique (1995). *La educación en áreas indígenas de América Latina*. Guatemala: Centro de Estudios de la Cultura Maya.
- Moya, Ruth (1996). *Desde el aula*. Quetzaltenango: PEMBI.
- Richards, Jack C. y Theodore S. Rodgers (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silva Castellón, Elías (2004) *Leer, entender, hablar y escribir en el contexto de dos lenguas. Un problema a resignificar en la lengua p'urhepecha*. México: UPN, Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo.

## TÍTULOS DE LA COLECCIÓN

### III. Transformación escolar e innovación de la gestión de los sistemas educativos

25. La construcción de una nueva racionalidad en las funciones directivas y de supervisión en la educación básica del estado de Hidalgo  
*Alfonso Torres Hernández*
26. Un análisis de la innovación y cambio en los sistemas educativos estatales a partir de la experiencia académico-profesional de los tomadores de decisiones  
*Gloria del Castillo Alemán*

### IV. Análisis de información, indicadores y encuestas sobre el desarrollo educativo

27. Necesidades educativas de los estudiantes con riesgo de fracaso escolar en escuelas secundarias públicas del estado de Yucatán  
*Landy A. Esquivel Alcocer*
28. Factores de éxito o fracaso escolar. Logro y contexto en las pruebas Nacionales de Aprovechamiento en lectura y matemáticas 2003  
*Ragueb Chain Revuelta*
29. Elaboración de indicadores sobre desarrollo educativo y evaluación de procesos y resultados: Diseño del Sistema de Evaluación Integral sobre Desarrollo  
*Jorge E. Horbath Corredor*
30. Políticas educativas y escuelas alrededor del mundo  
*Eduardo Andere Martínez*
31. Necesidades de información y comportamiento en la búsqueda de información de sujetos de entre 12 y 15 años de edad escolarizados  
*Juan José Calva González*
32. Evaluación del Programa Escuelas de Calidad en el nivel de educación primaria en el estado de Puebla  
*León R. Garduño Estrada*
33. Maestros, jueces, abogados, diputados y ministerios públicos. Representaciones subjetivas en torno de la cultura de la legalidad  
*Karina Ansolabehere Sesti*
34. Construcción participativa de un modelo de asesoría técnico pedagógica para jefes de enseñanza en el ámbito de la supervisión escolar  
*Rita del Pilar Zamudio Ochoa*
35. Estudio de la satisfacción del estudiante como indicador de la calidad de la enseñanza en las Escuelas Normales del Estado de Puebla  
*León R. Garduño Estrada*

