



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala

Universidad de San Carlos de Guatemala
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media

La Educación Bilingüe Intercultural
desde la percepción de los Acompañantes Pedagógicos del PADEP/D

Vicenta Albertina Azurdia Mejía

Asesora
Dra. Walda Paola Flores Luin

Guatemala, noviembre 2020



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala

Universidad de San Carlos de Guatemala

Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media

La Educación Bilingüe Intercultural
desde la percepción de los Acompañantes Pedagógicos del PADEP/D

Tesis presentada ante el Consejo Directivo de la
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media
de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Vicenta Albertina Azurdia Mejia

Previo a conferírsele el grado académico de:

**Maestra en Ciencias de la carrera Maestría en Educación Bilingüe e
Intercultural con Orientación en Pedagogía del Texto**

Guatemala, noviembre 2020

AUTORIDADES GENERALES

M.Sc. Murphy Olympo Paiz Recinos	Rector Magnífico de la USAC
Arq. Carlos Enrique Valladares Cerezo	Secretario General de la USAC
MSc. Danilo López Pérez	Director de la EFPEM
Lic. Alvaro Marcelo Lara Miranda	Secretario Académico de la EFPEM

CONSEJO DIRECTIVO

MSc. Danilo López Pérez	Director de la EFPEM
Lic. Alvaro Marcelo Lara Miranda	Secretario Académico de la EFPEM
M.Sc. Haydeé Lucrecia Crispín López	Representante de Profesores
M.A. José Enrique Cortez Sic	Representante de Profesores
Lic. José Luis Jiménez Ramirez	Representante de Profesionales Graduados
PEM. Maynor Ernesto Elias Ordoñez	Representante de Estudiantes
MEPU. Luis Rolando Ordóñez Corado	Representante de Estudiantes

TRIBUNAL EXAMINADOR

Dr. Miguel Ángel Chacón Arroyo	Presidente
Dra. Epifanía Leticia Urizar Urizar	Secretario
M.Sc. Lisbeth Adela Vásquez Alburéz	Vocal

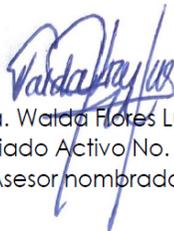
Guatemala, 10 de septiembre de 2020.

Doctor
Miguel Angel Chacón Arroyo
Coordinador
Unidad de Investigación
EFPEM – USAC

Atentamente tengo a bien informarle lo siguiente:

En mi calidad de Asesor del trabajo de graduación denominado: **La Educación Bilingüe Intercultural desde la percepción de los Acompañantes Pedagógicos del PADEP/D** correspondiente a la estudiante: **Vicenta Albertina Azurdia Mejia** carné: **100024474** de la carrera: Maestría en Educación Bilingüe Intercultural con énfasis en la Pedagogía del Texto manifiesto que he acompañado el proceso de elaboración del trabajo peticado y en la revisión realizada al informe final, se evidencia que dicho trabajo cumple con los requerimientos establecidos por la EFPEM para este tipo de trabajos, por lo que considero **APROBADO** el trabajo y solicito sea aceptado para continuar con el proceso para su graduación.

Atentamente,



Dra. Waida Flores Luin
Colegiado Activo No. 13280
Asesor nombrado

c.c. Archivo



Escuela de Formación de Profesores
de Enseñanza Media
-EFPEM-

El infrascrito Secretario Académico de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala

CONSIDERANDO

Que el trabajo de graduación denominado "La Educación Bilingüe Intercultural desde la percepción de los acompañantes pedagógicos del PADEP/D". Presentado por Vicenta Albertina Azurdia Mejía, carné No.100024474, de la Maestría en Ciencias en Educación Bilingüe e Intercultural con Orientación en Pedagogía del Texto.

CONSIDERANDO

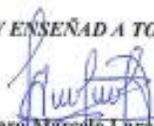
Que la Unidad de Investigación ha dictaminado favorablemente sobre el mismo, por este medio.

AUTORIZA

La impresión de la tesis indicada, debiendo para ello proceder conforme el normativo correspondiente.

Dado en la ciudad de Guatemala a los 20 días del mes de noviembre del año dos mil veinte.

"ID Y ENSEÑAD A TODOS"


Lic. Alvaro Marcelo Lara Miranda
Secretario Académico
EFPEM-USAC



Ref. SAOIT90-2020
C.c. Archivo
AML/M/mglc

DEDICATORIA

Dedico este esfuerzo a mi patria **Guatemala**, tan necesitada de cambios estructurales que permitan y promuevan un mejor país. A mi Alma Mater, la tricentenario **Universidad de San Carlos de Guatemala** y a la **Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media**, templos del saber que forman profesionales comprometidos para servir a los habitantes de nuestra patria. Especialmente al Programa Académico de Desarrollo Profesional para Docentes **PADEP/D**, que impulsa la mejora en la calidad educativa y me brindó la oportunidad de formarme para ser mejor persona y profesional.

A mi hijo **Angel Jose** y a mi esposo **Carlos**, mi familia nuclear quienes me apoyan y fortalecen en mis esfuerzos, quienes me esperan con paciencia y me dan motivos para seguir adelante en todo lo que emprendo, quienes son mi hogar, me escuchan, consuelan y comparten mi vida. Al resto de mi familia, a mi papá **Antonio**, a mi mamá **Raquel**, a mis hermanas **Vero y Raquel**, a mis hermanos **Antonio, Francisco y Felix** y sus respectivas familias, quienes desde donde estén me dan su eterno amor y comparten mis éxitos y fracasos.

A personas especiales en mi vida; Msc. **María de los Ángeles Hernández Tzáquitza**, (mi madrina). Msc. **Lucrecia Crispín**, Dra. **Walda Flores Luin** y Msc. **Magda Cifuentes**, fuente de inspiración y ejemplo para no desmayar en este camino emprendido, a mis amigas y amigos que me apoyan cerca y lejos.

A los cuatro pueblos de mi hermoso país, especialmente a quienes han sido relegados y discriminados, los niños(as) de áreas rurales, pero también urbanas, merecen retomar y mantener su identidad cultural, por ellos es imprescindible continuar con la lucha por un verdadero bilingüismo e interculturalidad.

AGRADECIMIENTOS

A **Jesús y María**, que iluminan y orientan mis caminos en beneficio propio y de quienes me rodean, gracias por contar siempre con su bendición.

A la **USAC** y **EFPEM**, por brindar oportunidades de formación y responder a los anhelos de continuar preparándome. Al Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente **PADEP/D** espacio educativo en que me desempeño y enriquezco cada día. A las autoridades de EFPEM-PADEP/D, M.Sc. **Danilo López** y M.Sc. **Lucrecia Crispín** por confiar en mí y concederme esta oportunidad.

A **Enfants do Monde**, por poner sus ojos en Guatemala, aportar los recursos necesarios para esta beca y estar pendientes del desarrollo de nuestros estudios. Agradezco al Dr. **Antonio Faundez**, a la Dra. **Edivanda Mugarbi**, a todos y cada uno de los docentes de los cursos de esta maestría, es imposible medir el impacto que sus enseñanzas y experiencias compartidas tuvieron en mi persona. A **Lisbeth** y **Martha Celia** por estar, por apoyar a todas y todos los estudiantes, “por los avisos parroquiales”, el cafecito y tantos detalles más.

Agradezco profundamente a la Dra. **Walda Flores**, por su sencillez y confianza, porque sin ella no podría haber realizado mi tesis, sus sabias orientaciones me llevaron a culminarla con éxito. A mis compañeras y compañeros, **Lilian, Reynery, Marvin, Ricardo y José Manuel**, “el grupo de Guatemala”, quienes me apoyaron en los diferentes momentos del proceso realizado.

Muy especialmente agradezco a **Magui** por impulsarme a ingresar a estos estudios y a **Marielos** por estar siempre pendiente, por compartirme la riqueza de su idioma, darme ánimo y decirme “usted puede”.

Agradezco a **Carlos** y **Angel**, mi fuerza, mi tesoro, mi motivo, mi razón; gracias por su comprensión y paciencia.

Agradezco a quienes participaron en esta investigación, especialmente a **B, E, L, N, X y M**, gracias por su sinceridad.

RESUMEN

Este documento expone el estudio “La Educación Bilingüe Intercultural desde la percepción de los Acompañantes Pedagógicos del PADEP/D”, pensado a partir de observar la realidad en diferentes instituciones educativas del departamento de Guatemala y el proceso de acompañamiento pedagógico que se brinda desde el Programa Académico de Desarrollo Profesional para Docentes PADEP/D, específicamente referido a la atención de la Educación Bilingüe Intercultural.

Inició con la pregunta ¿cómo perciben la EBI los acompañantes pedagógicos del PADEP/D y qué incidencia tiene esa percepción en las sugerencias que brindan para su abordaje? De ella surgen cuatro preguntas secundarias; cada una se constituyó en un objetivo, general y específicos que guiaron el proceso investigativo, siendo de tipo cualitativo, diseño fenomenológico y alcance exploratorio descriptivo, que se circunscribió a dos municipios del departamento de Guatemala.

De una población de veinte acompañantes se seleccionó una muestra intencionada conformada por cinco profesionales asignados a los municipios de Mixco y Chinautla, cuya experiencia como acompañantes era de dos años, en el caso de cuatro y de menos de un año en el caso de uno de ellos. Durante el proceso de investigación se utilizaron técnicas como entrevista, grupo focal, observación de acompañamiento y análisis documental, con sus respectivos instrumentos. Ello permitió, luego del análisis efectuado a los resultados obtenidos, concluir que los acompañantes pedagógicos tienen una percepción positiva, aunque limitada sobre la EBI y que existe incidencia de esta percepción en las sugerencias que brindan a maestros acompañados.

Palabras clave: Acompañamiento Pedagógico, Educación Bilingüe Intercultural, Percepciones, Bilingüismo e Interculturalidad

ABSTRACT

This document presents the study "Intercultural Bilingual Education from the perception of the Pedagogical Companions of the PADEP / D", thought from observing the reality in different educational institutions of the department of Guatemala and the process of pedagogical accompaniment that is provided by the Program Academic of Professional Development for PADEP / D Teachers, specifically referred to the attention of Intercultural Bilingual Education.

He began with the question, how do the PADEP / D pedagogical companions perceive IBE and what impact does this perception have on the suggestions they provide for its approach? Four secondary questions arise from it; Each one was constituted in a general and specific objective that guided the investigative process, being of qualitative type, phenomenological design and descriptive exploratory scope, which was limited to two municipalities of the department of Guatemala.

From a population of twenty companions, an intentional sample was selected made up of five professionals assigned to the municipalities of Mixco and Chinautla, whose experience as companions was two years, in the case of four and less than a year in the case of one of them. During the research process, techniques such as interview, focus group, follow-up observation and documentary analysis were used, with their respective instruments. This allowed, after analyzing the results obtained, to conclude that the pedagogical companions have a positive, albeit limited, perception of IBE and that there is an incidence of this perception in the suggestions they offer to accompanied teachers.

Keywords: Pedagogical Accompaniment, Intercultural Bilingual Education, Perceptions, Bilingualism and Interculturality

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
-------------------	---

CAPÍTULO I

PLAN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Antecedentes.....	5
1.2. Planteamiento y Definición del Problema	18
1.3. Objetivos.....	23
1.4. Justificación	24
1.5. Hipótesis	25
1.6. Variables.....	25
1.7. Tipo de investigación	25
1.8. Metodología	26
1.9. Población y Muestra	27

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente.....	30
2.2. Cultura	31
2.3. Multiculturalidad.....	34
2.4. Interculturalidad	34
2.5. Lengua.....	36
2.6. Bilingüismo	38
2.7. Educación Bilingüe Intercultural.....	39
2.8. Pedagogía	41
2.9. Acompañamiento Pedagógico	42
2.10. Orientación educativa	45
2.11. Percepción.....	45

2.12. Idea.....	47
2.13. Opinión	49
2.14. Actitud.....	49

CAPÍTULO III

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

3.1. Percepciones de los acompañantes pedagógicos sobre la EBI	51
3.2. Orientaciones o sugerencias para el abordaje de la EBI, que brindan los acompañantes a docentes asignados	68
3.3. Relación entre las orientaciones y sugerencias que brindan los acompañantes pedagógicos y su percepción sobre la EBI	77

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1. Cómo perciben los acompañantes pedagógicos la EBI.....	80
4.2. Orientaciones o sugerencias que brindan los acompañantes pedagógicos para el abordaje de la EBI	90
4.3. Relación entre las orientaciones y sugerencias que brindan los acompañantes pedagógicos y su percepción sobre la EBI.	94
4.4. Conclusiones	99
4.5. Recomendaciones	101
REFERENCIAS.....	104

ANEXOS Y APÉNDICE

ANEXOS.....	112
APÉNDICE	126

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla No. 1	Ideas de los acompañantes pedagógicos sobre la EBI.....	52
Tabla No. 2	Opiniones sobre el área geográfica en que debe abordarse la EBI.....	52
Tabla No. 3	Experiencias que tienen los acompañantes pedagógicos sobre la enseñanza de la EBI	53
Tabla No. 4	Percepciones de los acompañantes pedagógicos sobre la EBI	56
Tabla No. 5	Actitud del Acompañante pedagógico hacia el maestro acompañado	69
Tabla No. 6	Atención de los acompañantes pedagógicos a los elementos de la EBI	69
Tabla No. 7	Orientaciones que los acompañantes pedagógicos brindan sobre la EBI	70
Tabla No. 8	Orientaciones que brindan los acompañantes pedagógicos sobre la EBI	72
Tabla No. 9	Valoración asignada por los acompañantes pedagógicos a los criterios relacionados con la EBI.....	76

INTRODUCCIÓN

El estudio denominado “La Educación Bilingüe Intercultural desde la percepción de los acompañantes pedagógicos del PADEP/D” surge de la observación del trabajo que acompañantes pedagógicos realizan dentro del Programa Académico de Desarrollo Profesional para Docentes, orientando mejoras técnicas en el ámbito pedagógico a maestras y maestros que participan como estudiantes; específicamente en lo que se refiere a la atención de la Educación Bilingüe Intercultural en dos municipios del departamento de Guatemala.

A partir de las referidas observaciones emergen las siguientes preguntas de investigación una pregunta principal: ¿Cómo perciben la EBI los acompañantes pedagógicos del PADEP/D y qué incidencia tiene esa percepción en las sugerencias que brindan para su abordaje? y cuatro preguntas secundarias: ¿Qué percepción tienen los acompañantes pedagógicos sobre la EBI?, ¿Qué orientaciones o sugerencias brindan los acompañantes pedagógicos a los maestros para el abordaje de la EBI?, ¿Qué relación existe entre las orientaciones y sugerencias que brindan los AP a los maestros y su percepción sobre la EBI? y ¿Qué propuesta se puede realizar para que la atención a la EBI sea enriquecida?

Cada una de las preguntas de investigación se constituyó en un objetivo siendo el objetivo general “determinar la percepción que los acompañantes pedagógicos tienen sobre la EBI y cómo incide en las orientaciones que brindan para su abordaje en las escuelas”. Este objetivo general se desagrega en los siguientes

objetivos específicos: 1. Identificar cómo perciben los acompañantes pedagógicos la EBI, 2. Comprobar las orientaciones o sugerencias para el abordaje de la EBI que brindan los acompañantes pedagógicos a maestros asignados, 3. Establecer la relación entre las orientaciones y sugerencias que brindan los acompañantes pedagógicos a los maestros y su percepción sobre la EBI, 4. Elaborar una propuesta para enriquecer la atención a la EBI.

El estudio responde a un enfoque cualitativo de investigación ya que se abordó el desarrollo de procesos con acompañantes pedagógicos y maestros, se optó por un diseño de tipo fenomenológico, tomando como base las situaciones observadas y las experiencias de los participantes, tiene también un alcance exploratorio ya que se trata de un tema no estudiado y es descriptivo pues se describe fenómenos, situaciones, contextos y eventos que se dieron en el ámbito de acompañamiento pedagógico en escuelas de dos municipios del departamento de Guatemala.

Se eligió trabajar con una muestra intencionada conformada por acompañantes pedagógicos del Programa, contando con una población constituida por veinte profesionales asignados al departamento de Guatemala, se determinó constituir la muestra con cinco acompañantes asignados a los municipios de Mixco y Chinautla, tanto en la séptima como en la sexta cohorte del Programa, cuatro de ellos con experiencia de más de dos años y uno con menos de un año de experiencia en el proceso de acompañamiento.

Se utilizó las técnicas de entrevista de opinión, grupo focal, observación in situ y análisis documental y como instrumentos: cuestionario, guía de entrevista, registro anecdótico y guía de análisis documental; los datos obtenidos fueron categorizados para la realización del análisis, todo ello ejecutado según cronograma elaborado, utilizando recursos y presupuesto proyectados; aspectos que se basaron en la reflexión sobre el objeto del estudio realizado.

Como resultados del estudio se resalta que fue posible inferir que las percepciones que los acompañantes pedagógicos manifestaron se consideran positivas, aunque limitadas y, con relación a las orientaciones que brindan con respecto a la Educación Bilingüe Intercultural, presentan limitantes por lo que se deduce que hay una relación entre las percepciones y orientaciones brindadas.

Debido a ello se concluyó que las percepciones sobre la EBI que tienen los acompañantes pedagógicos inciden en las orientaciones y sugerencias que brindan a los maestros, que las orientaciones que brindan presentan tantas limitaciones como las percepciones que tienen respecto al tema, por tanto si existe una relación entre percepciones de los acompañantes pedagógicos y orientaciones que brindan, al realizar el acompañamiento pedagógico, por ello se hace necesario adoptar una forma de orientar apropiadamente el desarrollo de la EBI en las aulas de los municipios mencionados.

A partir del proceso desarrollado y el conocimiento generado se recomienda indagar más profundamente las percepciones sobre la EBI que tienen acompañantes pedagógicos de otras áreas geográficas y su relación con las orientaciones y sugerencias que brindan. Es relevante promover el análisis con los acompañantes pedagógicos sobre la importancia de la EBI como un derecho de todos los guatemaltecos, especialmente los niños; cuya finalidad será favorecer la identidad cultural, la convivencia pacífica y aprovechar las diferencias para un mejor aprendizaje.

Se considera necesario el desarrollo de procesos reflexivos en diferentes niveles del programa a fin de identificar las debilidades en la atención a la EBI en la formación a los maestros participantes del PADEP/D, con acciones que incluyan a los diferentes actores formadores del programa, estableciendo una posición institucional que fortalezca la formación y atención a la EBI.

El presente informe está constituido por cuatro capítulos, a saber: capítulo I plan de investigación, que incluye antecedentes presentando investigaciones relacionadas con temas de educación bilingüe intercultural y acompañamiento pedagógico, también el planteamiento y definición del problema; es decir la inadecuada atención a la educación bilingüe intercultural, los objetivos, la justificación, tipo de investigación, metodología, población y muestra que formaron parte de la investigación.

El capítulo II fundamentación teórica, en que se expone de forma secuenciada algunos de los temas que se han considerado de importancia para la comprensión y el análisis de los diferentes aspectos que son parte del estudio que se presenta; inicia dando a conocer qué es el Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente, cuándo y dónde inicia, cuáles son sus características principales y otros aspectos considerados relevantes con relación al mismo y continúa fundamentando otros temas como cultura, interculturalidad, educación bilingüe intercultural, acompañamiento pedagógico, entre otros.

Luego el capítulo III presentación de resultados, en que se da a conocer los resultados obtenidos organizados de forma que se relacionan directamente con los objetivos específicos del proyecto. El capítulo IV discusión y análisis de resultados es a su vez presentado, como el anterior, con una organización que se relaciona directamente con los tres objetivos planteados.

A continuación, aparece un espacio para conclusiones y recomendaciones que surgen como producto del estudio desarrollado, siguen luego las referencias en un listado organizado de los libros, tesis, revistas, documentos y sitios de internet, que fueron consultados y forman parte de este informe, los anexos que incluyen la propuesta que responde a este estudio como también, los formatos de los instrumentos utilizados y se finaliza con el apéndice en que se incluyen otros documentos fundamentales para la investigación

CAPÍTULO I

PLAN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Antecedentes

Como antecedentes de esta investigación se presentan algunos estudios que, aunque no se enfocan directamente en el tema de estudio, si abordan aspectos que tienen alguna relación con este; a continuación, se dan a conocer iniciando por el tema, los métodos utilizados y los resultados o conclusiones de cada uno.

El estudio realizado por Vásquez (2016) se traza como objetivo explorar las concepciones que un grupo de acompañantes pedagógicos ha construido; esto tanto sobre el propio acompañamiento pedagógico como sobre la implementación de un programa de acompañamiento en escuelas EIB (Educación Intercultural Bilingüe), Shipibo-Konibo de Ucayali, Perú; estos acompañantes pertenecen al pueblo Shipibo-Konibo.

Los resultados presentan las concepciones que mantienen los acompañantes sobre el proceso de acompañamiento y a su vez las concepciones y expectativas en relación al docente acompañado. Analiza también los elementos que dificultan lograr el éxito en el proceso de acompañamiento. Observa que la concepción de los acompañantes sobre el acompañamiento se caracteriza por considerarlo un proceso de una sola vía, que no consideran posible que los docentes acompañados puedan lograr aprendizajes propios ni ser autónomos, luego del análisis de estos resultados, concluye que hay una brecha entre lo que se

plantea teóricamente como el modo más eficaz de hacer el acompañamiento y lo que los acompañantes realmente hacen.

Otro resultado se relaciona con las expectativas del acompañante sobre los docentes que acompaña, consideran que los docentes tienen un pobre desempeño y enfatizan las limitaciones de su práctica sin identificar potencialidades ni buenas prácticas, concluyendo que estas expectativas dificultan el desempeño de un adecuado acompañamiento.

Finalmente presentan dos grupos de elementos que perciben como dificultades que impiden desarrollar un proceso de acompañamiento exitoso; el primero presenta las dificultades percibidas por los propios acompañantes y el segundo por las percibidas por el docente acompañado; concluyendo que existe una contradicción en la implementación y actuar de los acompañantes con el marco conceptual propuesto desde los protocolos de acompañamiento y la carencia de una adecuada formación a los acompañantes que les lleve a fomentar la autonomía del docente acompañado.

Evidencia también la necesidad de incorporar aportes de la psicología para abordar e implementar programas de formación docente; como también la necesidad de aportes de especialistas para dar énfasis en elementos particulares del contexto y a la región que permitirían modificar criterios sobre la implementación del programa de EIB.

Es importante señalar que a pesar de ser mencionado en el objetivo el Programa que aborda la EIB, en las conclusiones del proyecto de investigación solamente enfocan la necesidad de atención especializada en ese ámbito.

En el estudio de Tinajero (2014) titulado Funciones y ámbitos de los asesores académicos para la diversidad lingüística y cultural, se presenta que el asesor académico para la diversidad es un actor clave para otorgar un nuevo significado

a las prácticas de los docentes del medio indígena. Indica que los asesores deben apoyar al profesorado en tres aspectos: planeación didáctica con pertinencia lingüística y cultural; incorporación de elementos a partir del contexto cultural y lingüístico local, y uso social de la lengua indígena como medio de comunicación.

Su objetivo fue conocer las funciones que los asesores desarrollan en los centros escolares para evidenciar su correspondencia con las estipuladas en la normativa oficial. Dentro de sus principales resultados señalan que los asesores apoyan a los docentes en dos aspectos: planeación didáctica con pertinencia lingüística y cultural, y fortalecimiento de la didáctica de la enseñanza de las matemáticas, el español y las ciencias.

En este estudio la autora presenta un análisis de los informes de seguimiento presentados en 2011 por asesores de Baja California en relación con la asesoría efectuada. El objetivo del mismo fue conocer las funciones que los asesores desarrollan en los centros escolares con el fin de evidenciar su correspondencia con las estipuladas en la normativa oficial.

Entre los resultados se expone que todos los asesores académicos designados en el año indicado demostraron tener estudios de licenciatura y ser hablantes de su lengua (mixteco); que la caracterización de los informes ofrece pistas sobre la forma en que los acompañantes abordan la asesoría, la problemática en las escuelas y, sobre todo, el tipo de estrategias que utilizan.

También indica que la enseñanza de la lengua materna debe ser la función de mayor peso en la escuela indígena. Se ha dado un énfasis institucional para que los asesores realicen actividades vinculadas a esta enseñanza, y si bien todos realizan actividades orientadas a que el docente domine la propuesta de elaboración de programas de estudio de enseñanza de la lengua indígena a partir de lo que marca el documento de Parámetros curriculares, también es

claro que son contadas las alusiones a la lengua indígena como medio de comunicación o a la lengua como objeto de estudio.

Concluye en que se evidencian problemas asociados al desempeño de los asesores, atribuye a lo limitado de la cantidad de asesores para la cubrir la cantidad de escuelas asignadas para atender todos los aspectos y cumplir con orientaciones para la enseñanza de la lengua materna y planeación didáctica. A su vez expresa que la existencia de muchas reglas y funciones de los asesores (formato que cambia anualmente) puede convertirse en distractor que impide el cumplimiento de las metas iniciales trazadas, considerando necesario un número limitado de funciones que permitan mejorar la atención y una vez satisfechas las primeras necesidades, ir ampliando las referidas funciones.

El estudio también reveló que predomina la atención por parte de los asesores en aspectos relacionados con la planeación didáctica de la lengua indígena, y apoyo para cuestiones de la didáctica de la enseñanza del español y las matemáticas, pero emergieron funciones no contempladas institucionalmente, como la que implica la difusión de los programas de apoyo. Y que no se puede asegurar que todos los asesores sean expertos en cada uno de ellos por lo que se tiende a desatender lo que se desconoce.

Cabría resaltar que este estudio presenta una realidad muy parecida a la realidad guatemalteca en el ámbito educativo.

El estudio de Vásquez (2014) hace referencia a la importancia del acompañamiento pedagógico cuando indica que este trabajo es un acercamiento a la actuación del asesor académico de la diversidad (AAD). Y que durante el recorrido del trabajo de investigación se pretende reflejar la importancia que tiene esta figura dentro de la zona escolar, como también, del sistema educativo particularmente en educación indígena, mediante distintos documentos como también a través del estudio de un caso.

La metodología de la investigación es etnográfica y se utilizó la técnica de la entrevista semi estructurada, la observación y diario de campo. Los resultados exponen quién es el AAD dentro de la zona escolar, incluyen el perfil, actividades o funciones que realiza y dificultades o retos que enfrenta. Puede decirse que cuenta con un perfil profesional, con licenciatura en educación primaria, que habla la lengua del contexto en que desarrolla su función, que, además cuenta con experiencia docente, lo que, junto con su formación profesional considera una de sus fortalezas; además expone que todo ello es parte del perfil requerido.

En lo relativo a las actividades y funciones que desempeña inicia indicando que no hay lineamientos que rijan su labor, por lo tanto, son acciones que se van construyendo que realiza múltiples actividades que van desde la planificación, visitas, talleres, recibe actualizaciones y también las brinda y orienta; por ello se concluye que tiene funciones de orientación, asesoría, capacitación, entre otras. Parte de sus funciones son dar prioridad en atender situaciones educativas más demandadas por los docentes en asignaturas como español, matemáticas y lengua indígena. Sumándose a estas el rendimiento de informes, atender a las convocatorias de las autoridades y promover y organizar encuentros pedagógicos a nivel de áreas, cumpliendo a su vez, actividades administrativas; brinda una atención limitada hacia los docentes y las estrategias didácticas son dispersas y alejadas del enfoque intercultural bilingüe.

En cuanto a los resultados sobre dificultades y retos que enfrentan presenta distintas situaciones que no facilitan su labor, como también necesidades educativas en que considera no contar con las herramientas necesarias para atender todas las problemáticas educativas detectadas. Brinda para el efecto algunas sugerencias para su mejora.

En el estudio de Vicente (2012) titulado impacto del acompañamiento pedagógico en las prácticas del docente de primer grado primario bilingüe en el

desarrollo de las habilidades comunicativas en idioma materno k'iche' en municipios de Quiché, se expone como objetivo: determinar el impacto del acompañamiento pedagógico en las prácticas del docente de primer grado primario bilingüe en el desarrollo de las habilidades comunicativas en idioma materno k'iche', en municipios de Quiché.

Plantea como principales resultados que los maestros sí han recibido acompañamiento pedagógico y que a través del mismo adquirieron mejor participación en el desarrollo de sus clases, habiendo cambiado su metodología lo que debería redundar en mejores resultados en sus estudiantes. Otro resultado indicado es que no todos los docentes tienen oportunidad de conversar con el asesor pedagógico sobre sus prácticas pedagógicas, de ello se deduce que, de hacerlo así, podrían juntos buscar estrategias para que los niños demuestren competencias de comunicación y lenguaje.

Presenta algunos otros resultados como el hecho de que los docentes y asesores reflexionan en conjunto sobre las actividades que se realizan en el aula al momento de desarrollar las habilidades lingüísticas, con la finalidad de incrementar las posibilidades de que los estudiantes aumenten su rendimiento en lectoescritura K'iche', entre otros resultados. Concluyendo en que el acompañamiento pedagógico es de mucha importancia para mejorar sus prácticas pedagógicas. Que utilizan diversidad de acciones educativas para el desarrollo de actividades comunicativas en idioma materno K'iche'.

Los resultados muestran que se ha capacitado al docente en diferentes técnicas y metodologías sobre el idioma materno, matemática maya, práctica reflexiva, plan de mejora y otros enfocadas al primer grado del nivel primario. Finalmente se logró determinar el apoyo del asesor pedagógico hacia el docente y la manera de desarrollar sus prácticas pedagógicas con los estudiantes, lo que vendría a sustentar la necesidad de brindar mejores orientaciones, desde el acompañamiento pedagógico, para tal fin.

La investigación presentada por Padilla (2014) fue realizada con el objetivo de identificar las estrategias que debe poseer un acompañamiento pedagógico que promueva cambios reales de los docentes del Colegio Técnico Profesional Aprender, se desarrolló primero identificando las fortalezas del acompañamiento pedagógico, luego las debilidades del mismo proceso y luego desarrolla, a su vez, una propuesta de acompañamiento basada en el contexto e investigaciones.

Esta investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo, exploratorio y utilizó la técnica de grupos focales con una muestra intencionada de 6 profesores y dos directivos, coordinadores académicos de la institución.

Como resultados de la investigación expone que los profesores esperan que el acompañamiento se vuelva una estrategia ya que es efectiva y muy significativa, expresan que la debilidad fundamental en este proceso es que no se da un acompañamiento real, sino más bien una evaluación, que no posee retroalimentación oportuna y que los criterios al ser cuantitativos y no cualitativos no reflejan el trabajo realizado. Indica también que se observa una real necesidad de los docentes en la entrega de estrategias y/o herramientas para poder trabajar en el contexto vulnerable en que se desenvuelven.

A su vez, señalan la importancia de que se brinde un acompañamiento pedagógico sistemático en el tiempo, con un plan de acción determinado y una retroalimentación oportuna, que incluya el trabajo entre pares. Señala la importancia de que el acompañamiento sea articulado y colaborativo entre todos los integrantes de la comunidad educativa.

El estudio concluye que el acompañamiento pedagógico es una estrategia de formación continua para el docente en servicio centrada en la calidad de los aprendizajes, que busca mejorar la práctica pedagógica, introduciendo mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Expone las debilidades que hacen que

los docentes perciban que el acompañamiento pedagógico sea poco efectivo, dentro de las cuales enumera: que es una estrategia poco constante en el tiempo, solo es una evaluación del desempeño que se lleva a cabo al final del año, que se carece de retroalimentación efectiva, que tiene objetivos poco claros de lo que se espera, no tiene criterios de evaluación definidos, o que no se relacionan con las verdaderas fortalezas y debilidades de los docentes.

Además, que hay escaso apoyo del equipo de gestión para fortalecer las necesidades, dan a conocer debilidades, pero no entregan herramientas o estrategias para mejorar, por lo que solamente reducen el acompañamiento a una observación y evaluación de los docentes. El autor concluye proponiendo una estrategia de acompañamiento pedagógico.

En el estudio desarrollado por Sánchez (2017) se pretendió determinar la relación entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño de los docentes del nivel medio del municipio de Joyabaj, Quiché; sus objetivos específicos incluyeron: conocer la percepción de los docentes en torno al tema de asesoría y acompañamiento pedagógico, reconocer las fortalezas y debilidades del acompañamiento pedagógico realizado a los docentes en la aplicabilidad de metodología moderna de enseñanza aprendizaje e identificar la problemática del desempeño de los docentes en las áreas de planificación y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje; finalmente elaborar una propuesta de acompañamiento pedagógico e instrumentos para evaluación de desempeño docente en los procesos de planificación y ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje con base en los resultados obtenidos en el proceso de investigación.

La metodología utilizada en el proceso llevó como resultado la implementación de una propuesta de estrategia de acompañamiento y dio las siguientes conclusiones: la relación entre acompañamiento pedagógico y desempeño de los docentes podrá elevar los estándares de calidad educativa en el nivel medio. La percepción que los docentes tengan con relación a la asesoría pedagógica

mejorará las buenas prácticas educativas. Tener la capacidad de reconocer fortalezas y debilidades del acompañamiento pedagógico ayudará al docente a buscar mejores metodologías para la enseñanza.

Asimismo, el desempeño del docente de nivel medio dependerá de su capacidad de identificar la problemática existente de planificación y ejecución del proceso de enseñanza. Y que la propuesta de acompañamiento pedagógico y los instrumentos de evaluación del desempeño docente en los procesos de planificación ayudarán a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje.

Vera (2017) también realizó una investigación sobre el tema que expone como objetivos: Determinar la relación que existe entre acompañamiento pedagógico y desempeño docente en las instituciones educativas de primaria, red educativa N° 18 – UGEL 06, Lurigancho, 2017. Determinar la relación que existe entre el perfil del docente acompañante y el desempeño docente en las instituciones educativas de primaria, red educativa No. 18 – UGEL 06, Lurigancho, 2017. Determinar la relación que existe entre las funciones del docente acompañante y el desempeño docente en las instituciones educativas de primaria, red educativa No. 18 – UGEL 06, Lurigancho, 2017.

Utilizó para el efecto una metodología hipotética-deductiva, planteando hipótesis correlacionales en un tipo de estudio denominado descriptivo correlacional con un diseño no experimental que arrojó los siguientes resultados: Del cien por ciento de los encuestados un 67% indica que el acompañamiento pedagógico es de nivel bajo y un 70% que el desempeño docente es de un nivel bajo también. Con resultados parecidos sobre el perfil del acompañante pues un sesenta y siete por ciento considera que es de un nivel bajo y un sesenta y uno por ciento que sus funciones son de un nivel bajo.

Luego de los resultados expone las siguientes conclusiones: Los resultados según la prueba de correlación de Spearman, indican una relación considerable

entre acompañamiento pedagógico y desempeño docente. Los resultados según la prueba de correlación de Spearman, indican una relación considerable entre perfil del docente acompañante y el desempeño docente y finalmente que los resultados según la prueba de correlación de Spearman, indican una relación considerable entre funciones del docente acompañante y el desempeño docente, todas estas conclusiones son de acuerdo a los resultados obtenidos en las instituciones educativas de primaria; debido a los resultados aceptan las tres hipótesis, una general y dos específicas.

Regalado (2016), expone sobre el estudio realizado que su objetivo es diseñar un sistema de monitoreo y acompañamiento pedagógico para fortalecer el desempeño docente de la Institución Educativa N°16930 del caserío Rumichina de la provincia de San Ignacio en la región Cajamarca, planteándose la hipótesis como: “Si se diseña un sistema de monitoreo y acompañamiento pedagógico fundamentado en la teoría de “X y Y” de Mc. Gregor, entonces se fortalecerá el desempeño docente de la I. E. N°16930 del caserío Rumichina de la provincia de San Ignacio en la región Cajamarca.

El estudio se enmarca en una investigación propositiva. Los resultados son que la mayoría sostiene que el monitoreo y acompañamiento lo realiza la UGEL o simplemente no se realiza. Ante ello, se diseña una propuesta de sistema de monitoreo y acompañamiento pedagógico, donde sus docentes sientan la necesidad de superación, se auto dirijan, se motiven, sean creativos e imaginativos en su labor docente, mejoren el trabajo en equipo con un liderazgo compartido y fomentar adecuadas relaciones interpersonales.

Estas conclusiones como las que anteriormente se presentaron tienen relación con el proceso de acompañamiento pedagógico y su incidencia en la mejora del proceso de aprendizaje; por cuando se considera están relacionados con esta investigación; de igual forma los que se presentan a continuación.

El siguiente antecedente se relaciona directamente con la interculturalidad como componente esencial de la sociedad, sobre todo en ámbitos como el de Guatemala en que se convive con una variedad de culturas.

La autora Rivera (2016) en el estudio desarrollado expone como objetivos; el general: Implementar una estrategia pedagógica intercultural crítica que permita a los niños de grado quinto del Liceo Nuevo Chile la construcción de otro tipo de saberes. Y los específicos: Determinar de qué manera a partir de una estrategia pedagógica intercultural crítica se construyen otro tipo de representaciones de la diferencia. Analizar como la interculturalidad crítica en un contexto educativo urbano modifica la labor docente frente a la diversidad y la diferencia. Y analizar de qué manera el reconocimiento y la interacción con otro tipo de conocimientos ayuda a la construcción de una educación y de sujetos menos excluyentes y sabedores de la diferencia.

Para el proceso de desarrollo de la propuesta se utilizó un enfoque metodológico etnográfico, el cual, basándose en elementos como la observación participante y la entrevista semiestructurada, se hizo una aproximación cualitativa que permitiera un mejor análisis de la información recolectada.

Las conclusiones a que llegó la autora desde la investigación indican: la interculturalidad es un proyecto inacabado dispuesto a que desde la educación se siga contribuyendo a formar sujetos críticos que no solo conozcan la diversidad cultural, sino que se apropien de ella través de la puesta en práctica en la vida diaria de otros saberes. Es un proyecto que permite reflexionar desde nuestro rol como docentes acerca de qué tipo de sociedad y de sujetos estamos formando.

Asimismo, que la educación pensada en y para la diversidad y la diferencia permiten acabar con problemas sociales actuales como el racismo y la segregación, permite el diálogo reflexivo desde la enseñanza y el aprendizaje no

solo para el estudiante sino también para el docente, ya que este último moldea su práctica en términos de objetivos y posicionamientos políticos. La interculturalidad es un proyecto de oposición que permite entender la diferencia no como un factor negativo sino como un elemento que hace parte de la cultura.

La educación bilingüe intercultural o intercultural bilingüe también ha sido objeto de estudios e investigaciones como los que a continuación se presentan.

Ordóñez (2016) presenta como objetivos de su investigación los siguientes; general: Coadyuvar en la formación de los niños maya-hablantes, por medio de talleres a los docentes para una adecuada aplicación de la Educación Bilingüe Intercultural dentro del aula. Y específicos: Identificar el nivel de formación de los niños maya hablantes en el aula. Determinar cómo incide la Educación Bilingüe Intercultural en los niños. Identificar, como influye la Educación Bilingüe Intercultural en la formación de los niños maya-hablantes. Y proponer talleres y metodologías participativas para facilitar la educación bilingüe intercultural en el aula.

La metodología de esta investigación incluye el método inductivo, el descriptivo y el etnográfico; con técnicas como la observación y la entrevista aplicada a niños y docentes. Los resultados pueden resumirse en el siguiente párrafo incluido en el resumen del informe de tesis presentado: Del análisis e interpretación de los datos se identificó que la formación de los niños maya-hablantes es precaria; por no darse la aplicación adecuada de la Educación Bilingüe Intercultural (E.B.I.), inadecuada utilización de la metodología bilingüe en el desarrollo de las clases, falta de guías, textos, libros y materiales didácticos bilingües, desinterés e indiferencia de autoridades educativas y políticas en apoyar y promover la práctica de la E.B.I. en las aulas; a pesar de que la E.B.I. es y seguirá siendo una alternativa y derecho educativo para la población escolar maya-hablante.

Concluyendo su informe con las recomendaciones que incluyen una propuesta para facilitar la educación bilingüe intercultural y mejorar el nivel de rendimiento escolar de los niños maya-hablantes.

A su vez García (2017) expresa que los objetivos de su investigación son: reducir el fracaso escolar en el municipio de Tajumulco y aumentar el uso de estrategias para el aprendizaje de la lectoescritura. Plantea cómo a través de la implementación de un proyecto de mejora se orientará al alcance de estos objetivos.

Como resultados de la intervención plantea que se despertó la inquietud en los docentes por mejorar su trabajo, luego algunos cambios se reflejan inmediatamente en el aula, lo que se comprobó después con las visitas realizadas en algunas escuelas. Que las comunidades de aprendizaje son efectivas, aunque por la topografía se dificulta la participación por lo que se implementaron en forma virtual. Indica que el acompañamiento fue una buena experiencia pues se animó y apoyó a los docentes, comprobando la diferencia entre este proceso y la supervisión tradicional. Al finalizar su informe presenta una propuesta de Enlace de Rallyes de lectoescritura con acompañamiento pedagógico y comunidades de aprendizaje.

Se considera importante resaltar que, como resultado del acompañamiento pedagógico, se encontraron docentes que no planifican, otros docentes que ven el idioma mam como problema para el aprendizaje de los niños. Lo más lamentable es encontrar niños de preprimaria y primer grado atendidos por docentes que no hablan su idioma, pero lo bueno es que algunos tienen buena voluntad para darle tratamiento a esta limitante, y se han inscrito a un diplomado en idioma mam como L2, facilitado en estos días por la Comunidad Lingüística Mam (COLIMAM-ALMG) en la cabecera municipal de Tajumulco, otros intentan aprovechar el Módulo Auto formativo Mam como L2 con su respectivo audio, el cual, ha sido entregado por lo menos en un disco compacto.

1.2. Planteamiento y Definición del Problema

La Educación Bilingüe Intercultural –EBI- se visualiza desde la Constitución Política de la República, sin embargo, durante mucho tiempo no se le ha dado la debida atención; por ello fue una necesidad expresada en los Acuerdos de Paz, cuando en el acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas se expone

El idioma es uno de los pilares sobre los cuales se sostiene la cultura, siendo en particular el vehículo de la adquisición y transmisión de la cosmovisión indígena, de sus conocimientos y valores culturales. En este sentido, todos los idiomas que se hablan en Guatemala merecen igual respeto. En este contexto, se deberá adoptar disposiciones para recuperar y proteger los idiomas indígenas, y promover el desarrollo y la práctica de los mismos. (Secretaría de Paz, 1996, p.32)

Es notorio que implica la urgencia por atender la diversidad cultural en Guatemala y responder a la realidad de invisibilización, discriminación y desatención de pueblos y culturas por cientos de años. El Currículum Nacional Base aprobado inicialmente en el acuerdo ministerial 35-2005 de fecha trece de enero de dos mil cinco, da respuesta aparente a esta necesidad, porque incluye la Educación Bilingüe Intercultural (EBI).

Sin embargo, Sam y Sandoval (2012) expresan que en el 2008, ya creado el CNB, se detectaron muchas debilidades del sistema educativo en cuanto a Educación Bilingüe Intercultural, puesto que no se brinda solución a necesidades en contextos multiculturales, esto se considera visible aún, en las diferentes áreas geográficas del país; ellas citan el documento Modelo Educativo Bilingüe Intercultural en el que se expresa que el Sistema Educativo no propicia el ejercicio de la ciudadanía multicultural e intercultural, debido a la poca atención que se da al bilingüismo, tampoco se da el respeto, la promoción, ni la práctica de los derechos de los Pueblos en igualdad de condiciones, entre otras debilidades; ya que se privilegia algunos grupos poblacionales sobre otros.

A este respecto las autoras exponen

Al concluir la investigación encontramos en primer lugar que el modelo educativo propuesto por el Estado es bastante débil y que no lleva a los estudiantes a obtener una educación realmente bilingüe, se trata más bien de una educación monolingüe en la que se incluye el aprendizaje de una segunda lengua, con el agravante de que la que es tomada como segunda lengua es la lengua natural del contexto escolar. Además, es preocupante el hecho de que a pesar de las grandes debilidades encontradas en los documentos oficiales al llegar al campo nos dimos cuenta que la práctica educativa se encuentra más débil aun, lo que hace que los estudiantes no estén llegando a utilizar su lengua materna para la construcción de conocimientos, pero tampoco están logrando apropiarse de la lengua oficial de manera adecuada para dicho fin. (Sam & Sandoval, 2012, p. 1)

Lo que brinda un panorama de la situación de la Educación Bilingüe en ese momento, misma que no ha mejorado lo suficiente desde entonces, estos casos son frecuentes, a pesar de los esfuerzos que se han realizado. Asimismo, una de las conclusiones del documento indica “ninguna de las dos lenguas que confluyen en el contexto está siendo utilizada para construir conocimientos, la búsqueda del aprendizaje se realiza a base de la repetición” (p.127) esto evidencia que la educación bilingüe en el país tiene mucho camino por delante para llegar a la calidad.

El aprendizaje y vivencia de la educación bilingüe intercultural debe tomar en cuenta la enseñanza de lenguas, debiendo enfocarse en el desarrollo de capacidades comunicativas, según lo plantea Mugarbi (2002)

La enseñanza de lenguas tiene siempre como finalidad primera desarrollar las capacidades de comunicación de los aprendices, tanto orales como escritas. Como ya dijimos, la comunicación humana se concreta bajo la forma de textos a producir y a comprender (...)

El o la formador/a crea una situación de comunicación de la cual los aprendices deben tener una representación clara y precisa; esto es, identificación de un destinatario, de un objetivo, y de un contenido (el aprendiz debe saber claramente sobre qué va a hablar-escribir, a quién se va a dirigir y para qué va a expresarse). (pp. 16 - 17)

La relación entre lo que indica la autora y esta investigación es que se considera que se realiza un proceso poco pertinente para que el estudiante pueda acceder al dominio y eficaz manejo tanto de L1 como de L2, pues se infiere que no se orienta a los niños a desarrollar esa la comunicación oral y escrita en los dos idiomas, apunta hacia el papel del formador, quien indica, “crea la situación de

comunicación”; esto también clarifica que un acompañamiento apropiado en la temática EBI, debería repercutir en un mejor desempeño de los docentes en este tema y por ende en un mejor aprendizaje de los idiomas y vivencia de la interculturalidad por parte de los alumnos.

Como una forma de buscar la referida calidad y para promover la correcta ejecución del Currículo Nacional Base se estableció el Programa Académico de Desarrollo Profesional para Docentes PADEP/D, el cual se implementó desde el año dos mil nueve por la Universidad de San Carlos de Guatemala, a través de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media.

El PADEP/D fue legalmente definido por el Acuerdo 1176-2010 como

(...) un programa de profesionalización para docentes y directores(as) escolares en servicio, del sector oficial del Ministerio de Educación, de los niveles de educación preprimaria y primaria, que tiene como propósito elevar el nivel académico y mejorar el desempeño laboral, en el marco del multilingüismo, la multiculturalidad e interculturalidad” (Art. 1º). (Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, 2014, p. 9)

El PADEP/D, en las carreras de profesorado, enfoca dos diferentes niveles del sistema educativo y, a su vez, dos modalidades; los niveles son preprimario y primario y las modalidades intercultural y bilingüe intercultural; menciona además como una de sus siete características que “...incluye el Acompañamiento Pedagógico en el aula...” (p. 9), este acompañamiento debe aportar a la mejora de la calidad de los aprendizajes de niños y niñas.

El acompañamiento pedagógico es un proceso que se ejecuta “in situ”, brinda asesoría técnica a los estudiantes del PADEP/D, promoviendo la mejora de sus prácticas con base en cuatro indicadores de calidad docente: actitud docente, metodología, clima de clase, materiales y recursos. Los acompañantes pedagógicos visitan, observan, monitorean y registran el trabajo de cada maestro/estudiante, utilizando una ficha de registro para sus observaciones; así mismo brindan la asesoría y el apoyo necesario en cada caso.

Se considera necesario a su vez, exponer aspectos del concepto de acompañamiento pedagógico y las funciones que se le asignan

(...) la asesoría que se brinde a los docentes es fundamental y relevante no sólo para entender el sentido de las nuevas propuestas curriculares, sino para que la escuela se convierta en un espacio comunicativo privilegiado para revitalizar las lenguas originarias y atender el desarrollo lingüístico infantil en los años escolares (Barriga, 2010b). (Tinajero 2014, p. 4)

Efectivamente en el PADEP/D, el acompañamiento pedagógico se enfoca a la correcta aplicación del currículo; sin embargo, no solamente el desarrollo de este tema es atribución del acompañante, sino también como indica el texto, es cada vez más relevante orientar adecuadamente el desarrollo de la EBI. En este sentido Mugarabi continúa indicando a través de la cita de Rodríguez (1996) que este autor

(...) asevera que así como “la labor de asesoramiento ha surgido solapada en otras prácticas, las personas que la desempeñan también aprenden a ejercerla a partir de experiencias profesionales adquiridas” (p. 39). En ese sentido, se puede destacar que las prácticas de asesoría se configuran dependiendo del ámbito de influencia y, también, que en esta configuración influirá la formación de quien ejerce el cargo. (Tinajero 2014, p. 6)

Es en esta parte del documento en que se resalta la importancia, tanto de la experiencia de quien desempeña el rol de acompañante pedagógico, como de la formación de quien ejerza el cargo y, como generalización de estos dos aspectos se podría acotar que la forma como perciben la EBI es relevante para su atención y sugerencias hacia los maestros que atienden.

Con relación a las habilidades necesarias para la orientación a maestros por parte del acompañante pedagógico la autora agrega más adelante (Tinajero 2014, p. 8) “los asesores le otorgan mayor peso a la enseñanza del español que a la enseñanza de la lengua indígena” situación que se presume semejante a lo que podría estar sucediendo en el ámbito de este estudio.

La perspectiva teórica que orienta esta investigación se fundamenta en la teoría interaccionismo social de Vigotsky, quien expone que el ser humano construye su conocimiento primero en el ámbito social o cultural; para luego interiorizar

estos conocimientos, los cuales inciden en el desarrollo de las capacidades o funciones psíquicas superiores:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, en el ámbito social, y más tarde, en el ámbito individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Vygotsky, 1979, p. 94).

De acuerdo a ello se infiere que la familia, las personas de su contexto inmediato y la comunidad cultural que le rodea, son esenciales para la construcción de su desarrollo interior, el lenguaje es uno de los elementos que forman parte de este desarrollo que al final llevará a desarrollar también las funciones superiores. Es allí donde la escuela también juega un rol preponderante, tanto en el desarrollo cultural como cognitivo del niño, si el maestro no cuenta con las herramientas para proveer oportunidades de desarrollo tanto del lenguaje, la cultura y el aspecto cognitivo, se fortalece la necesidad de que se le brinde la orientación adecuada a través de la asesoría pedagógica.

Retomando lo planteado anteriormente reviste importancia singular el hecho de determinar las percepciones que los acompañantes pedagógicos tienen sobre la EBI, pero también establecer si estas percepciones tienen relación o incidencia en las orientaciones que dan a los maestros o en las sugerencias que brindan para promover la mejora en este tema.

El PADEP/D llega, a través del acompañamiento pedagógico a diferentes ámbitos de la educación pública del país, en el departamento de Guatemala se atiende varios municipios dentro de los que se encuentran Mixco y Chinautla, observando que el aprendizaje de L1 (español) y L2 (poqomam y kaqchikel), así como la vivencia de la interculturalidad no se desarrollan de forma adecuada.

Es por ello que surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo perciben la EBI los acompañantes pedagógicos del PADEP/D y qué incidencia tiene esa

percepción en las sugerencias que brindan para su abordaje?, considerando la percepción como la opinión, perspectiva y actitudes que se tiene con respecto a un tema u objeto.

Para lograr responder esta pregunta considerada como la principal se ha elaborado algunas preguntas secundarias que son:

- a) ¿Qué percepción tienen los acompañantes pedagógicos sobre la EBI?,
- b) ¿Qué orientaciones o sugerencias brindan los acompañantes pedagógicos a los maestros para el abordaje de la EBI?
- c) ¿Qué relación existe entre las orientaciones y sugerencias que brindan los asesores pedagógicos a los maestros y su percepción sobre la EBI?
- d) ¿Qué propuesta se puede realizar para que la atención a la EBI sea enriquecida?

1.3. Objetivos

1.3.1. General

Analizar la percepción que los acompañantes pedagógicos tienen sobre la EBI y cómo incide en las orientaciones que brindan para su abordaje en las escuelas.

1.3.2. Específicos

- a) Identificar cómo perciben los acompañantes pedagógicos la EBI.
- b) Comprobar las orientaciones o sugerencias para el abordaje de la EBI, que brindan los acompañantes a maestros asignados.
- c) Establecer la relación entre las orientaciones y sugerencias que brindan los acompañantes pedagógicos a los maestros y su percepción sobre la EBI.
- d) Elaborar una propuesta para enriquecer la atención a la EBI.

1.4. Justificación

Es importante determinar que en Guatemala llegar a reconocer la existencia de un idioma diferente al español ha significado una lucha constante, pese a lo que establece la Constitución de la República, no fue sino hasta 1996, a partir de los Acuerdos de Paz, que se visibilizó la importancia de atender la multiculturalidad de allí se elabora el diseño de reforma educativa en que se expone la necesidad de atender el bilingüismo y la interculturalidad desde los espacios educativos.

La educación bilingüe intercultural (EBI) en Guatemala puede considerarse aún una deuda pendiente, pues, aunque hay cada vez más esfuerzos por brindar una atención adecuada y oportuna en ese tema, esto se dificulta por diversas razones.

El PADEP/D, es parte de esos esfuerzos al brindar el profesorado en educación preprimaria y primaria tanto intercultural como bilingüe intercultural; enfatizando la aplicación del Currículum Nacional Base que presenta como uno de sus ejes transversales la interculturalidad; es por ello que reviste importancia este tema pues muy poco o nada se ha investigado del acompañamiento pedagógico en relación con la EBI y mucho menos sobre las percepciones de los acompañantes hacia ese y otros temas que se atienden, tanto dentro como fuera del PADEP/D.

La manera como una persona percibe es parte de su cultura, de su forma de ser, de pensar, de actuar y de ver la vida; de hecho, Arbeláez (1994) presenta lo expresado por algunas corrientes para las cuales "la percepción es el terreno a partir del cual todos los actos se manifiestan y están presupuestos por ésta, por lo tanto, concluyen", (p. 44), de allí la importancia de indagar en las percepciones de los acompañantes pedagógicos con relación a la EBI.

Es importante además porque brinda un panorama de la atención que se aporta desde el acompañamiento pedagógico a este componente tan vital en el

desarrollo de la educación, sobre todo en el nivel primario, pudiendo dar cuenta de los avances que se tenga al respecto con los participantes del Programa.

Finalmente cabe resaltar que el proceso de investigación implica un desafío para quien lo realiza pues dará un aporte al conocimiento que sobre el tema del acompañamiento pedagógico se tiene y enriquecerá a su vez, el conocimiento sobre la EBI, adjudicando como valor agregado un aporte para que este acompañamiento sea útil para la mejor atención de la educación bilingüe intercultural en las escuelas, partiendo de los resultados que se obtenga.

1.5. Hipótesis

No se considera necesario elaborar hipótesis para esta investigación, tomando en consideración lo indicado por Hernández, Fernández y Baptista, (2018). Según los cuales “en la mayoría de los estudios cualitativos no se prueban hipótesis, éstas se generan durante el proceso y van refinándose conforme se recaban más datos o son un resultado del estudio” (p.9)

1.6. Variables

Al no contar con una hipótesis tampoco se identifican variables.

1.7. Tipo de investigación

Esta investigación responde a un enfoque cualitativo ya que, atendiendo a lo indicado por Hernández, Fernández y Baptista, (2018) precisó comprender los fenómenos relacionados con percepciones y experiencias de los participantes (p. 11)

El marco general de la investigación corresponde a un diseño fenomenológico en que se realizó preguntas sobre procesos, relaciones entre los conceptos que forman parte del fenómeno a analizar; tomando en consideración que para este tema específico no se dispone de teorías adecuadas al contexto de la investigación. (Hernández, Fernández y Baptista, 2018 p.11) se hizo el estudio

desde la perspectiva de las experiencias de los actores del fenómeno en cuestión, se observó vivencias específicas de los mismos y entrevistas de su sentir y actuar.

Además, es una investigación con alcance exploratorio por ser un tema no estudiado a la fecha y descriptivo ya que de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2006) en este tipo de estudios “la meta del investigador consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos; esto es, detallar como son y se manifiestan” (p. 102); pues a partir de los datos recabados proporcionó información sistemática con relación al tema ya consignado, describiendo situaciones que se dieron en el ámbito de acompañamiento pedagógico en escuelas de los municipios de Mixco y Chinautla del departamento de Guatemala con participantes del PADEP/D, utilizando criterios sistemáticos que permitieron poner de manifiesto, tanto las percepciones de los acompañantes pedagógicos como la incidencia de estas percepciones en las orientaciones que brindan a los maestros que atienden.

1.8. Metodología

1.8.1. Tipo de método

El método utilizado para realizar el análisis de datos fue el inductivo, ya que permitió, a partir de los datos recabados y análisis realizado sobre los mismos, ir obteniendo los resultados de la investigación.

1.8.2. Técnicas y procedimientos

Las técnicas y procedimientos utilizados fueron: la encuesta de opinión con la que se pretendía obtener las opiniones de los acompañantes pedagógicos, que enfocó las percepciones que tienen con relación a la EBI.

Entrevista aplicada en grupo focal a un grupo de acompañantes pedagógicos, en que además de explorar sus percepciones se indagó sobre las orientaciones o sugerencias que brindan con relación a la EBI y el porqué de ellas.

La observación de acompañamiento pedagógico brindado en escuelas en que se profundizó en la forma como el acompañante pedagógico abordaba la EBI con el maestro acompañado.

Finalmente, el análisis documental a las fichas de registro de acompañamiento pedagógico brindado en que se verificó el registro tanto del abordaje de la EBI por parte de los maestros acompañados como de las orientaciones y sugerencias brindadas.

1.8.3. Instrumentos

Se utilizó como instrumentos un cuestionario con que se obtuvo la opinión e ideas de los acompañantes pedagógicos hacia la EBI.

Además, una guía de preguntas estímulo, que fue aplicada en un grupo focal.

Asimismo, el registro anecdótico que se completó en las observaciones realizadas.

También se utilizó la guía de análisis documental en que se verificó, a partir del registro de observación del acompañamiento, los criterios relacionados con la EBI que el maestro acompañado atendía en el aula y las orientaciones y sugerencias brindadas para su mejora.

1.9. Población y Muestra

La población estuvo constituida por 20 acompañantes pedagógicos que atienden sedes del PADEP/D en 11 municipios del departamento de Guatemala.

La muestra se eligió de manera intencionada no probabilística, los criterios muestrales fueron: los municipios atendidos en la sexta y séptima cohorte, así

como el tiempo de experiencia en el cargo de acompañante pedagógico y la disposición a participar en el estudio.

La muestra quedó integrada con 5 acompañantes pedagógicos asignados a los municipios Mixco y Chinautla, del departamento de Guatemala; con la intención de mostrar diferentes perspectivas y la complejidad del fenómeno; 4 de ellos con más de dos años de experiencia y 1 sin experiencia en el proceso de acompañamiento.

Se observó a cinco maestros durante el proceso de acompañamiento pedagógico desarrollado, observación que se consignó en el registro anecdótico correspondiente.

Fueron analizados los datos contenidos en veinte fichas de registro de acompañamiento pedagógico completadas por los acompañantes en sendas visitas realizadas, enfatizando la valoración a los criterios relacionados con la EBI y las respectivas orientaciones brindadas.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Este capítulo expone de forma secuenciada algunos de los temas que se ha considerado de importancia para la comprensión y el análisis de los diferentes aspectos que son parte del estudio que se presenta; inicia dando a conocer qué es el Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente, cuándo y dónde surge, cuáles son sus características principales y otros aspectos considerados relevante con relación al mismo.

Continúa fundamentando qué es cultura, multiculturalidad, interculturalidad, lengua, bilingüismo y Educación bilingüe intercultural como elementos que forman parte imprescindible en el estudio que se realizó y que aportan al análisis de los resultados obtenidos en el trabajo de campo realizado para tal efecto.

Con esa misma finalidad desarrolla el fundamento de temas como Pedagogía, acompañamiento pedagógico y orientación educativa; cuyas definiciones amplían el panorama del proceso realizado en el estudio investigativo; como también lo hacen las temáticas percepción y perspectiva, este último como un componente de la percepción y ambos temas aportan a las siguientes temáticas, opinión y actitud, ya que ambas derivan de la misma y forman parte esencial en la comprensión y análisis de los resultados de la investigación.

2.1. Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente

Este programa es conocido por quien elabora este estudio como un proyecto educativo ordenado, que incluye actividades académicas orientadas a promover el desarrollo y crecimiento en el área profesional de las maestras y los maestros que se encuentran en servicio en el sector oficial del sistema educativo de Guatemala.

Surge como respuesta a la necesidad de mejorar la calidad educativa en este sector, y es implementado por la Universidad de San Carlos de Guatemala, única universidad pública o estatal, a través de un convenio suscrito entre las autoridades de dos instituciones a saber: el Ministerio de Educación y la USAC, en palabras de DIGEDUCA (2014) parte de esta historia.

El 29 de mayo de 2009, la ministra de educación y el rector de la Universidad de San Carlos de Guatemala suscribieron el Convenio Marco de Cooperación para la ejecución del Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente PADEP/D como “un proceso de carácter legal para la cooperación técnica en el campo de la formación de recursos humanos en el área educativa”. Consecuentemente, a partir del segundo semestre del año 2009, se inició la implementación del PADEP/D. Más adelante, el Acuerdo Ministerial 1176-2010 de fecha 15 de julio de 2010 creó dicho programa oficialmente.

El PADEP/D fue definido por el Acuerdo 1176-2010 como “un programa de profesionalización para docentes y directores(as) escolares en servicio, del sector oficial del Ministerio de Educación, de los niveles de educación preprimaria y primaria, que tiene como propósito elevar el nivel académico y mejorar el desempeño laboral, en el marco del multilingüismo, la multiculturalidad e interculturalidad” (Art. 1º). Se estableció que sería dirigido por la Dirección General de Gestión de Calidad Educativa –DIGECADE– y la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural –DIGEBI–, coordinando su ejecución con las otras direcciones del Ministerio de Educación y con las universidades interesadas en participar en el proceso, la USAC para el caso de la primera y segunda cohortes.

Las características atribuidas a este programa fueron:

- 1) Dirigido al personal docente en servicio, renglón presupuestario 011 “personal permanente”, de los niveles de educación preprimaria y primaria en las modalidades monolingüe y bilingüe del sector oficial.
- 2) Formación a nivel superior, con acreditación universitaria de profesorado.
- 3) La carrera tiene una duración de dos años ya que toma en cuenta la experiencia docente de los beneficiarios.
- 4) Desarrollado en forma semipresencial, fuera de la jornada laboral.
- 5) En su inicio, se focaliza en los municipios prioritarios de extrema pobreza.
- 6) Incluye el proceso de Acompañamiento Pedagógico en el aula.
- 7) Se desarrolla por medio de beca de estudios (Art. 4º).

Para llevar a cabo el PADEP/D, en su etapa de implementación y ejecución, se llevaron a cabo las siguientes acciones:

- 1) Elaboración de materiales de apoyo para cada curso (programa del curso o guía didáctica orientadora del curso), que para el caso de la segunda cohorte ya habían sido revisados junto a los módulos de los estudiantes.
- 2) Preparación del equipo docente por expertos en la temática del curso mediante el proceso de inducción.
- 3) Desarrollo de cada curso en cada sede.
- 4) Coordinación del desarrollo del curso.
- 5) Asesoría pedagógica, sistemática y permanente, en las escuelas donde laboraban los estudiantes para orientar la transferencia teórica de los aprendizajes.
- 6) Evaluación del rendimiento académico de cada curso.
- 7) Realización de procedimientos administrativos: actas de curso y entrega a la Oficina de Control Académico del PADEP/D, integración de datos al Sistema de Registro y Control Académico de la USAC. (Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, 2014, p. 9)

Un Programa que brinda formación a nivel universitario a los maestros y las maestras que, aunque están graduados del nivel medio y laborando en escuelas del sector público, son beneficiados con un título de pregrado universitario, se gradúan como Profesores de Educación Preprimaria o Primaria en modalidades Bilingüe Intercultural o solamente Intercultural.

Desempeña un papel preponderante en la promoción del desarrollo social y comunitario pues como uno de sus logros se consigna “la recuperación del vínculo docente-comunidad y su revalorización como profesionales universitarios”, (p. 58) lo que repercute en la mejora no solamente de la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas, sino también en el desarrollo de las comunidades.

2.2. Cultura

De acuerdo a lo expresado por Braudel (1966) el término cultura durante mucho tiempo fue sinónimo de civilización; el mismo autor menciona cómo se utilizaban indistintamente una palabra u otra, así como el hecho de que muchos autores no hayan reparado en distinguir entre cultura y civilización, cargando al término cultura con la dignidad de lo espiritual y al segundo con la trivialidad de lo material.

Braudel (1966) expone lo que indicaron Tönnies y Weber en diferentes fechas quienes consideran que la cultura está constituida por una serie de principios normativos, valores e ideales y lo resumen en una palabra “espíritu”, dando a entender que este término se refiere a la esencia de una comunidad. Por ello es que Mommsen en 1951 dice que se debe evitar que “la civilización destruya a la cultura y la técnica al ser humano” (p. 14)

Más adelante en el mismo documento se expresa que

(...) puede decirse de una civilización o de una cultura que es un conjunto de bienes culturales, que su localización geográfica es un área cultural, su historia una historia cultural, los préstamos hechos por una civilización a otra son préstamos culturales o bien transferencias culturales, ya sean de orden espiritual o material (pp. 14-15).

Por lo general, en palabras de Barrera (2103), el término cultura “se refiere a “aquello intangible” que define un grupo, usualmente extraño y diferente –el “nosotros” y el “otro”- para las masas de los espectadores, oyentes y demás categorías que se quiera encontrar.” (p. 2) Estas palabras tienen consonancia con lo expresado anteriormente con relación al hecho de que este término hace referencia al espíritu o esencia, o, que se ha cargado al término cultura con la dignidad de lo espiritual.

Si bien Tylor (Grimson, 2008) en 1871 planteó un concepto de cultura asociado a todo aquel conocimiento, tradición, costumbre y hábito inherente a la persona dentro de una sociedad, cuando pertenece a esta. Harris (2011) cita la definición de Tylor de la siguiente manera: “La cultura... en su sentido etnográfico, es ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad. (Barrera, 2013 p. 3)

Es entonces importante comprender, con base en los textos citados, que por cultura se está designando aspectos inmateriales, espirituales e intangibles, de una persona en el grupo social al que pertenece, aunque también designa este tipo de aspectos en los mismos grupos sociales; esto conlleva además los pensamientos y la expresión de esos pensamientos; así como la expresión de los sentimientos, costumbres y creencias.

Según Austin (2000) para la Antropología, la cultura es el sustantivo común "que indica una forma particular de vida, de gente, de un período, o de un grupo humano" (p. 4) como las expresiones cultura chilena o cultura mapuche; indica el autor que este concepto está ligado a la apreciación y análisis de elementos tales como valores, costumbres, normas, estilos de vida, formas o implementos materiales, la organización social, etc.

En esta concepción se va un poco más allá de lo espiritual, pues hace referencia a una forma particular de vida y liga el concepto a elementos que incluyen estilos de vida, formas o implementos materiales, amplía entonces su acepción y lleva a interpretar que la cultura tiene varios, sino muchos, elementos que la conforman y que son identificables tanto en aspectos materiales como no materiales.

De la misma forma el autor citado expresa en su documento las diferentes definiciones de cultura; expresando que "la cultura es la red o trama de sentidos con que le damos significados a los fenómenos o eventos de la vida cotidiana" (p. 11) haciendo el término más asequible y relacionándolo también con una serie de términos entre los que incluye el contexto. Exponiendo que darle sentido a los fenómenos y eventos de la vida cotidiana implica que quien quiera conocer la cultura de algún grupo humano tendría que partir del sentido que tiene la vida para este grupo.

A este respecto Barrera (2013) nos presenta la perspectiva de un sistema de conocimientos transmitido a lo largo de generaciones, que entiende a la cultura como un sistema que rige, ostenta y ordena la interpretación de las cosas, conducta, modelos internos, entre otros aspectos, lo que tiene relación con aspectos cognitivos como el lenguaje (p 7).

Interpretando lo expuesto es importante resaltar que se advierte el lenguaje como uno de los elementos más importantes de la cultura, es el mecanismo de transmisión de informaciones y conocimientos de generación en generación; que

promueven la satisfacción de necesidades al interior de los grupos, pero que principalmente se convierte en una forma de vehículo en el que se transmite la cultura y que, promueve también, la evolución y el desarrollo.

La cultura como concepto implica entonces una serie de situaciones, elementos y aspectos que tienen íntima relación con las personas de un grupo social determinado; dentro de estas situaciones espirituales y materiales, elementos externos e internos y aspectos variados se debe y puede incluir desde los valores, hasta la forma de ver la vida o el sentido que se le da a la misma. Primordialmente se ha querido enfatizar el lenguaje por considerar que es quizá el elemento que reviste mayor importancia.

Es a través del lenguaje que la cultura persiste, que sobrevive a los diferentes embates de la vida y que transfiere sus conocimientos de generación en generación, lo que, en cierta medida, garantiza su supervivencia.

2.3. Multiculturalidad

Es este un término que alude a la diversidad de culturas, es decir, a una multiplicidad de culturas; en palabras de Hernández (2007) existen diversas acepciones de la multiculturalidad, sin embargo, puede ser entendida como “el fenómeno que señala la existencia y convivencia de varios grupos culturales en un territorio o en una situación o bien dentro de un mismo Estado” (p. 431).

Es válido entonces indicar que el espacio en que cohabitan diferentes culturas, conviviendo entre ellas puede y debe reconocerse como multicultural, el término puede equipararse con el de multiculturalismo que también es utilizado con el mismo fin.

2.4. Interculturalidad

Es un concepto que de acuerdo con Salazar (2009) “se origina de la filosofía del pluralismo cultural y va más allá del enfoque sociocultural y político del

multiculturalismo al poner mayor atención a la intensa interacción que de hecho hay entre las culturas.” (p.18) es un término que tiene en cuenta no solamente aquellas diferencias que se da entre personas y grupos sociales sino también las convergencias entre ellos, los vínculos, valores compartidos, normas de convivencia que han sido legitimadas y aceptadas, así como los intereses comunes, la identidad nacional y otros puntos que fácilmente pueden tenerse en común.

En palabras del mismo autor

La interculturalidad es un diálogo entre iguales, en un contexto multilingüe, multiétnico y pluricultural. Según el autor Carlos Giménez Romero, “la interculturalidad es una relación de armonía entre las culturas; dicho de otra forma, una relación de intercambio positivo y convivencia social entre actores culturalmente diferenciados” (Salazar, 2009 p. 18)

Es comprensible entonces que surja como una necesidad en un país multicultural como Guatemala, la convivencia, no solamente pacífica, como ausencia de conflicto, sino también con armonía, privilegiando el diálogo entre personas iguales, aunque con características diferentes, en el marco del respeto en una perspectiva pluralista.

Salazar también expone la importancia de la interculturalidad cuando enlista una serie de características con lo significativo que incluye la interculturalidad: confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, así como aprendizaje mutuo, intercambio positivo, resolución pacífica del conflicto, la cooperación y la convivencia social; concluyendo con el siguiente párrafo.

La interculturalidad es un camino para la construcción de la paz y la convivencia armónica, mutuamente enriquecedora entre los pueblos y comunidades: fortalece la unidad nacional por medio de la conducta fraternal entre sí de todos los habitantes. Los valores de todas las culturas que conforman la nación multicultural consolidan el bien común, la justicia y la equidad. (Salazar, 2009 p. 23)

Solamente a través de la interculturalidad se podrá construir esa paz que Guatemala tanto necesita, y solamente a través de la educación será posible formar a niños y niñas para promover y vivir esa interculturalidad.

Asimismo, de acuerdo a lo indicado por Mugarbi (2019) en el término interculturalidad “el prefijo “inter” indica interacción, intercambio, eliminación de barreras, reciprocidad” es decir, que implica una relación respetuosa que comparte lo propio y tiene apertura a lo del otro; sin embargo, sigue exponiendo, “La noción de interculturalidad no designa un sistema donde se yuxtaponen ni se adicionan las diferencias culturales, sino uno en el que se promueve el diálogo y la relación entre las diferentes culturas”(p.213); entendiendo la interculturalidad como el compartimiento de lo propio sin que implique la pérdida de ello.

La autora en este texto también le da una connotación en el ámbito propiamente educativo y específicamente en la didáctica cuando expresa:

En el plano didáctico, la interculturalidad consiste en construir mediaciones que permitan poner en paralelo fenómenos de contacto entre la cultura de la comunidad a la que pertenece el estudiante y otras formas culturales presentes en la sociedad más amplia. Desde esta perspectiva, el desafío de un abordaje intercultural consiste en identificar los saberes o prácticas culturales que serán tomados en cuenta en la escuela en el marco de un diálogo estructurado con los saberes escolares previstos en el currículo. No se trata de hacer una celebración festiva de la diversidad, sino de imaginar estrategias de descubrimiento y de reflexión de las culturas en presencia. (Mugarbi 2019, pp. 213-214)

Llevar la interculturalidad a la escuela conlleva en palabras de la autora un desafío reflexivo sobre las estrategias que deben aplicarse para tomar en cuenta lo que cada cultura aporta y relacionarlo con lo que el currículo pide, a fin de asignar significado a lo que se aprende, valorando los aportes de cada cultura, es un reto para el docente convertir su aula en un intercambio constante de conocimientos que llevará a un mayor y mejor aprendizaje y más allá de ello, a la convivencia pacífica con respeto y valoración del otro.

2.5. Lengua

Para este estudio es importante definir el concepto de lengua, reconociéndolo como un término relevante en el proceso investigativo; según la Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, versión digital es

“un sistema de comunicación verbal propio de una comunidad humana y que cuenta generalmente con escritura” (Párr. 3)

Bronckart (2004), estudia el sentido de lengua y lenguaje a lo largo de la historia, parece muy importante plasmar una parte de su análisis cuando indica que fue “Ferdinand Saussure quien, en un intento de revisión de las premisas de la lingüística, inició el enfoque científico del lenguaje(...)” (p. 3) dándole entonces abordaje científico a la lengua, expone a su vez que la lengua es fundamentalmente un instrumento de comunicación y que es Saussure quien da un nuevo enfoque epistemológico al estudio de la lengua.

Más adelante también hace ver que Saussure da a la lengua un carácter de construcción social inacabada, colocando al cerebro como un soporte de su existencia. Bronckart (2004) por su parte da cuenta del carácter dinámico y cambiante de la lengua reconociendo que la lengua opera necesariamente como una elección por la comunidad de hablantes. Para Bronckart (2004), Saussure afirma el carácter de construcción social de la lengua (p. 5)

El mismo Bronckart (2004) expone que para los funcionalistas la lengua es “un sistema de medios de expresión apropiados para un fin. El lenguaje es propio de los hombres, mediante el mismo se representa el mundo y se proyecta en él, es decir, organiza la vida social” (p. 6). Concluyendo con que es concebida como un fenómeno que tiene gran complejidad por cuanto es difícil de abordar desde el punto de vista verdaderamente científico. Por tanto, la lengua es un elemento importante dentro de un conglomerado social o de una cultura.

Tanto lo expresado por Saussure como lo expuesto por Bronckart (2004) y la serie de autores citados por este último confluyen en dar a la lengua una connotación social y se constituye en uno de los principales elementos de cualquier cultura, pues es a través de ella que las personas se comunican y transmiten sus experiencias, ideas, conocimientos, etc.

Los autores Faundez, Mugrabi y Lombardi, (1999), también aportan a la definición del término cuando indican: “La lengua es un sistema de signos cuyo funcionamiento se apoya en un cierto número de reglas. Puede realizarse bajo dos modalidades (oral y escrita), permitiendo de esta manera la comunicación verbal entre los seres humanos”. (p. 13) Aportan algo más a la definición de la lengua, al indicar que se realiza bajo dos modalidades y a su vez, ratifican lo dicho anteriormente, que permite la comunicación entre los seres humanos.

Este nuevo texto confirma lo ya expresado anteriormente, con relación a la importancia de la lengua para la comunicación en las comunidades, de lo que se deduce que la atención a la lengua es prioritaria para la cultura y por tanto la educación debe brindar esa atención en forma adecuada.

2.6. Bilingüismo

Este es un término que evoca la utilización de dos idiomas, como lo define (Blanco, 2007)

Bilingüismo, en general entendido como: el uso de por lo menos dos lenguas por parte de un individuo o por un grupo de hablantes, como los habitantes de una región o nación concreta; y en particular, una persona bilingüe, es una persona que conoce y usa dos lenguas, y se hace referencia a que habla, lee y comprende dos lenguas igual de bien (bilingüe equilibrado), pero una persona bilingüe generalmente tiene un conocimiento mayor de una de las dos lenguas. (p. 40)

Como bien expone el autor por lo general una persona bilingüe hace uso mayormente de una de las lenguas que conoce y domina de acuerdo a sus circunstancias; es bien sabido que, en Guatemala, debido a factores como la discriminación y el irrespeto a las culturas, se privilegia el uso del idioma castellano o español. De ahí la necesidad de promover el aprendizaje apropiado de ambos idiomas o lenguas.

A su vez y en consonancia con la definición citada, de acuerdo a lo expuesto por Lineros (s. f.) se concibe el concepto de lengua como un “instrumento

privilegiado de comunicación, como vehículo de interrelación cultural que posibilita el entendimiento, la expresión e integración en la realidad circundante” (p.10); para los efectos de este proyecto se entenderá lengua como una forma de comunicación entre personas que utilizan un mismo código conocido como idioma.

Con respecto a este término Mugarri (2019) enuncia la dificultad de definir el concepto y da a conocer que hay esfuerzos de la teoría científica contemporánea que contrastan con las representaciones del sentido común, “según las cuales son bilingües únicamente las personas que dominan dos lenguas perfectamente o de manera equivalente” (p. 127) nos refiere a la concepción de Lüdi que presenta dos elementos interesantes como son “el uso regular de las dos lenguas por parte de la persona bilingüe y la capacidad de alternar su uso”(p.127) considerando que es importante promover estos dos elementos sin que ello garantice el dominio perfecto de ambas.

Ante esto es posible inferir que no precisamente una persona tiene que tener dominio perfecto de dos lenguas o idiomas para considerarse bilingüe, sino solamente usar ambas en forma regular y alternada de acuerdo a su propia necesidad.

De lo expuesto se deriva también el concepto segunda lengua: término que implica el idioma o lengua que se aprende luego del aprendizaje y dominio de la primera, es decir la lengua materna; en Guatemala se denomina L2, sobre todo en el medio educativo, y constituye un componente del área de Comunicación y Lenguaje del Currículum Nacional Base en que se adquieren habilidades comunicativas en un segundo idioma.

2.7. Educación Bilingüe Intercultural

La Educación Bilingüe Intercultural (EBI) es un proceso que se ha orientado a atender las necesidades educativas de la niñez y la juventud escolar indígena y

que propicia su acceso a una educación más pertinente. De acuerdo a lo indicado por el Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación de Guatemala, en el documento Modelo Educativo Bilingüe e Intercultural. Inicialmente fue esa la finalidad de la EBI, sin embargo, en ese mismo documento se expone.

En el transcurso del tiempo la finalidad de la EBI ha evolucionado hacia la búsqueda del desarrollo integral de las y los estudiantes mediante procesos de aprendizaje de calidad y contextualizados cultural y lingüísticamente en los diferentes niveles educativos, para el desarrollo de la propia identidad de los pueblos. (Viceministerio de EBI, 2009 p. 5)

Este proceso no solamente se desarrolla en Guatemala sino a nivel de muchos países del mundo en que se vive la diversidad cultural, sobre todo en Latinoamérica; lo que requiere de formas de atención a esa diversidad cultural, convirtiéndose la educación en una herramienta para salvaguardar la diversidad.

La siguiente autora también aborda el tema en cuestión, indicando que

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es un modelo educativo que ha intentado dar respuesta a la formación de niños y niñas indígenas y/o migrantes, que sustentan diversidad cultural, étnica y lingüística, con el fin de favorecer la identidad individual, como también contribuir a la conformación de identidades nacionales en las cuales conviven ciudadanos de origen diverso.

El enfoque que sustenta la Educación Intercultural Bilingüe apoya e impulsa los procesos de transformación social y política, en tanto instala la valoración y apropiación de legados culturales y simbólicos que aporta a la conformación de sociedad, la población indígena.

Este proyecto asume la construcción de ciudadanía, en pos de concebir estrategias para abordar los conflictos y oportunidades que supone la diversidad. (Abarca, 2015 p. 3)

Es posible visualizar que, aunque en nuestro país la educación bilingüe intercultural busca responder a la realidad multicultural de Guatemala, esta es una realidad que se vive en diferentes países, y que, la educación bilingüe intercultural o intercultural bilingüe, está presente como un modelo que responde a la realidad de cada país.

A su vez Mugarabi (2019) da a conocer la necesidad de encontrar un modelo que sea favorable al desarrollo de personas bilingües, dado que

(...) se han desarrollado y experimentado varios modelos de bilingüismo escolar en los cuales la articulación entre la L1 y L2, así como la distribución temporal de las lenguas a lo largo del proceso de escolarización, dependen de la finalidad de la enseñanza en cada una de las lenguas. En la literatura científica, dichos modelos son considerados como fuertes cuando su objetivo es que los estudiantes alcancen un alto nivel de capacidad en L1 y L2 (o incluso más lenguas), con el fin de promover un buen aprendizaje en todas las disciplinas escolares...

Los modelos que tienden a evacuar rápidamente una de las lenguas (en general la lengua minusvalorada, y en general la L1) son calificados como débiles porque conducen a un monolingüismo de hecho. (p.129)

La autora presenta a continuación los modelos que denomina: modelo de educación bilingüe sustractiva cuyo objeto es facilitar el aprendizaje de la lecto-escritura en L2, dejando en el abandono la L1; uno de ellos de salida temprana en que la transición se da durante uno a cuatro años, el otro de salida tardía cuya transición se da entre cinco a seis años y finalmente menciona el modelo de enseñanza bilingüe aditivo cuyo objetivo es utilizar la L1 en articulación con la L2 utilizando ambas como vehículo de enseñanza durante toda la primaria y secundaria, en este segundo modelo la L1 no es suprimida y se pretende que los alumnos desarrollen un buen nivel en ambas lenguas.

Entonces la utilización de este segundo modelo de educación bilingüe puede considerarse apremiante para la escolarización de los niños y niñas, con la finalidad de construir un modelo aditivo que propenda al aprendizaje de ambas lenguas y su consiguiente utilización en la lecto-escritura.

2.8. Pedagogía

La Pedagogía es una ciencia que ha sido estudiada y analizada desde hace mucho tiempo; se ha considerado relevante consignar lo que exponen; en este caso se cita a Picardo (2005) dice: “Algunos autores la definen como ciencia, arte, saber o disciplina, pero todos están de acuerdo en que se encarga de la educación, es decir, tiene por objeto el planteo, estudio y solución del problema

educativo”. (p. 287) Por tanto, es asequible el hecho de que se trata de una ciencia que se ocupa de aspectos relacionados con la educación, entendiendo el término de forma general.

A su vez el mismo autor continúa con el tema cuando indica sobre la pedagogía que: “(...) ha de abarcar la totalidad de los conocimientos educativos y adquirirlos en fuentes examinada con rigor crítico y exponerlos del modo más perfecto posible, fundándolos en bases objetiva e infiriéndolos, siempre que se pueda en un orden lógico.” (p. 288)

Totalmente de acuerdo en que la pedagogía debe abarcar la totalidad de conocimientos educativos; en el caso de los acompañantes pedagógicos, estos deben tener toda una gama de conocimientos y habilidades desarrolladas para orientar a los maestros hacia la mejora de sus prácticas.

Por su parte el Dr. Lucio (1989) en su artículo titulado: Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones, explica “Hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el “saber educar” implícito, se convierte en un “saber sobre la educación” (sobre sus “cómos”, sus “por qué”, sus “hacia dónde”).” (p. 35) El Dr. habla de una educación tácita que se da en todas las culturas como parte de ellas mismas; sin embargo, la diferencia de la pedagogía en que ya implica un proceso reflexivo sobre la educación. En este estudio la pedagogía implicará ese proceso reflexivo sobre la educación.

2.10. Acompañamiento Pedagógico

El acompañamiento pedagógico es reconocido como una de las principales formas para promover la mejora de las prácticas de los docentes y su desempeño al frente de su labor.

De acuerdo con Morado (2017) se denomina acompañamiento técnico-pedagógico a la acción tanto formativa como de guía, que se realiza con el

profesorado; indica a su vez que este proceso requiere un vínculo entre la persona con mayor experiencia (acompañante) y las personas que acompaña, quienes “transitan por un proceso de transformación”, en las propias palabras del autor el acompañamiento “Parte de una actitud de respeto y escucha activa, en donde se valoran los conocimientos y fortalezas existentes en quienes son acompañados. Se toman en cuenta los temores e inseguridades para construir progresivamente certezas y seguridades.” (p. 3)

El acompañamiento parte de lo que el acompañado sabe y le brinda el apoyo para la exploración de herramientas que mejoren su práctica, se constituye entonces en un proceso compartido y progresivo con el fin de que los profesores construyan conocimientos que perduren en el tiempo más allá de la presencia de su acompañante. (p. 4)

Así también Martínez y González (2010) con el fin de definir el concepto de acompañamiento pedagógico exponen

En el Diccionario de la Lengua Española, acompañar tiene varias acepciones, tales como estar o ir en compañía de otras personas; juntar o agregar algo a una cosa; existir junto a otro o simultáneamente con ella. En ese orden, haciendo mas[sic] énfasis en un aspecto relacional, acompañar refiere a participar en los sentimientos de alguien; juntarse con otro u otros de la misma facultad para ocuparse de algún negocio, entre otros. Como se puede apreciar, todas estas acepciones sobre el término acompañamiento, evocan un sentido de integración, de estar con, de vivenciar conjuntamente experiencias y sentimientos; lo que de entrada nos confirma que, desde la semántica misma del concepto, acompañar convoca a compartir, a agregar valor y sentido, a reconocer y acoger, a coexistir, estar y hacer con otros, en condición de iguales y con sentido de proyecto desde horizontes compartidos. (Martínez & González, 2010, p. 529)

El acompañamiento es un proceso profundamente humano pues implica comunicación, relaciones, socialización y convivencia, conlleva orientar la reflexión sobre la propia práctica, prioriza la horizontalidad en las relaciones y el compartimiento de saberes y experiencias, lo que lleva a establecer consensos para la mejora de prácticas.

De acuerdo a lo planteado por el Wisse (s.f.) el acompañamiento pedagógico responde a lo ya indicado por los autores anteriores, el Dr. en una primera definición del concepto acompañamiento pedagógico indica que es: “llevar a una persona valiosa de donde él o ella está a donde él o ella puede llegar” (p. 2) es decir, ir con una persona valiosa, apoyarle y acompañarle para que visualice y se encamine, hacia donde puede llegar.

Más adelante también expresa que el acompañamiento es “colaborar con el maestro para el mejoramiento continuo del proceso de enseñanza/aprendizaje” lo que implica la realización de una serie de acciones orientadas a proporcionar apoyo técnico, con el fin de promover el mejoramiento continuo en sus prácticas pedagógicas, en beneficio del aprendizaje de sus estudiantes y de su desempeño como docente.

Es definido entonces como actividades orientadas a proporcionar apoyo técnico a los docentes, con la finalidad de promover el mejoramiento continuo en sus prácticas pedagógicas; en palabras del equipo de Acompañantes Pedagógicos del Ministerio de Educación del Perú “El acompañamiento pedagógico es una estrategia de formación en servicio centrada en la escuela. Su propósito consiste en mejorar la práctica pedagógica del docente” (Ministerio de Educación, 2014, p. 9); esta definición converge con el proceso desarrollado en nuestro país, en que el acompañamiento pedagógico forma parte del Programa Académico de Desarrollo Profesional para Docentes PADEP/D, como estrategia de formación continua.

Otro de los aspectos relevantes en el proceso de acompañamiento pedagógico son los propósitos de este que se exponen en el documento citado:

Los propósitos centrales de este tipo de acompañamiento son: promover la autonomía progresiva del docente y el hábito de la reflexión continua sobre la acción, antes y durante. Esta reflexión incluye la proyección de escenarios a partir de estrategias metacognitivas y autorreguladoras del análisis de lo que se hace, de su pertinencia socio cultural, de las razones por las que se hace, de los supuestos que implica y de la construcción de

alternativas de cambio. De esta manera, el acompañamiento se enmarca en un enfoque crítico y reflexivo. (Ministerio de Educación, 2014, p. 7)

Los propósitos expuestos por los autores del Ministerio de Perú pueden generalizarse también a nuestro país; en Guatemala y específicamente en el PADEP/D, el acompañamiento pretende promover la reflexión continua de las prácticas pedagógicas del maestro acompañado y la asesoría se enfoca en este fin, utilizando para ello una serie de estrategias como las preguntas llamadas poderosas, al igual que otras herramientas apropiadas a tal fin. Por ello se coincide con lo expuesto, ya que al brindar acompañamiento pedagógico se interactúa con el maestro para dar especialmente apoyo técnico, lo que no limita la atención al aspecto emocional del mismo.

2.11. Orientación educativa

La orientación desde el diccionario es definida como la acción de orientar y la Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, versión digital definen orientar como “dar a alguien información o consejo, dirigir o encaminar a alguien hacia algún lugar o hacia un fin determinado.” (Párr. 2)

En este sentido es posible inferir que la orientación educativa conlleva dirigir o encaminar a una persona hacia el fin de la mejora de sus prácticas en educación, aunque hay documentos que se ocupan de este concepto como el de la autora Molina Contreras quien expone que Jones en 1964 “centra la orientación como una ayuda y asesoría para la toma de decisiones” (Molina, 2002, pág. 2), en el caso de la educación, lleva a brindar apoyo a los maestros para que tomen las mejores decisiones con el fin de mejorar su labor en el aula.

2.12. Percepción

Este es un término que tiene que ver con lo humano, es posible aseverar que los seres humanos perciben, a través de los sentidos, la realidad que les circunda, para ampliar la comprensión de lo que implica este concepto se cita a diferentes autores como el que a continuación se presenta.

Se inicia con lo expuesto por Hernández Gómez quien para introducir el desarrollo del tema percepción acota “contrario a las suposiciones generalizadas, la percepción es un proceso complejo que se lleva a cabo desde los sentidos mismos y para cada uno de ellos, de una forma específica”. (Hernández, 2012, p. 8). Se había indicado anteriormente está directamente relacionado con los sentidos.

Más adelante en el mismo documento la autora da a conocer que, aunque en lo cotidiano este término es muy utilizado y por consiguiente se presume sencillo de comprender, sin tanto pensar en el proceso que esto implica; sin embargo, en el ámbito psicológico la percepción se presenta como un concepto mucho más complejo que incluye múltiples circunstancias ya que implica desde aspectos orgánicos hasta procesos superiores.

Y continúa definiendo el proceso de percepción “como la forma en que son interpretados los estímulos que son recibidos del exterior, por medio de los sentidos” (p. 16); en los siguientes párrafos da cuenta de que la percepción según el enfoque Empirista, conlleva la interpretación de las sensaciones, dando importancia a las experiencias y el aprendizaje, pues no solamente se interpretan los estímulos sino que esta interpretación está permeada por la experiencia previa, por lo que concluye que la percepción se adquiere por aprendizaje (p. 17).

Presenta también el enfoque Gestalt, que argumenta que la percepción se da en un “todo”, no se perciben partes separadas sino un todo complejo bien estructurado y organizado de forma específica. Para la Gestalt la percepción “se logra porque existe una organización de los componentes del objeto a percibir” (p. 19) por lo que lo que se percibe se interpreta por leyes de agrupación; incluye luego otras definiciones desde otros enfoques.

Concluye exponiendo el pensamiento de Tomay (1999) quien afirma “en realidad la percepción es tanto una primera etapa que proporciona datos a otros procesos como una etapa final en la que influyen procesos superiores como el aprendizaje y la memoria” (p. 23) que según el autor engloba las diferentes posturas de los enfoques planteados.

Por su parte Oviedo (2004) define la percepción como “un proceso de extracción y selección de información relevante encargado de generar un estado de claridad y lucidez conciente [sic] que permita el desempeño dentro del mayor grado de racionalidad y coherencia posibles con el mundo circundante” (p. 90). Concibe que este es un proceso complejo ya que implica una serie de datos que son arrojados por los sentidos, para llegar a generar una representación mental y que, según la Gestalt, es la que regula y modula la sensorialidad.

Es importante dejar en claro que “la Gestalt definió la percepción como una tendencia al orden mental. Inicialmente, la percepción determina la entrada de información; y, en segundo lugar, garantiza que la información retomada del ambiente permita la formación de abstracciones (juicios, categorías, conceptos, etc.) (p. 90)

Es válido entonces indicar que la percepción es un proceso más complejo que solamente asimilar lo que los sentidos permiten, conlleva el procesamiento de esa información y sobre todo la formación en la mente (abstracciones) de ideas, juicios, categorías y conceptos, entre otros; esto implica la formación de representaciones mentales, que se expresan en opiniones y actitudes.

2.13. Idea

Las ideas son como iluminaciones que surgen, según la persona, de su propio ser, de su interior; sin embargo, Coble (2014) da una definición sobre la misma cuando indica: “se define la idea como modo de pensamiento, pero especialmente como instrumento de percepción, haciéndose una separación

entre idea como medio de percepción y la percepción misma” (p. 88), en consecuencia, puede decirse que las ideas forman parte de las percepciones o que son un medio para estas.

Siguiendo lo expuesto por el autor precitado “La percepción adecuada se da desde la idea adecuada, que expresa la causa (adecuada o completa); es una idea clara y distinta, constituida por una idea simple o compuesto de simples; es la idea que, al aplicarla, puede ser verdadera”; dejando claro que la idea y la percepción están íntimamente relacionadas.

Más adelante el mismo autor indica

De lo que se trata es de reconocer que la idea no es una percepción sino un instrumento de percepción; y además que la idea a la que aquí se llama concepto de modo contundente, hace relación a cualquier cosa en el alma que tenga la capacidad de representar, esto es, con la que, o por medio de la cual, se pueda percibir una cosa. (Coble, 2014 p. 93)

Se deduce entonces que la idea forma parte de la percepción en tanto es un medio para la misma, sin dejar de lado que debe haber ideas para que haya percepción.

Otro de los autores que aborda el tema de las ideas define las mismas diciendo que “son los “pensamientos” (razonamientos) sobre el tema que sea y cualquiera sea su grado de verdad; en cualquier caso, son ideas que a un sujeto se le ocurren, ya sea originalmente o ya sea inspirándose en las ideas de otro” (Díez, 2017, p. 130) explica que estas “ocurrencias” pueden referirse a verdades muy rigurosas y científicas o a otro tipo de pensamientos, por los cuales quien las posee puede llegar hasta a combatir e incluso morir por ellas y que son adoptadas como reales, lo sean o no, al haberse apropiado de las mismas. Más adelante el mismo autor la define como actividad intelectual que se basa en un saber e implica el razonamiento.

2.14. Opinión

Luego de exponer sobre la percepción y la idea, que forma parte de la misma, cabe incluir que uno de los derivados de las representaciones mentales que se forma a través de la referida percepción se denomina opinión; término que Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, versión digital, definen como “idea, juicio o concepto que se tiene sobre alguien o algo” (Parr. 2)

Por tanto, es posible afirmar que la opinión u opiniones se constituyen a partir de las abstracciones que se realizan en la mente o de las representaciones mentales que surgen de las percepciones o del proceso de percibir.

Asimismo, Sopena (2008) da a conocer la definición del término cuando indica:

Una de las primeras definiciones de opinión se encuentra en la Grecia clásica. Según Platón, la opinión o doxa era el punto intermedio entre conocimiento o episteme y la ignorancia. La opinión implica siempre una actitud personal ante los fenómenos o sucesos y se puede definir como la postura que mantiene un individuo respecto a hechos sucedidos en el mundo real. (p.2)

Llama la atención el hecho de que desde Platón haya una definición de este concepto y que la opinión, a decir del autor, implica una actitud personal, lo que lleva a comprender la importancia que tiene la opinión, como también su estrecha relación con la actitud de la persona.

2.15. Actitud

Las actitudes forman parte de la vida y son la raíz del comportamiento, se posee muchas actitudes, todas ellas aprendidas y adquiridas en la interacción social con diferentes fuentes de socialización; al ser aprendidas permite determinar que son susceptibles de ser modificadas, aunque por supuesto no todas, a partir de la exposición a otra información, a otros grupos o a otras experiencias. Los autores Ortego, López y Álvarez (2011), expresan que hay muchas definiciones

del concepto actitud, indican que Allport en 1935 recopiló más de cien de ellas, de las cuales se presenta el análisis, que se expone a continuación.

1/En cuatro de las ocho definiciones se indica que la actitud es una “predisposición a” (responder, comportarse, valorar o actuar). 2/Aunque únicamente en dos de las definiciones se señala que es una predisposición “aprendida” esto es un hecho aceptado por los estudiosos del tema. 3/ En tres se incluye los términos: “positivo, negativo”, “favorable o desfavorable”. Y por último, 4/ la predisposición tiene que estar dirigida hacia algo, a este respecto en cuatro de las definiciones anteriores se apunta: “algo o alguien”, “persona, objeto o situación”. En resumen, se podría definir la actitud como una predisposición, aprendida, a valorar o comportarse de una manera favorable o desfavorable una persona, objeto o situación. (Ortego, López, & Álvarez, 2011 p. 3)

Es importante resaltar el hecho de que las actitudes son aprendidas, que permiten la valoración y rigen el comportamiento, esto implica que pueden ser modificadas a través de intervenciones sociales.

El autor Fernández (2014) para definir la actitud cita a Rodríguez quien la definió de la siguiente manera:

Aroldo Rodríguez definió la actitud como “una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto”, bajo mi punto de vista, la definición más acertada en la actualidad.

En cuanto a la estructura de las actitudes, Aroldo Rodríguez divide la misma en base a tres componentes:

1. El componente cognitivo
2. El componente afectivo
3. El componente conductual

El primero de ellos, se encuentra formado por el conjunto de las percepciones del objeto. Es imprescindible que para que pueda formar una actitud, exista una imagen cognitiva del objeto, es decir que exista una representación del mismo. Es por lo tanto, el conjunto de aquella información que conocemos sobre el objeto. Las actitudes surgen de objetos de los que se conoce información, no de objetos de los que carecemos de la misma. (Fernández, 2014, p. 10)

Esta definición aporta a un conocimiento más amplio de lo que es la actitud y agrega que está dotada de una carga afectiva, que predispone a una acción coherente con las cogniciones; lo que puede explicar algunos comportamientos, y finalmente aporta los tres componentes en que divide la actitud, indicando que el componente cognitivo se encuentra formado por las percepciones; estableciendo una relación directa entre ambos conceptos.

CAPÍTULO III

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

3.1. Percepciones de los acompañantes pedagógicos sobre la EBI

Se inicia dando a conocer que el término percepción es reconocido como “un proceso de formación de representaciones mentales” (Oviedo, 2004 p. 96) lo cual implica una forma particular de ver la realidad y representarla en nuestra psiquis.

Peter, otro autor que se refiere al tema, indica que para que se dé la percepción

(...) los sistemas sensoriales del organismo humano reciben, seleccionen y organizan los estímulos captados del entorno y a partir de aquí se da forma a una representación mental que el individuo conserva, atesora, como información o documentación básica para que los procesadores mentales, razón e intuición “amolden” seguidamente el objeto (acontecimiento, hecho, relación) percibido, es decir, lo interpreten, lo califiquen y lo signifiquen desde la perspectiva en “servicio”. (Peter, 2018 p.73)

Con lo cual se corrobora que, para que haya percepción, debe desarrollarse un proceso en que el ser humano capte estímulos, que pueden ser acontecimientos, sucesos, entre otros, para luego interpretarlos y calificarlos mentalmente asignándoles un significado. Por lo tanto, puede decirse que conlleva la manera en que una persona se forma una opinión sobre algo y asume actitudes hacia ello.

Para realizar el análisis de los datos obtenidos con la aplicación del cuestionario se realizó un análisis de la información utilizando categorías y sub categorías o indicadores, determinados a partir del pre análisis; organizando los datos en tablas elaboradas para este efecto, que se incluyen a continuación.

Tabla No. 1 Ideas de los acompañantes pedagógicos sobre la EBI

Categoría: Concepciones = Ideas que los Acompañantes Pedagógicos tienen sobre la EBI		
Sub categoría	f de respuestas	Respuestas brindadas
La EBI como aprendizaje de dos lenguas o idiomas	4/5	<p>“Formación que tienen los docentes que hablan dos idiomas.”</p> <p>“Proceso educativo donde se respeta y promueve el aprendizaje en el idioma materno del estudiante.”</p> <p>“Es la opción para educarse, en el caso de las personas bilingües en su idioma materno.”</p> <p>“Modalidad de atención educativa a la población maya hablante, en su propio idioma.”</p>
La EBI como algo más que solo aprendizaje de las lenguas	2/5	<p>“Valoración de la cultura y lenguas indígenas que va determinando la identidad de los pueblos.”</p> <p>“Modelo de educación que permite enseñar simultáneamente dos idiomas aunado a dos culturas distintas, mantiene viva la diversidad cultural, nuestro pasado, que ahora permite adentrarnos más y aprender en dos contextos diferentes.”</p>

Tabla No. 1 Fuente: elaboración propia de acuerdo con la aplicación de la entrevista a Acompañantes Pedagógicos sobre ideas que tienen en relación con la EBI.

Tabla No. 2 Opiniones sobre el área geográfica en que debe abordarse la EBI

Categoría: Opinión sobre área geográfica en que debe abordarse la EBI		
Sub categoría	f de respuestas	Respuestas brindadas
Necesidad de la EBI solo en áreas donde el idioma materno es maya	5/5	<p>“Si es necesaria porque es un derecho que se les tome en cuenta en su propio idioma para poder expresar y resolver sus problemas y necesidades educativas y de su comunidad donde vive.”</p> <p>“Definitivamente es necesaria. Pues está comprobado que aprendemos fácilmente lo que entendemos y en este caso el primer acercamiento a la escuela debe de ser en el idioma materno, para que sea un proceso integral y graduado el aprender dos idiomas, y adquirir experiencias significativas en nuestro idioma materno, para luego reproducirlas en el idioma oficial del país”</p>

Categoría: Opinión sobre área geográfica en que debe abordarse la EBI		
Sub categoría	f de respuestas	Respuestas brindadas
		<p>“Si es necesario porque esta busca el desarrollo integral de los alumnos por medio de aprendizajes contextualizados para el desarrollo de la identidad de los pueblos.”</p> <p>“Sí, porque está comprobado que muchos de los habitantes del país, aún tienen problema para comunicarse dentro de sus mismas comunidades, la mayoría de pobladores son 100 por ciento maya hablantes, y eso no les permite desarrollarse dentro de su mismo contexto.”</p> <p>“Es necesaria para un empoderamiento y de pertenencia con el contexto en el cual se desarrolla, de forma cotidiana.”</p> <p>“Si, especialmente en los niveles inicial y primeros grados del primario.”</p>
Necesidad de la EBI en el departamento de Guatemala	5/5	<p>“Sí” “Sí, porque en el departamento de Guatemala convergen todas las culturas que han tenido que migrar de sus departamentos de origen, buscando mejores condiciones de vida y eso nos ha convertido en un Departamento Pluricultural y Multilingüe.”</p> <p>“Claro que si pues esta permitiría llevar y compartir esa riqueza y vivencia de experiencias de la interculturalidad eso nos hace ser parte de un país.” “Si es necesario, pues en algunas comunidades del departamento hemos observado la necesidad de aprender el idioma que está en peligro de extinción. Pues aún hay como rescatar nuestra identidad cultura.” “Obligatoria no es lo adecuado, opcional para quien tenga la inquietud de prepararse en un idioma maya, tenga la posibilidad.” “Tanto como necesario, a nivel de todo el departamento, me parece que no. Puede ser útil y necesario en localidades maya hablantes de algunos municipios.”</p>

Tabla No. 2 Fuente: elaboración propia de acuerdo con la aplicación de la entrevista a Acompañantes Pedagógicos sobre opiniones con relación a la EBI.

Tabla No. 3 Experiencias que tienen los acompañantes pedagógicos sobre la enseñanza de la EBI

Categoría: Experiencias sobre la enseñanza de la EBI		
Sub categoría	f de respuestas	Respuestas brindadas
Práctica adecuada de la enseñanza de la EBI	2/5	<p>“es adecuada porque se comunican e interactúan dando a conocer su historia y todo concerniente a lo contextual dándole el valor que merece para que no se pierda todo lo de su cultura.” “Los maestros bilingües mayas son quienes en buena medida ponen en práctica la metodología de educación bilingüe, bajo la orientación del Programa de Educación Bilingüe.”</p>

Categoría: Experiencias sobre la enseñanza de la EBI		
Sub categoría	f de respuestas	Respuestas brindadas
Practica inadecuada de la enseñanza de la EBI	5/5	“la mayoría no como que no le dan valor, pues siendo bilingüe transfieren conocimientos en español.” “los maestros se limitan a enseñar unas cuantas palabras en Kaqchikel.” “sigue siendo una deficiencia del sistema educativo más que del maestro pues no ha existido la voluntad política para hacer pertinente la educación bilingüe en las escuelas.” “no existe interés de los maestros, de las escuelas, y por qué no decirlo de las mismas autoridades de Educación.” “en muchos de los casos los mismos padres no desean que los hijos hablen el idioma materno y solicitan a los docentes que les hablen en español.” “Es inadecuada, pero porque su preparación no es bilingüe.” “sigue siendo inadecuada pues no se tiene maestros capacitados para implementar metodologías que faciliten la comprensión de la educación bilingüe en las aulas, aquellos que lo imparten a veces solo lo leen, pero no lo escriben y eso se convierte en una falencia.” “Los docentes hacen lo que pueden con la sapiencia propia no hay preparación para ellos por lo tanto de lo que tienen a la mano toman el recurso, algunas veces se denominan bilingües y no hablan más que lo básico y por lo tanto en algunos casos no es la aplicación adecuada.” “los docentes monolingües, hacen lo posible por enseñar vocabularios básicos de idiomas mayas, porque para hacerlo de manera adecuada, se debe dominar los dos idiomas, manejar la metodología, los materiales y tener sentido de pertenencia al grupo étnico.”

Tabla No. 3 Fuente: elaboración propia de acuerdo con la aplicación de la entrevista a Acompañantes Pedagógicos sobre experiencias relativas a la EBI.

Como se verifica en los cuadros, se inicia con las concepciones e ideas que los acompañantes tienen sobre la EBI, con base en las respuestas es posible indicar que conciben que la educación bilingüe intercultural es algo que solamente compete a la población indígena, a la cultura maya y a los idiomas que en esta cultura hablan, expresan que se trata de que las comunidades “tengan docentes que sean de esa comunidad” y en uno de los casos indica que “se trata de enseñar dos idiomas”.

Otro aspecto que se pregunta es su opinión con relación a la necesidad de desarrollar la EBI en las escuelas rurales, las respuestas de los acompañantes son positivas, indicando que, si se debe aprender “desde su propio idioma”,

desde lo que entienden y que eso fomenta la identidad cultural, respuestas que también limitan el bilingüismo a las poblaciones con idioma maya.

Otros exponen que es necesario porque se debe desarrollar un proceso integral y aprender dos idiomas lo que llevará a un empoderamiento y sentido de pertenencia y uno más explica que esto dará un empoderamiento con el contexto en que se desarrolla el proceso de aprendizaje.

Es algo diferente cuando se les pregunta sobre si es necesaria la EBI en el departamento de Guatemala; en donde se divide la respuesta, dos personas dicen que sí, uno indica que lo es porque es en este departamento donde convergen diversas culturas, uno dice que debería ser opcional y otro que no es necesario en este departamento sino, solo en comunidades donde las personas son Maya hablantes.

En lo relativo a las prácticas de la enseñanza de la EBI las respuestas manifiestan su experiencia, parte importante de la percepción, que al respecto tienen los acompañantes consultados, dan a conocer que una vez más se circunscribe al idioma maya, pues expresan que los maestros bilingües Mayas son los que ponen en práctica la metodología de la educación bilingüe, en la subcategoría de práctica adecuada.

En la subcategoría de práctica inadecuada hay cinco respuestas que se refieren a lo inadecuado de su abordaje ya que “siendo bilingües transfieren conocimientos en español”, enseñan solamente “unas cuantas palabras en kaqchikel”, lo atribuyen a que los maestros no manifiestan interés, no tienen conocimiento o preparación y en general que es una deficiencia del sistema educativo.

Estos resultados se ven complementados con los obtenidos en la aplicación del grupo focal en que se entrevistó a un grupo de cinco acompañantes

pedagógicos, cuatro de ellos con experiencia de varios años como facilitadores de cursos del Programa y casi tres años de experiencia como acompañantes pedagógicos; una persona de reciente ingreso en el proceso de acompañamiento pedagógico quien tiene nueve meses de experiencia en el cargo la primera parte del grupo focal se dirigió a indagar sobre las percepciones de los acompañantes pedagógicos obteniendo lo que se expone a continuación.

Tabla No. 4 Percepciones de los acompañantes pedagógicos sobre la EBI

Categorías	Subcategorías	Evidencias
Percepciones sobre EBI	Áreas atendidas	San Juan Sacatepéquez. Chinautla. Mixco. Algunas del municipio de Guatemala. San Pedro Sacatepéquez. Villa Nueva.
	Ideas sobre Educación bilingüe	<p>Todo lo que aprendí de San Juan realmente para mi es algo invaluable, porque sí sabía yo que hablaban el kaqchikel, sin embargo, no había tenido yo contacto directo con las personas maya hablantes específicamente.</p> <p>Fue una riqueza estar en San Juan, conocer las áreas geográficas como el hecho de la convivencia de estar con los docentes, saber más de su cultura, saber mucho más de sus expresiones culturales a nivel espiritual también fue bastante.</p> <p>es parte de lo que el CNB ha estado dando la orientación o el mandato por decirlo así y que, es una de las cosas que aprendí allí, que la biblia del docente es el CNB y tienen que aplicar todo lo que dice el CNB</p> <p>La educación bilingüe intercultural se trata de que el maestro sea bilingüe y que llegue al alumno desde su idioma materno porque es más fácil que el niño procese a través de esto.</p> <p>Muchos maestros no conocían su idioma, otros lo hablaban pero no lo escribían, entonces existe esa como limitante que se da y el maestro pensaba que en el curso se le iba a enseñar el idioma y lo que se les estaban dando eran estrategias para enseñarlo pero ellos esperaban que se les enseñara y allí se fue dando cuenta uno que realmente no se da al cien por ciento lo que uno esperaría de eso porque muchos si conocen el idioma porque en algún momento lo hablaron en familia, pero no lo dominan entonces a la hora de llegar al aula no saben cómo replicarlo con los niños.</p> <p>EBI para mi es enseñar en forma simultánea dos idiomas en dos contextos diferentes.</p> <p>Maestros reconocidos a través del ministerio de educación como bilingües dan en forma simultánea el kaqchikel que es el idioma que tienen y el español, eso lo hacen desde el saludo en ambos idiomas, todo es simultáneo, igual con las</p>

Categorías	Subcategorías	Evidencias
		<p>áreas como matemáticas.</p> <p>Otra cuestión es que nos estamos enfocando en los idiomas mayas pero está también la cuestión del Xinca, ese es un idioma que se está perdiendo verdad, de hecho cuando di clases en Santa Rosa les pregunté a los maestros “quienes de ustedes en realidad pueden mantener una conversación en Xinca” y ninguno y de hecho una de ellas me dijo mire es que aquí ya casi nadie habla ese idioma, son personas ya de los ancianos que están en alguna aldea pero de allí nadie, entonces ellos están enseñando la misma cosa verdad, solo vocabulario, solo por cumplir.</p> <p>Ante la pregunta de lo que saben sobre la EBI responden: Mínimo la información que tenemos verdad.</p> <p>Quizá lo poco que sabemos ha sido por la misma interrelación que tenemos con compañeros.</p> <p>Asienten con la cabeza y sonríen.</p> <p>Por el trabajo en esos contextos.</p> <p>Empíricamente...</p> <p>Compartiendo con compañeros.</p> <p>Compartiendo con las culturas</p> <p>Con compañeros</p> <p>p/5 distraída, viendo su teléfono</p>
	<p>Ideas de los Acompañantes sobre interculturalidad</p>	<p>Dentro de cada una de las cosmovisiones está el respeto, sí o sea, cuando nosotros en el área de la cosmovisión maya uno de los principios es que uno debe de ser respetuoso, dentro de la cosmovisión del área de Izabal también ellos, ellos tienen su propia cosmovisión y ellos dentro de esa cosmovisión tienen ese respeto, lo único es la problemática de ese antagonismo social que tenemos, eso es lo que pasa, que lo social, es el problema que hay entre las culturas, pienso que hay mucha discriminación y ese antagonismo que hay yo no sé por qué.</p> <p>Que se vive desde la Colonia.</p> <p>Desde antes...</p> <p>Si se dan cuenta nosotros dentro del área pedagógica somos discriminativos, dentro de nosotros incluso, nuestros compañeros a veces nosotros discriminamos, si estamos dando a conocer toda esta riqueza nosotros tenemos que integrarnos sí, eso</p> <p>quien es monolingüe de la capital no hay interculturalidad porque no hay respeto el aprender a convivir, pero de igual forma pasa con la gente que es bilingüe, porque la gente que es bilingüe no siente respeto no siente la confianza de convivir con la gente que no habla el idioma de ellos, cuando logra superarse o logra tener un nivel alto académicamente entonces viene y discrimina al capitalino o</p>

Categorías	Subcategorías	Evidencias
		<p>al que no habla el idioma, que no pertenece a su grupo también son discriminados, porque dicen: “ahora yo soy el que le pongo el pie a ellos”, en ninguno de los dos ámbitos hay interculturalidad porque ninguno de los dos se respetan porque no tienen confianza de convivir no tienen confianza de interactuar y lo más importante es que no tiene confianza con la persona que tiene otra cultura.</p> <p>Pero solo es con nosotros en Guatemala, porque aparece un güerito de ojos verdes y allí se ponen como alfombras, y que es lo que va al mismo lugar de donde viene el güerito y allí o hablás bien el inglés porque si no, no te entienden mientras que aquí dice “yo querer agua” e inmediatamente corren a darle lo que quiere.</p> <p>Allí tampoco hay interculturalidad porque usted mismo no se respeta y el factor importante para que haya interculturalidad es de que uno respete, pero empezando por uno mismo, si uno no se respeta y forma parte de una alfombra de alguien es porque realmente no hay interculturalidad.</p>
	Opiniones del acompañante.	<p>Existe mucho racismo entonces los padres les prohíben a los niños que hablen el idioma materno ese es el grave problema que hay, el racismo, lo económico, el lugar o contexto donde ellos viven influye en esto.</p> <p>Puede ser que en algún momento estos maestros son hijos de esos papás que no querían que aprendieran el idioma y ahora que están estudiando en el programa tienen que ver de qué manera se agencian de conocimientos para poder asirse de eso que es su idioma.</p> <p>El grave problema que tiene el Ministerio de Educación es que nombran a los maestros sin ver si son bilingües, y otra es que a veces son tzutuhiles y lo mandan al área chortí, y es necesario que sean nombrados en el área donde les corresponde de acuerdo a su idioma</p> <p>O en el caso que son bilingües ver que se desempeñen como tal porque están nombrados como bilingües y nunca le han dado a los niños, pero ni el vocabulario en idioma maya, el que es hablante del idioma materno sabe que más allá de enseñar lo básico como saludos y otras cosas, deben tener con los niños esa koinonía, esa interacción de hablarle al niño en su idioma aunque como acompañantes no comprendamos lo que habla.</p> <p>Hay que tomar en cuenta que debe haber una didáctica especial para enseñar eso verdad y ellas como no es su idioma materno tampoco lo dominan y los niños también veo que lo ven, así como, ah que bonito verdad, pero allí se quedó porque tampoco les interesa porque como no es su idioma materno.</p> <p>Yo siento que aquí lo que hay es un poco de cruce de información porque en el área de Guatemala lo que están haciendo los maestros es ir a aprender un idioma maya y están implementando lo que el Ministerio de Educación está exigiendo ahora de que den L1 y L2, no es maestro ni es</p>

Categorías	Subcategorías	Evidencias
		<p>educación intercultural bilingüe, cuando ya es maestro intercultural bilingüe es que tienen que dar todos estos contenidos en idioma maya.</p> <p>Los mismos papás por la idiosincrasia que tienen vienen y les dicen “mirá si vos te vas a trabajar ya más grande y hablas el idioma de nosotros entonces va a haber discriminación, no vas a encontrar trabajo”, entonces qué hacen los papás, sin querer los van empujando al español y les quitan su idioma materno, entonces ahora los maestros tienen el doble trabajo que es reforzar el idioma kaqchikel que es del área donde están.</p> <p>Sí porque el aprendizaje del idioma maya no lo puede llevar a otros contextos, solamente se queda en el aula, entonces allí si no es significativo porque no sale, si él va a ir a un lado a decir que aprendió tal cosa, puede ser que sus primos o alguien se rían de él verdad.</p> <p>En Mixco yo pienso que es oportuno, que sí haya una enseñanza o se trabaje ese idioma materno, porque los niños al dominar ese idioma también les puede servir desde el punto de vista económico, primero porque si los niños dominan su idioma materno ellos pueden ser traductores, pueden colaborar dentro de su contexto, supónganse, si ese niño o esa niña sabe su idioma entonces tienen una riqueza cultural.</p> <p>Yo pienso que, si es enriquecedor, los niños tienen que aprender un idioma maya, porque tienen que tener cultura y una riqueza cultural, somos guatemaltecos y tenemos que tener conocimientos de otros idiomas, pero de lo de nosotros, al menos yo si defendiendo el idioma.</p> <p>Pero compañera, perdón, perdón, estamos aquí nosotros (señala a sus compañeras de al lado) yo considero que si el idioma materno del niño es el kaqchikel o el que sea está bien para él, pero para nosotros que hablamos el español, en algún momento no nos va a servir para mayor cosa, ahora bien, con él que es su idioma materno puede ser funcional, en la medida que lo dices para que trabaje como traductor, el asunto es que acá como tú decías, tenemos mucha como discriminación, entonces cuando al papá le ponen el kaqchikel o el inglés, el papá dicen ciento por ciento el inglés porque ahora te vienen manuales y un montón de cosas que vienen en inglés no en kaqchikel.</p> <p>O sea, a mí sí me gusta como cultura general el saber esa riqueza si esa es nuestra verdad, esa riqueza, sí, pero no nací en ese medio, pero entonces, lamentablemente aquí en la universidad tal vez si, te puede ayudar el hecho de que sepás un idioma maya pero tu vienes y sales de acá y te vas a cualquier otra universidad, no les interesa, no les interesa.</p> <p>Claro que sí, varias universidades ya tienen institutos de investigaciones desde el punto de vista de culturas.</p> <p>Pero te vas a la (universidad) Del Valle y te vas tú con el kaqchikel y te vas con el inglés te mandan por un tubo,</p>

Categorías	Subcategorías	Evidencias
		<p>porque el que sabe inglés es el que les interesa</p> <p>Cuando hablamos de bilingüismo es venir y tomar esta interacción entre alumno y maestro en ese idioma y no se está dando.</p>
	Actitudes hacia el acompañamiento	<p>Tengo la idea bien clara de que puedo incidir en la educación a través de trabajo minúsculo por decir así, como un grano de arena que estoy aportando.</p> <p>No es por el pago sino me siento bien en que cuando uno llega al aula las implementaciones ya están y hasta los niños le dicen a uno mire fíjese que hicimos tal cosa, hicimos tal otra, y comienzan a comentar los mismos estudiantes, entonces uno se siente como que es esa pieza de rompecabezas que tal vez hace falta por semanas pero uno llega y clic, llega a formar parte y los estudiantes lo conocen a uno como un amigo, como un visitante del aula más no porque se queda en un escritorio sino porque comparte.</p> <p>Yo puedo hacer el cambio y decirle al docente mire el trabajo que usted hace es excelente, pero hay algunas cosas que todos tenemos que cambiar. Dar ese soporte al docente.</p> <p>Podemos de alguna forma incidir en la calidad educativa, y como la calidad educativa tiene muchos indicadores y uno es la deserción escolar y yo creo que a través de los cambios que estamos haciendo en el programa, de los procesos que se dan, pedagógicos didácticos.</p> <p>Con algo pequeño podemos impactar vidas y podemos mejorar la calidad educativa y por lo tanto estar mejor como país verdad.</p> <p>Poder estar en un lugar que yo sé que es notable.</p> <p>Yo creo en el programa porque yo he visto cambios desde que yo estaba como facilitadora y luego al estar como asesora, o sea, he visto los cambios, he visto maestros transformarse o sea empezar de una forma y terminar de otra totalmente diferente.</p> <p>Se nos está dando la oportunidad de poder influir en eso verdad en que el maestro sea mejor y a la vez que el maestro es mejor está transmitiéndolo a sus estudiantes que al final de cuentas son ellos por quienes trabajamos verdad, se van viendo los cambios, y el cambio especial es cuando uno entra y los niños pues eh le cuentan, con qué alegría, qué hicieron, cómo lo hicieron, porque eso es lo principal y uno realmente ve el cambio, el programa, de verdad está llegando, está llegando a los lugares que son tan especiales santa cruz Chinautla o san Antonio las Flores, ustedes vieran las aulas qué bonitas y esa es mi incidencia.</p> <p>Aprender sobre la educación de Guatemala es un reto para mí a nivel personal, tercero conocer los contextos de las</p>

Categorías	Subcategorías	Evidencias
		<p>diferentes escuelas donde ellos están, los niños, y saber que uno puede incidir en los maestros que han hecho cambios muy positivos y el último que para mí va ser el más importante es aprender a ser mediadora, facilitadora, asesora pedagógica, acompañante pedagógica y que realmente le dan a uno el lugar y como tal lo escuchan a uno y uno puede incidir en ellos y colaborar con ellos para lograr que en un tiempo no muy lejano pues nuestro país en lo que respecta a educación sea mejor.</p>
	Actitudes hacia el maestro	<p>Uno no llega a imponer, sino que llega un amigo a sugerir decía la compañera, en la medida en que uno va sugiriendo, los maestros van cambiando esa actitud.</p> <p>Allí (hablando de Santa Cruz Chinautla) los maestros se han abocado a la academia de lenguas mayas para trasladarle este idioma a los niños y niñas, les están enseñando lo básico, ej. Les hablan del uso de su traje maya, porque no se dice traje típico les cuento, su traje maya, pues entonces los niños han ido creciendo; he visto que lo estaban trabajando haciendo integración curricular trabajaban el área de destrezas, comunicación y lenguaje, expresión artística.</p> <p>La maestra que domina las habilidades en Poqomam aprendió kaqchikel y lo que hace es que les da el kaqchikel y en forma subliminal les da también el idioma Poqomam, y también da idioma inglés. Enriquecedor para ella y también para los niños los está poniendo wow, poqomam, kaqchikel, español e inglés</p>
	Actitudes hacia la EBI	<p>Considero que el idioma materno es la mejor herramienta que puede tener el docente para poder venir y compartir esos contenidos, la información, porque no hay nada mejor que en mi propio idioma.</p> <p>Una de las limitantes se está dando en lugares que tendrían que ser bilingües.</p> <p>Ellos (refiriéndose a los maestros de cultura maya) tendrían que hablarlo al ciento por ciento.</p> <p>Recuerdo que alguna vez me mencionaron que cuando el CNB salió con esto de que se debía hablar el idioma materno había papás que estaban enojados y que no querían y que preferían que se les diera el idioma inglés, fue como una ruptura que se dio ese contraste.</p> <p>Lo enseñan porque su idioma materno es un idioma maya.</p> <p>Yo entiendo, tal vez es una percepción muy personal, tal vez me van a ver allí como malosa o algo así, yo entiendo los beneficios que tiene para el niño que su idioma materno es un idioma maya, yo entiendo que es necesario a nivel cognitivo para él aprender en su idioma materno, pero en el caso por ejemplo aquí en la ciudad, no entiendo yo por qué tendría que imponerse solo por un valor lingüístico, un valor cultural o por qué, yo realmente desconozco eso porque por ejemplo, si yo tuviera hijos, yo trataría de ponerlos en un</p>

Categorías	Subcategorías	Evidencias
		<p>colegio que se yo un Capoullez o un Americano, soñando verdad que pudiera pagarse, al menos no me gustaría que me dijeran vamos a darle kaqchikel en lugar de robótica o de algo así de ciencias, tal vez me veo mal diciendo esto pero yo sí lo veo así, yo entiendo que el curso de robótica o el curso de física le va a servir más que si lo ponen a él a aprender kaqchikel.</p> <p>El aprendizaje de un idioma maya, si es en el interior del país donde haya contextos de idioma materno si es bueno y que realmente la gente que coloquen allí sea gente preparada y que tenga un enfoque de vocación para enseñarles a los niños verdad, ahora si es en la capital que realmente acá lo que se está haciendo nada más es cumplir con L1, L2, y creo que lo que se está haciendo realmente es equivocado porque las escuelas y colegios que dependen del Ministerio de Educación tienen que cumplir con los requisitos de enseñar ese idioma, yo soy partidaria de que para qué le tienen que enseñar ese idioma.</p> <p>Estoy metiendo a mi nene a la Frater (un colegio) y entre los libros que le pidieron está un libro de kaqchikel y apenas puede hablar y ya le pidieron un libro de kaqchikel y cuando veo el libro solo tiene imágenes y cosas para pintar y me pregunto qué va a aprender él si apenas puede hablar, entonces digo yo, realmente lo están haciendo solo por cumplir un requisito, pero no porque realmente vean el trasfondo o el origen de la importancia que es que un niño sea bilingüe verdad.</p> <p>Pienso que sí es importante que lo conozcan (un idioma maya) más que no lo dominen porque no lo va a llevar a otro nivel como lo puede llevar otro idioma.</p>
EBI en las aulas	Experiencia en el acompañamiento	<p>He estado la cohorte anterior y esta que va en transcurso, ¿desde dos mil diez y siete es verdad? Como facilitador desde 2013, como facilitador desde 2012, como acompañante desde 2017. como acompañante tengo a partir junio de 2017. Como acompañante pedagógica tengo nueve meses.</p> <p>Es una experiencia interesantísima verdad, pero eh pues a mí me ha tocado más en área rural y ahorita estoy trabajando en área propiamente de la ciudad, pero lo rural donde he trabajado tiene el idioma materno que es Poqomam, kaqchikel.</p>
	Experiencias de observaciones sobre bilingüismo	<p>Estando en el área de Mixco hace poco con la docente que fui a ver al aula, ella es hablante kaqchikel, y ella vino y les dio a los niños un vocabulario de sentimientos para poder decirlo con los chicos y ella les hizo un contexto de toda esta situación, entonces lo colocó precisamente como la metodología que se utiliza en el inglés, verdad en la cual se está la palabra, ella colocó la pronunciación, perdón, colocó la palabra, colocó el significado, colocó la pronunciación y luego la ilustración, sin embargo pude observar que no solamente es el vocabulario sino que ella en todo el</p>

Categorías	Subcategorías	Evidencias
		<p>desarrollo de su clase, cuando está en el área de kaqchikel ella trata de hacer lo mismo que en el inglés, les habla en kaqchikel a los niños como para educar el oído, verdad porque hay algunos que es el idioma materno, sin embargo en casa es muy posible que no lo hablen, por diversas razones, sin embargo ellos tienen el conocimiento que desde su nacimiento se habla el kaqchikel, los abuelos lo hablan, lo hablan los tíos, sin embargo el papá ya no quiso o la mamá ya no quiso, entonces en ese núcleo familiar es muy posible que no se hable, sin embargo es bien importante y el niño se identifica por cuestiones de sangre verdad que es su idioma materno, yo ese es el contacto que he tenido, la experiencia y he tratado de aportarle a los docentes que debemos de tener esto presente que dice el CNB, L1, L2 Y L3.</p> <p>Eso es exactamente lo que pasa, eso es en Chinautla, pero allá en san Antonio las Flores, el idioma es Poqomam, pero ha habido migración hay hablantes mayoritarios de kaqchikel, allí les prohibieron hablar el idioma la maestra que daba clases de idioma Poqomam le ha tocado aprender kaqchikel es bien complicado en el sentido porque se ha dado un antagonismo allí porque algunos maestros quieren que den el kaqchikel.</p> <p>No tengo ninguna maestra que sea maya hablante y en las áreas en que hago acompañamiento tampoco son áreas bilingües, sin embargo, hay un porcentaje tal vez el 15 por ciento mínimo que sigue con los lineamientos del CNB, preocupándose por dar conocimientos mínimos por ejemplo vocabulario, los números, etc</p> <p>Tengo una docente de Mixco; ella y todas las maestras se turnaron para ir por el Poqomam y otras maestras que se turnaron para ir por el kaqchikel (conductora) ¿para ir a qué? Para ir a la academia a aprender, ella está aprendiendo el Poqomam y ella lo está poniendo en práctica lo que se puede visualizar por el material que ha hecho, entonces es bastante motivante y uno le dice, "ala la felicito realmente", "yo no sé ni los buenos días en Poqomam pero qué bueno que usted le comparta eso a los niños", eso es tal vez sectorizado porque también he encontrado otras que como dice la compañera solo le ponen palabras que no tienen trascendencia y que solo lo hacen porque uno está allí o porque debe haber una evidencia que están dando el idioma que deben dar, pero que realmente no le ponen mayor interés, mientras otros van a aprender.</p> <p>Ahora tengo escuelas donde el maestro es bilingüe, está allí asignado como maestro bilingüe y en la escuela nadie habla kaqchikel, entonces que tiene que hacer el maestro, el maestro tiene que dar un doble esfuerzo porque ahora ya los están monitoreando de que tienen que cumplir ese papel porque les están pagando más en su salario, entonces qué es lo que tiene que hacer, tiene que enriquecer bastante el vocabulario en idioma kaqchikel, siento que le dan más</p>

Categorías	Subcategorías	Evidencias
		<p>empuje al kaqchikel que al español pero a la hora de preguntarles exponen que la L2 para ellos es el kaqchikel no la L1, el objetivo que tienen ellos es reforzar y que en esa área no se pierda el idioma porque los papás, los abuelitos lo hablan pero a los niños ya no se los enseñan.</p> <p>Hay maestros monolingües en escuelas bilingües y maestros bilingües en escuelas monolingües.</p> <p>Tengo un maestro monolingüe español en una escuela bilingüe donde los niños solo hablan su idioma materno kaqchikel y hasta apodo le tienen al maestro que es bigotudo chaparro y él ni entiende lo que están diciendo y los niños tampoco entienden lo que el maestro dice, él les habla como fueron de prepa y hasta les pone videos en kaqchikel para dar su clase, pero eso ya tiene otra repercusión; encuentro entonces la diferencia entre lo que es la enseñanza de I1 y I2 a la EBI.</p> <p>Ahora yo lo que veo o lo que he visto al visitar las escuelas es de que, está bien como un valor agregado, es que las maestras no conocen el idioma, las están obligando a dar algo que no dominan o el Ministerio al momento de poner esto como una cuestión obligatoria debió haber nombrado maestros bilingües que fueran a dar este curso, porque los maestros no lo conocen, es como que, si a mí me pusieran a dar francés, cuando yo no hablo francés.</p> <p>Yo estoy de acuerdo con la compañera, eh considero que el docente que dé el idioma en kaqchikel o un idioma maya debería de ser un maya hablante, entonces él sabe la glotal por ejemplo, qué va a saber uno de esto; por ejemplo hay una asesora que habla kaqchikel y cuando habla con su mamá la escucho hablar en kaqchikel y yo puedo escucharla utilizar todas estas contracciones porque es su idioma materno; pero si el docente no está capacitado va predispuesto a decir cómo voy a enseñar algo que no sé, no sé nada de la pronunciación y la escritura me cuesta, y máxime si el maestro no es asiduo a la cultura maya, allí encontramos una gran barrera, y entonces aunque no lo diga, el estudiante lo percibió y debería de existir un seguimiento, de qué me vale a mí solo un vocabulario si no hay esa relación constante de idioma en el aula y además que hubiese un seguimiento de lo que en la primaria o básicos se está haciendo, para que entonces se pueda ver cuál es el beneficio de que aprenda realmente ese idioma maya.</p> <p>En una escuela que es monolingüe se les enseña bilingüe, pero tomando en cuenta el contexto en está la escuela porque yo he visto necesidades donde hay escuelas monolingües y realmente el contexto es kaqchikel es bilingüe realmente, entonces allí si es necesario que se les enseñe el idioma de ellos el materno para que ellos puedan tener más comunicación con su familia, porque realmente la escuela se vuelve la comunicación así como que de</p>

Categorías	Subcategorías	Evidencias
		<p>vecinos, ya no de familia, porque lo he visto en algunas escuelas cuando las mamás van a traer a los niños y les hablan en su idioma y los niños hasta se ríen de ellas, o tratan la manera de entender pero ya no lo entienden como deberían hacerlo.</p> <p>Realmente dentro del CNB también se estipula que el idioma materno, idioma maya, se tiene que trabajar cuatro horas a la semana y regularmente los maestros solo lo trabajan dos horas, entonces eso conlleva que los niños; los maestros primero no trasladan esa información a los niños y los niños pues no tienen la preparación.</p> <p>No se está cumpliendo el bilingüismo, es muy poco.</p> <p>Con los docentes bilingües yo en San Juan pude ver que es un porcentaje muy bajo que se da el mismo bilingüismo, ahora no digamos aquí en la capital no se da, solamente es de otra manera dar este vocabulario y que se adapta a situaciones de clase, solamente esta maestra que fue mi experiencia de esta vez es en la que yo vi que lo hace los demás no.</p> <p>La maestra está sacando la tarea porque ni modo lo tiene que hacer, pero ella no domina el idioma, para que hubiera una buena enseñanza tendría que ser una persona que domine el idioma, porque de lo contrario solo estamos llenando requisitos del ministerio.</p> <p>Dentro de las escuelas no se cumple el normativo del CNB, eso también hay que tomarlo en cuenta, ni en las bilingües ni en ningún lado, no se toma el tiempo que está estipulado, entonces todo eso colabora también a que no haya un pues como se dice, que llegue el idioma a los niños</p> <p>Yo me di cuenta allá en Toto (se refiere al departamento de Totonicapán) verdad, que compraban esos, los certificados de bilingüismo para el pago, y entonces, con la academia de lenguas mayas que es la que da el certificado pasa lo mismo que es lo que pasa cuando dan los cursos ya específicos dentro del programa PADEP, que, ellos se están inscribiendo al curso de academia mayas y ellos lo que les están dando es la didáctica de cómo dar el idioma y ellos piensan que van a enseñarles el idioma porque ellos tampoco saben y entonces se vuelve como repetitivo y no salen de allí porque tampoco saben y como ellos ya tienen el certificado de bilingüismo pues se quedan callados, ya nadie dice nada y entonces pasa que están en el área rural, con nombramientos bilingües y todo es bilingüe y no saben, no saben.</p> <p>Yo igual...</p>
	Experiencias sobre el abordaje de interculturalidad	<p>Yo veo que realmente no.</p> <p>Dentro de mi área santa cruz Chinautla es donde más se trabaja la interculturalidad y la cosmovisión, ahora en san Antonio las Flores allí si no, e incluso en san José Nacahuil,</p>

Categorías	Subcategorías	Evidencias
		<p>donde algunos maestros son bilingües supuestamente, no se trabaja formalmente.</p> <p>Se miran unas a otras negando con la cabeza.</p> <p>Yo siento que lo abordan solo como un contenido, como un tema o sea hoy vamos a hablar de las culturas de Guatemala...</p> <p>de las cuatro culturas y hacemos esto y esto, pero hasta allí aja</p> <p>P/4 y p/5 asienten.</p> <p>Sucede en nosotros, en el día a día también, nosotros tendemos a, cuando hablamos de interculturalidad, bilingüismo y todo y hasta en las imágenes en las promociones solo se dedican a la cultura maya verdad y entonces donde está lo garífuna, dónde quedó eso.</p> <p>Los garífunas también son parte de nuestra cultura y ellos no hablan de ningún tipo de discriminación, sin embargo, si son discriminados, ellos también de alguna manera son discriminados y a ellos no se les toma en cuenta como por decir así que son discriminados.</p> <p>Porque son minoría</p> <p>Asienten con la cabeza, p/1 exacto, pero de verdad se ve que existe ese tipo de discriminación para ellos.</p> <p>Y ni se mencionan, todo es lo maya, todo es lo maya.</p> <p>Entonces allí no hay interculturalidad, porque una parte de la interculturalidad es el respeto, se tiene que manejar el respeto y jamás ninguna cultura puede superar a la otra, por eso existe el diálogo para que entre ambas exista esa comunicación directa y fluida para que siempre se manejen opiniones al mismo nivel, y con soluciones o acciones al mismo nivel, y si hay discriminación entonces no hay interculturalidad.</p> <p>Esa es una de las cuestiones que hay que trabajar, porque si somos honestos ya hay cosas que las traemos arraigadas verdad, o sea ciertas expresiones que hay hacia otras culturas, aunque uno no se considere una persona racista ni discriminadora, en algún momento lo traes verdad, entonces, es como desaprender eso y volver a tener otro punto de vista.</p> <p>Eso es como una costra que existe a nivel cultural a nivel mundial porque el moreno nuestro el de puerto barrios igualmente es discriminado como el que tiene su traje regional, pero salís de las fronteras de Guatemala y de igual manera el moreno es discriminado.</p> <p>Pues yo no sé cómo se le llama a eso, pero es lo que tu decís (refiriéndose a p/2), como que ya se trae, pero no, no lo de la discriminación no, sino que el ser humano cuando está en una situación de poder tiende a hacer de menos al</p>

Categorías	Subcategorías	Evidencias
		<p>que no,</p> <p>yo trabajé en Alta Verapaz un tiempo, yo lloraba porque ellos eran la mayoría entonces ellos me trataban re mal y me decían ah la capitalina a ver cuánto aguanta aquí y todos eran así y entonces porque ellos estaban en esa situación de poder y cuando vamos a otra región los que están en esa situación de poder igual, yo he ido a oriente y cuando fuimos en una excursión, en ese tiempo era una ONG y se llevaron a un grupo de indígenas y los oriente decían “ay los chantíos”, entonces porque ellos eran mayoría verdad, pero...pienso yo pues que es cuando son la mayoría tienen el poder.</p> <p>A mí me han dicho muchos maestros que por ejemplo en septiembre en los actos, hay papás que les dicen “mire no me vaya a poner de india a la niña”</p> <p>p/1 si lo he escuchado</p> <p>Entonces, así como que cuesta un poquito luchar contra esto que se viene arrastrando.</p>
	<p>Crterios de EBI en la ficha de registro de acompañamiento</p>	<p>Son como tres...</p> <p>Yo pienso que la ficha se tiene que adecuar al contexto.</p> <p>Exacto...</p> <p>Era lo que estaba diciendo.</p> <p>P/3 Porque realmente no está bien estructurada, o sea, si vamos a trabajar acá dentro de la ciudad.</p> <p>“de la ciudad exactamente...</p> <p>p/3 es una ficha”</p> <p>Otra tiene que ser para la región bilingüe</p> <p>Pienso que hay uno que no está, como que está en metodología y debería estar en clima de clase, algo de eso como que estábamos viendo la vez anterior, entonces estábamos analizando esto, pero es uno o dos que están en metodología y deberían estar en clima de clase porque clima de clase habla algo de bilingüismo y está en metodología.</p> <p>El otro que dice L1, L2, L3, pero yo siento que está como muy general, está de las tres cuando debería estar de cada uno porque hay maestros que manejan por ejemplo L1 y L3, otros pueden manejar L1 y L2 y allí lo están generalizando pero el L1 no necesariamente es el español puede ser el kaqchikel.</p> <p>Ajá...</p> <p>El bilingüismo también ese indicador que creo que es el 19, y así como dijo p/5 allí no hay bilingüismo, aquí en la ciudad no se practica el bilingüismo, entonces, en ese siempre salen mal porque no.</p>

Categorías	Subcategorías	Evidencias
		<p>No se observó.</p> <p>Ajá, lo que hablábamos, o sea está descontextualizada la ficha aquí en la ciudad</p> <p>no puede haber porque no, no son naturales ellos.</p> <p>Pero bilingüismo como tal....</p> <p>p/2 total no...</p> <p>p/5 ajá</p> <p>La palabra está mal utilizada porque tendría que ser otra palabra.</p> <p>p/1 por ejemplo que se practica el segundo idioma</p> <p>p/2 si porque si hablas de bilingüe, si yo soy bilingüe es porque domino dos idiomas</p> <p>p/4 y ellos no, apenas saben algunas palabras...</p> <p>p/2 con esfuerzo hablamos el español</p> <p>p/1 si</p> <p>risas...</p>

Tabla No. 4 Fuente: elaboración propia de acuerdo con la aplicación de grupo focal con Acompañantes Pedagógicos.

Las respuestas brindadas exponen un panorama sobre las percepciones que los acompañantes que formaron parte de la muestra tienen sobre la educación bilingüe intercultural mismas que serán analizadas a la luz de la teoría consultada.

3.2. Orientaciones o sugerencias para el abordaje de la EBI, que brindan los acompañantes a maestros asignados

A continuación, se da a conocer los resultados del instrumento aplicado para realizar la observación no participante, en acompañamiento brindado a maestros en salones de clase en diferentes contextos y grados.

Este instrumento se enfoca a responder la pregunta de investigación número dos que tiene relación con las orientaciones que brindan para el abordaje de la EBI, aunque también se verifica las actitudes con que los acompañantes se dirigen a los maestros acompañados y las herramientas que utilizan para el desarrollo de

su trabajo, esto como parte de sus conocimientos y experiencia que permite formar la percepción que tienen con relación al tema.

Tabla No. 5 Actitud del Acompañante pedagógico hacia el maestro acompañado

Categoría: Actitud hacia el maestro acompañado		
Sub categoría	Cantidad de acompañamientos observados	Aspectos observados
Forma de dirigirse al maestro	5/5	La relación se da con respeto, se manifiesta afecto, escucha empática. Se observa un saludo afectuoso maestra/accompañante. Se manifiesta confianza acompañante/maestra y alumnos, su relación es cordial.
Manifestación de conocimiento y profesionalismo	1/5	Manifiesta ansiedad ante la presencia de la investigadora.
	4/5	Establece comunicación asertiva, dirige mensaje motivacional a los alumnos, escucha activa. Busca un espacio y se sienta a observar el desarrollo de las actividades.
Tipo de observación que realiza	2/5	Observación pasiva, apoyo a maestros en algunas tareas, así como en la preparación de materiales.
	1/5	Observación activa, se desplaza por el salón, la actividad se orienta a los alumnos modelando el monitoreo del trabajo que realizan.
	2/5	Conversación corta con la maestra y observación totalmente pasiva de las actividades.

Tabla No. 5 Fuente: Elaboración propia de acuerdo con el registro de observación a Acompañantes Pedagógicos en visitas a maestros

Tabla No. 6 Atención de los acompañantes pedagógicos a los elementos de la EBI

Categoría: Atención a elementos de la EBI		
Sub categoría	Cantidad de acompañamientos observados	Aspectos observados
Presencia de textos de L2 en el decorado	4/5	Ninguna atención a decorado y textos en L2, no presta atención a ausencia de decorado y textos en L2 o interculturalidad.
	1/5	Pregunta a la maestra sobre textos en L1 y L2 como parte del decorado de su salón.

Categoría: Atención a elementos de la EBI		
Sub categoría	Cantidad de acompañamientos observados	Aspectos observados
Revisión de materiales y cuadernos, subárea L2, de los alumnos.	1/5	Solicita a algunos niños el cuaderno de L2 y revisa los mismos verificando que solo se ha abordado el vocabulario básico.
	4/5	No solicitan cuadernos de los alumnos para revisarlos.

Tabla No. 6 Fuente: Elaboración propia de acuerdo con el registro de observación a Acompañantes Pedagógicos en visitas a maestros.

Tabla No. 7 Orientaciones que los acompañantes pedagógicos brindan sobre la EBI

Categoría: Orientaciones que brindan sobre EBI		
Sub categoría	Cantidad de acompañamientos observados	Aspectos observados
Sugerencias que hace al maestro con relación a la EBI	5/5	Con relación a la EBI no hay ninguna sugerencia ni alusión al tema por parte de los acompañantes observados, quienes en general dan sugerencias acertadas de acuerdo con la valoración asignada en los otros criterios.
Relación entre lo observado y orientaciones brindadas que se relacionen con la EBI.	5/5	Muy poca relación entre orientaciones brindadas y debilidades observadas en los criterios registrados en la ficha, especialmente relativas a EBI. Ninguna relación con aspectos de EBI A pesar de observaciones relacionadas con elementos EBI, no orienta al respecto.

Tabla No. 7 Fuente: Elaboración propia de acuerdo con el registro de observación a Acompañantes Pedagógicos en visitas a maestros

Luego de la implementación de este instrumento, los resultados obtenidos se sintetizan en que básicamente se observa cordialidad, empatía y respeto en las relaciones entre acompañante y maestro visitado, lo que alude a una actitud positiva; en tres situaciones se visualizó una observación no participante, sin atención a los elementos de la EBI con excepción del aula letrada en L1 constituido por la lengua materna o primera lengua, L2 que implica la segunda lengua de aprendizaje y que, en este caso, corresponde a un idioma maya que,

de acuerdo al contexto, puede ser Kaqchikel o Poqomam y L3 que corresponde al idioma extranjero que en estas áreas es inglés.

Se observó poco y ningún abordaje de la EBI por parte del maestro y ningún aporte a este respecto por parte del acompañante pedagógico; solamente en una de las observaciones se solicitó el cuaderno de idioma maya y se indagó lo que hay trabajado hasta el momento en esta subárea, corroborando que se circunscribe a vocabulario básico; cabe resaltar que las observaciones se realizaron en los últimos meses del ciclo escolar. Finalmente es importante mencionar que, en este caso, a pesar de encontrar solamente traducción de vocabulario no se abordó este tema con la maestra ni se aportó al respecto en las sugerencias brindadas; en ninguna de las otras observaciones se abordó el tema de EBI.

Se expone resultados de la aplicación de la técnica grupo focal que tiene relación con el tema del sub título citado anteriormente, durante la realización de la técnica se dirigieron una serie de preguntas a quienes participaron con la intención de dar respuesta a las tres preguntas del proyecto de investigación y promover el alcance de los objetivos del mismo, por ello se dirigieron preguntas relacionadas con las percepciones que tienen con relación a la EBI y también sobre las orientaciones que brindan al respecto al momento de brindar el acompañamiento pedagógico a sus estudiantes, en esta parte se presentan las indicadas.

Los datos obtenidos de la aplicación de esta técnica y la guía utilizada para ese efecto pueden considerarse de una gran riqueza y se a conocer organizados en categorías y subcategorías en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla No. 8 Orientaciones que brindan los acompañantes pedagógicos sobre la EBI

Categorías	Subcategorías	Evidencias
Orientaciones sobre EBI que brindan	Enfocan EBI en sus orientaciones	<p>Yo las orientaciones que he dado yo tampoco sé cómo es la gramática y esas cosas allí, han sido más didácticas, cuestiones por ejemplo, ellas enseñan el león y dicen esta es la imagen del león, les digo, allí para enriquecer eso debería de colocar ya que los niños están en primero, están aprendiendo a leer debería colocar como se escribe debajo de la imagen o cuestiones así es donde yo me he involucrado realmente o cuestiones de pronunciación, cómo pueden hacer ejercicios ellos verdad, pero en realidad ha sido limitado.</p> <p>Igualmente, como en algún momento lo que buscamos es que ellos cumplan los criterios que estamos observando verdad, igual las sugerencias no podemos exigirles demasiado porque ellos no dominan el idioma ni nosotros.</p> <p>Creo que nos limitamos también a los vocabularios porque cuando no se ve nada en el aula de otro idioma, por lo menos entonces decimos mire, empiece a implementar el vocabulario y en algunos casos les he dicho, mire aproveche por ejemplo los colores, si pone los colores en español, póngalo en el idioma maya y en el inglés, entonces así se van como visualizando por lo menos verdad.</p> <p>Yo en las regiones donde estoy ellas trabajan en una forma contextualizada, es decir las figuras, lo que presentan a los niños para que ellos asimilen su idioma materno, son figuras de todo lo que existe dentro de su contexto porque "yo sigo con santa cruz Chinautla", ellos allí todo lo que usan tiene que ver con lo que tienen los niños a su alrededor, entonces ellos tienen que dominar ese idioma o sea ven como se escribe, como se habla, entonces ellos tienen que ir practicando cada uno de esos momentos, allá en mi región eso trabajan.</p> <p>En ese caso cuando veo que hay pues les indico cómo ellos pueden trabajar mejor, qué metodologías pueden utilizar, qué estrategias, les digo es que los maestros trabajan divinamente ese aspecto.</p>
	Necesitan aprender más sobre la EBI	<p>Para nuestro trabajo si es necesario porque en algún momento te vas a enfrentar, puede que ahorita no pero más adelante, te vas a enfrentar a un aula donde sean maestros bilingües y entonces cómo puedes asesorarlo sobre algo que no conoces o que no dominas.</p> <p>p/1 Como estaba diciendo p/4 ahora verdad, no sabemos qué metodología es la que debe utilizarse al momento de dar un idioma maya; por ejemplo, el inglés yo le puedo decir la palabra la traducción y la ilustración, pero puede ser que no"</p> <p>cómo podemos nosotros saber si no estamos en ese conocimiento, además puede ser que al igual que en el</p>

Categorías	Subcategorías	Evidencias
		<p>español existan vicios dentro del idioma y cómo nosotros vamos a saber.</p> <p>La gramática en sí porque, por ejemplo; en inglés primero va el verbo y después y yo no sé cómo se escribe en idioma maya...</p> <p>p/1 Además la glotal, el g, g, y cómo les sale de bien a ellos</p> <p>p/2, Así empíricamente nosotros hemos aprendido que el singular y el plural ellos no lo manejan.</p> <p>p/4 Tampoco tienen género me estaban contando...</p> <p>p/2 Por eso es que cuando el indígena habla español...</p> <p>p/1 Dicen "el silla" o algo así y no es que esté mal, sino que es porque en su idioma no existe eso.</p> <p>p/2 Y otra cuestión lo que te decía verdad que también cuando estuve en Tecpán allí aprendí eso también de que allí, aunque se hable el mismo idioma en las regiones cambian las palabras porque o sea...</p> <p>p/1 Son los vicios...</p> <p>p/2 Ajá, es decir estás en el mismo Tecpán, pero en aquella región, teléfono se dice de otra forma, por ejemplo, y ya te cambia el significado de la palabra, pero eso no lo sabemos si no tenemos la experiencia verdad.</p>
	<p>Importancia de orientar sobre la EBI</p>	<p>Aquí existe la contradicción de todo lo que hemos dicho, porque aquí dicen cuando se habló de una escuela en un área monolingüe verdad, si era importante que hablara otro idioma, la mayoría dijimos que no, entonces ahora estamos hablando de que es importante que nosotros dominemos el bilingüismo entonces qué vamos a hacer.</p> <p>Porque estamos diciendo que es importante...</p> <p>no, no, no...</p> <p>no, no, no...</p> <p>Pero que, a la hora de aprender, entonces cuál es el objetivo de aprender</p> <p>Que tengamos herramientas...</p> <p>p/4 Conocer a grandes rasgos cuál es, pero no que nosotros lo aprendamos no...</p> <p>p/1 Hacer el trabajo...</p> <p>p/5 Pero a la hora de conocer herramientas a donde vamos, a aprenderlo porque ni modo que solo...</p> <p>P/4 No porque por ejemplo yo sé que va primero el verbo en una oración en inglés, pero yo no sé inglés.</p> <p>p/5 Yo pienso, en lo que yo veo, yo pienso que aprender bilingüismo a estas alturas, un idioma nativo para mí, no es enriquecedor, tal vez quizás, conocer algo superficial sí, pero para yo corregir a alguien que domina el idioma no, pienso que tal vez sería enriquecedor conocer sobre la cultura, de la cultura maya porque hay muchas cosas, todos nos enfocamos en el hablar y así pero incluso en las áreas</p>

Categorías	Subcategorías	Evidencias
		<p>en que yo estoy donde hay muchas construcciones como en el caso de Ciudad Vieja, puedo ver una variedad de monumentos que yo me quedé así, ¿y esto qué es y esto qué es? Wow, mi reto es aprender de dónde surge ese edificio, esa casa que está como a la mitad, eso para mí si es una riqueza, lo enriquecedor sería aprender más de la cultura maya, entre ella va ir un poco el idioma, pero a nivel superficial no a nivel de dominio o a nivel de corregir yo a alguien porque pienso que él lo trae desde su raíz, su yo, no me voy a atrever a corregirle eso; es diferente con el idioma inglés, yo sé, yo domino el idioma inglés pero no voy a venir y corregir a alguien, voy a aprender de ellos en algunas situaciones, para eso existe el dominio propio, pero no me voy a atrever a corregirlo.</p>
	<p>Otras ideas necesarias para orientar, lo que falta por decir</p>	<p>Pienso que no todo está dicho, pero como no sabemos... Risas de todas... Eso pensé, como no sabemos, no... como no sabemos no podemos opinar acerca de esto. Yo lo mismo pienso, solo sabemos que existe, solo sabemos lo mínimo que sabemos, pero no sabemos dónde inicia y dónde termina y qué abarca y qué no abarca y pienso que eso sería lo importante para todos, verdad, saber dónde inicia, dónde termina, qué abarca, qué se toma en cuenta, para poder enriquecernos nosotros primero y después poder compartir con las personas con las que trabajamos. Yo no sé si esto estará bien, pero también tenemos que aprender las metodologías que utilizan las maestras para enseñar el idioma materno, porque cada maestro tiene su propia metodología y allí nosotros podemos ser como mediadores, aprender de cada una de esas metodologías y poderlas trasladar a, puede ser aquí al programa, o también con otros compañeros para que se enriquezca y también a otros maestros; por ejemplo el Poqomam ellos tienen su propia metodología, tú puedes asimilarla y luego compartirla, o compilar cada una de estas metodologías y hacer una sola para que se ayude cada una de las maestras y maestros, eso sería ideal pero es bastante trabajo. Pero nosotros como asesores si podemos colaborar, en qué sentido, ir apuntando cada una de las metodologías que vemos con las maestras preguntar, qué metodología utiliza para dar el kaqchikel, qué metodología usa para dar el Poqomam, o chortí o qué sé yo, así nosotros vamos a ir encontrando y trasladar la información a PADEPD y que ellos vayan formando esa riqueza y podamos darle énfasis a esto. Yo estoy de acuerdo con la compañera, eh considero que el docente que dé el idioma en kaqchikel o un idioma maya debería de ser un maya hablante</p>

Tabla No. 8 Fuente: elaboración propia de acuerdo con la aplicación de grupo focal con Acompañantes Pedagógicos.

En el recorrido por las respuestas brindadas por quienes participaron en el grupo focal hay varias contradicciones y puede inferirse algún conocimiento en relación con la educación bilingüe intercultural, así como actitudes positivas y negativas al respecto; sin embargo, al momento de hacer el análisis de estos resultados será posible visualizar cuáles son las percepciones de los acompañantes y cómo estas inciden en la forma de atender el enfoque EBI en los salones de clase.

Se aplicó también como parte de los instrumentos para la obtención de datos, la guía para la revisión documental en que se revisó un total de 20 fichas de registro de acompañamiento pedagógico con el fin de comprobar la valoración asignada a los criterios relacionados con la EBI; dicha valoración corresponde a una escala de 1 a 5 en que 1 indica que no se observa, 2 que necesita mejorar, 3 que es bueno, 4 muy bueno y 5 excelente.

En la mencionada ficha de los veintinueve criterios que la conforman se identificaron 5 de ellos que tienen relación directa o indirecta con la educación bilingüe intercultural y que corresponden a los indicadores de metodología, clima de clase y materiales y recursos.

La revisión documental a su vez se enfocó en determinar si los acompañantes pedagógicos registraron alguna orientación relacionada con la EBI, en el área de sugerencias que incluye la ficha de registro de acompañamiento pedagógico. Y finalmente verificar la relación entre la ponderación asignada a los referidos criterios y las orientaciones brindadas que registraron en cada uno de los acompañamientos realizados.

Esta técnica de investigación pretende dar respuesta a la pregunta secundaria número dos del proyecto de investigación y, al igual que con los datos de los instrumentos anteriores se procedió a la organización de estos por categorías y subcategorías, que se presenta en la siguiente tabla.

Tabla No. 9 Valoración asignada por los acompañantes pedagógicos a los criterios relacionados con la EBI

Categoría: Valoración asignada a los criterios relacionados con la EBI		
Sub categoría	Criterios	f
No se observa o debe mejorar	<ul style="list-style-type: none"> - Practica el bilingüismo en las actividades que desarrolla en el aula, y -Se observa aula letrada en L1, L2 y L3. 	<p>4 veces la valoración “no se observa”, 4 veces la valoración “debe mejorar”</p> <p>1 vez la valoración “no se observa”, 1 vez la valoración “debe mejorar”</p>
Bueno	<ul style="list-style-type: none"> - Aplica conocimientos de la cosmovisión de los/las educandos/niños(as) en el desarrollo de su clase. - Practica el bilingüismo en las actividades que desarrolla en el aula, - Promueve y respeta la identidad cultural de los/las educandos/niños(a) (idioma, traje, expresión espiritual, otros). - Se observa aula letrada en L1, L2 y L3, - Elabora y mantiene recursos materiales didácticos acordes al idioma materno de los/las educandos/niños(a) 	<p>2 veces la valoración “bueno”</p> <p>7 veces la valoración “bueno”</p> <p>2 veces la valoración “bueno”</p> <p>2 veces la valoración “bueno”</p> <p>2 veces la valoración “bueno”</p>
Muy bueno o excelente	<ul style="list-style-type: none"> - Aplica conocimientos de la cosmovisión de los/las educandos/niños(as) en el desarrollo de su clase. - Practica el bilingüismo en las actividades que desarrolla en el aula, - Promueve y respeta la identidad cultural de los/las educandos/niños(a) (idioma, traje, 	<p>18 veces la valoración “muy bueno y excelente”</p> <p>5 veces la valoración “muy bueno y excelente”</p> <p>18 veces la valoración “muy bueno y excelente”</p>

Categoría: Valoración asignada a los criterios relacionados con la EBI		
Sub categoría	Criterios	f
	expresión espiritual, otros). - Se observa aula letrada en L1, L2 y L3, - Elabora y mantiene recursos materiales didácticos acordes al idioma materno de los/las educandos/niños(a)	16 veces la valoración "muy bueno y excelente" 18 veces la valoración "muy bueno y excelente"

Tabla No. 9 Fuente: Elaboración propia de acuerdo con la revisión documental de 20 fichas de registro de acompañamiento pedagógico

Es posible visualizar en los resultados presentados que, en la mayoría de las visitas, se están asignando las valoraciones más altas a los criterios que tienen relación con la práctica de la EBI, sobre todo en lo relativo a la aplicación de los conocimientos de la cosmovisión de los estudiantes la promoción de la identidad cultural, a la atención a las palabras en L1, L2 y L3 como parte de la decoración del salón de clases y a la elaboración y mantenimiento de los recursos acordes al idioma materno de los estudiantes.

3.3. Relación entre las orientaciones y sugerencias que brindan los acompañantes pedagógicos y su percepción sobre la EBI

Los siguientes resultados se describen a partir de la revisión documental y el análisis del contenido de veinte fichas de registro de acompañamiento pedagógico que dan un primer panorama de la relación que existe entre la percepción de los acompañantes pedagógicos sobre la EBI y las orientaciones que brindan sobre los criterios que enfocados a la misma.

Categoría: Orientaciones que brindan sobre la EBI y su relación con la ponderación asignada

A continuación, se presentan las subcategorías, que se constituyen a partir de cada criterio incluido en la ficha, indicando la cantidad de fichas analizadas que presentan y no presentan orientación para el mismo.

En primer lugar, la subcategoría denominada “Aplicación de conocimientos de la cosmovisión de los alumnos” se encontró que en ninguna de las veinte fichas analizadas aparece orientación sobre este criterio, la valoración asignada fue en dos fichas se valoró con “bueno”, en diez fichas se valoró con “muy bueno” y en ocho fichas se valoró con “excelente”.

En la subcategoría “Práctica del bilingüismo en las actividades del aula” se encontró que diez y ocho fichas no presentan ninguna orientación sobre este criterio, aunque en cuatro fichas le han valorado con “no se observa”; en cuatro valoran con “necesita mejorar”; así como otras siete que valoran con “bueno”; dos valoran con “muy bueno” y tres valoran con excelente; de estas solamente dos presentan orientación a este criterio una que fue valorado con “muy bueno” y la otra con “excelente”, en una de estas que valoran “muy bueno” se orientó “promover el bilingüismo de forma concreta como lo sugiere el CNB” de las que valoran con “excelente” una “felicitó al maestro por promover y practicar el bilingüismo” y la otra “le sugiere practicar el bilingüismo en el aula como lo indica el CNB”.

La subcategoría “Promoción y respeto de la identidad cultural de niñas y niños”, al igual que la presentada al inicio de esta categoría en las veinte fichas analizadas no se encuentra que registren ninguna orientación, la valoración en dos de las fichas con “bueno”, en cinco fue “muy bueno” y en doce, “excelente”.

En la sub categoría “Aula letrada en L1, L2 y L3” catorce de las fichas analizadas no presentan ninguna orientación; una ficha presenta una orientación que se enfoca en L3 (idioma extranjero) y en las otras cinco fichas se exponen las siguientes orientaciones: “Seguir trabajando la estrategia de tendaderos en Poqomam-español”, “letrar el aula para L1, L2 y L3”, “aplicar conocimiento en L1, L2 y L3 letrando el aula”, “implementar el letrado en L1, L2 y L3” y “mantener en buen estado el letrado en L1, L2 y L3”. Con relación a las valoraciones se

encontró que una ficha presenta valoración con “no se observa”, una lo valora con “necesita mejorar”, dos lo valoran con “bueno”, once lo valoran con “muy bueno” y cinco lo valoran con “excelente”.

Así mismo, en la subcategoría “elaboración y mantenimiento de materiales didácticos acordes al idioma materno de los niños”; diez y ocho fichas no presentan ninguna orientación de mejora y en dos de las fichas orientaron de la siguiente forma: “Seguir trabajando material relacionado con el Poqomam y seguir trabajando la estrategia de tendedores en Poqomam” y en una valorada con cinco “promover la elaboración de los materiales en L1, L2 y L3”. En lo relativo a la valoración en dos de las fichas valoran con tres, es decir bueno, diez valoran con cuatro, es decir muy bueno y ocho con cinco, es decir excelente.

Al ver los datos recabados es posible inferir que hay poca o carente priorización de los criterios que tienen relación con la EBI para brindar orientaciones a los maestros para su mejora, a pesar de las valoraciones que se les asigna.

Asimismo, en la mayoría de las fichas revisadas no hay relación entre la valoración asignada a cada uno de los criterios y las orientaciones que se les brindó de acuerdo con el registro consignado en la ficha.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1. Cómo perciben los acompañantes pedagógicos la EBI

Como producto de la aplicación de los instrumentos previstos y con relación a la percepción que los acompañantes pedagógicos tienen sobre la educación bilingüe intercultural se averiguó que los acompañantes pedagógicos que formaron parte de este estudio piensan positivamente sobre la Educación Bilingüe Intercultural, aunque consideran que no tienen mayor conocimiento sobre el tema, este hallazgo se relaciona con lo expresado en el estudio realizado por Tinajero (2014) quien como parte de sus conclusiones indica que “se tiende a desatender lo que se desconoce” haciendo alusión al hecho de que no todos los asesores son expertos en los programas educativos.

Debido a este desconocimiento hay una percepción limitada de lo que es la Educación Bilingüe Intercultural y su desarrollo en las escuelas, ya que los acompañantes la enfocan solo a enseñar un idioma Maya además del español y lo expresan abiertamente tanto en la entrevista individual como en el grupo focal.

Esta percepción limitada es notoria cuando indican que la EBI “Es la opción para educarse, en el caso de las personas bilingües en su idioma materno”,

“modalidad de atención educativa a la población maya hablante, en su propio idioma”, lo que se repite en el grupo focal cuando por ejemplo, uno de los participantes expresa “La educación bilingüe intercultural se trata de que el maestro sea bilingüe y que llegue al alumno desde su idioma materno porque es más fácil que el niño procese a través de esto”; poniendo atención a lo subrayado es posible verificar estas ideas.

Sin embargo, se ha detectado que estas ideas y formas de pensar pueden basarse en lo que la teoría que se expone a continuación indica sobre bilingüismo ya que, Blanco (2007) indica que el bilingüismo es entendido como el uso de por lo menos dos lenguas por parte de un individuo o grupo y que una persona bilingüe conoce y usa dos lenguas; es decir desarrolla las habilidades de hablar, leer, escribir y comprender bien ambas lenguas (p.40). Mientras que Mugarbi (2019) enriquece la definición cuando indica que hay dos elementos del bilingüismo, el uso regular de dos lenguas y la capacidad de alternar el mismo, lo que no precisamente debe garantizar el dominio de ambas (p.127). Esto seguramente no es del dominio de los acompañantes consultados.

Se expone como otro resultado que las percepciones de los acompañantes sobre la EBI surgen de ideas reduccionistas, lo que se visualiza por el hecho de que al momento de preguntar sobre la EBI se circunscriben al bilingüismo, dejando de lado la interculturalidad. Las percepciones surgen a partir de estas ideas, ya que de acuerdo con lo expuesto por Coble (2014), las ideas son un medio para las percepciones, lo que lleva a considerar el hecho de que, si se tiene ideas reduccionistas sobre la EBI, las percepciones se verán afectadas por ellas. Más adelante el mismo autor expresa que “la percepción adecuada se da desde la idea adecuada” (p.88), mientras las ideas reduccionistas se sigan manifestando en los acompañantes no cambiarán sus percepciones.

En este sentido también la EBI, según la teoría nos indica, es un modelo educativo que busca dar respuesta a la formación de niños indígenas y

migrantes (Abarca, 2015 p. 3); sin embargo, es un proceso que va más allá del aprendizaje y uso de dos idiomas (que en el caso de Guatemala pueden ser español e idioma Maya como también, idiomas Garífuna o Xinca, dado que son parte de las culturas que conviven en el país); la EBI, como se conoce en el país, implica la vivencia de la interculturalidad y este último componente, como también el idioma nacional además del español, según el Currículum Nacional Base, debe estar presente en todos los espacios educativos del país.

Enfatizando sobre la interculturalidad se especificó la exploración de las ideas y opiniones que respecto a este tema tienen los acompañantes, quienes manifestaron conocimientos sobre la interculturalidad que pueden relacionarse con lo concluido en el estudio de Rivera (2016), este expone que la interculturalidad sigue siendo un proyecto inconcluso y es importante que desde la educación se siga contribuyendo a la formación de sujetos críticos, que no solo lleguen al conocimiento de que existe la diversidad cultural, sino que se apropien de ella través de la puesta en práctica en la vida diaria de otros saberes.

De esta idea de interculturalidad los acompañantes son conscientes, de hecho mencionan la discriminación por etnia que aún se vive en los diferentes ámbitos de la sociedad, lo cual se expresa en comentarios como “lo único es la problemática de ese antagonismo social que tenemos, eso es lo que pasa, que lo social, es el problema que hay entre las culturas, pienso que hay mucha discriminación y ese antagonismo que hay yo no sé por qué”, indican también que “aunque el respeto existe como parte de la cosmovisión de las diferentes culturas, este no se vive en las relaciones cotidianas”. Se considera importante señalar que la interculturalidad por lo general se deja de lado y se superpone a ella el bilingüismo.

También los acompañantes exponen la necesidad de vivir la interculturalidad entre profesionales y es posible que esta práctica llegue a ser un modelaje ante

sus estudiantes asignados, uno de los acompañantes con relación a la discriminación y la necesidad de superarla dijo: “Si se dan cuenta nosotros dentro del área pedagógica somos discriminativos, dentro de nosotros incluso, nuestros compañeros a veces nosotros discriminamos, si estamos dando a conocer toda esta riqueza nosotros tenemos que integrarnos”, reflejando con ello la idea de promover un mejor abordaje de la interculturalidad, aunque en realidad hay una contradicción pues dicen que es importante pero esa idea no se refleja en la práctica.

Como parte de los resultados referidos a las percepciones se da a conocer también las opiniones relacionadas con la EBI, que los acompañantes han expresado en los instrumentos aplicados; ya que, de acuerdo con los autores consultados, las opiniones, entendidas como juicios o conceptos, son parte importante de las percepciones, la opinión de acuerdo a Sopena (2008) “se puede definir como la postura que mantiene un individuo respecto a hechos sucedidos en el mundo real” (p.2).

Tomando en cuenta esta definición los resultados sobre las opiniones de los acompañantes pedagógicos están íntimamente relacionadas con lo expuesto sobre sus ideas; esto es visible cuando expresan que la EBI es necesaria en el área rural para que los alumnos “Mayas puedan expresar y resolver sus problemas y necesidades educativas” también expresan que es “un derecho”, entre otras opiniones, expresan que la EBI no es bien desarrollada en las escuelas; ello tiene relación con el estudio de Ordóñez (2016) pues ha expuesto que la formación de los niños maya-hablantes es precaria; por no darse la aplicación adecuada de la Educación Bilingüe Intercultural, estas opiniones están respaldadas en la realidad que han visto y vivido en las escuelas bilingües monolingües.

A su vez los acompañantes pedagógicos opinan que el racismo aún se observa en las diferentes comunidades, a este respecto uno de ellos dice “Los mismos

papás por la idiosincrasia que tienen vienen y les dicen mirá si vos te vas a trabajar ya más grande y hablás el idioma de nosotros entonces va a haber discriminación, no vas a encontrar trabajo, entonces qué hacen los papás, sin querer los van empujando al español y les quitan su idioma materno”, situación que ciertamente se ha dado en las comunidades de las áreas en que se realizó esta investigación.

En el estudio de Rivera (2016) se habla sobre el racismo y la discriminación cuando expone como una conclusión de su investigación que la educación pensada en y para la diversidad y la diferencia permiten acabar con problemas sociales actuales como el racismo y la segregación, permite el diálogo reflexivo desde la enseñanza y el aprendizaje no solo para el estudiante sino también para el docente; es importante entonces una percepción apropiada por parte de los acompañantes sobre este tema para que ello les lleve a desarrollar un acompañamiento orientado a promover esa educación.

Otro aspecto importante al que aluden los participantes, es que el Ministerio de Educación enfatizando lo consignado en el CNB, exige la enseñanza de la L2 pero deja esta responsabilidad en maestros monolingües español, también allí emiten su opinión en el sentido de que “el grave problema que tiene el Ministerio de Educación es que nombran a los maestros sin ver si son bilingües, y otra es que a veces son tzutuhiles y lo mandan al área chortí, y es necesario que sean nombrados en el área donde les corresponde de acuerdo a su idioma”, es otra opinión valedera pues ciertamente es poco lo que los maestros pueden hacer sin la formación para la enseñanza de la L2 que, en el caso de las áreas objeto de estudio, lo constituye un idioma nacional diferente al español.

Por supuesto que también hay algunos acompañantes que opinan que el idioma maya no es necesario enseñarlo en el departamento de Guatemala y que, si se enseña, debe nombrarse maestros especializados para que se haga adecuadamente, en principio deberán llegar a la comprensión del por qué es

necesario el conocimiento de un idioma maya donde el idioma materno (actualmente) es el español y es oportuno que quien aborde el idioma Maya sea un maestro especializado; solamente que si se espera a que haya tantos maestros especializados como se necesitarían para este efecto deberá pasar mucho tiempo.

Otro aspecto que se relaciona con las percepciones son las actitudes que devienen de estas; a este respecto ha sido posible descubrir actitudes variadas por parte de los acompañantes pedagógicos, por una parte, con relación a su rol como acompañantes manifiestan actitudes positivas e incluso idealistas, al indicar “Yo puedo hacer el cambio y decirle al docente mire el trabajo que usted hace es excelente, pero hay algunas cosas que todos tenemos que cambiar. Dar ese soporte al docente”, o “con algo pequeño podemos impactar vidas y podemos mejorar la calidad educativa y por lo tanto estar mejor como país verdad”, en esto se refleja compromiso y deseo de hacer bien su labor e igual es la actitud ante el maestro-estudiante del Programa.

En el estudio desarrollado por Tinajero (2014) se concluye que el asesor académico para la diversidad es un actor clave para otorgar un nuevo significado a las prácticas de los docentes, función equivalente a la que realizan los acompañantes pedagógicos del PADEP/D; ciertamente el acompañante pedagógico debería asumir su rol y otorgar significado a las prácticas relativas a la EBI que implementan los maestros, sin embargo, se ha verificado que en el acompañamiento no le asignan la importancia debida.

Las actitudes de los acompañantes hacia la EBI en contextos donde el idioma materno no es un idioma Maya, manifiestan contradicciones pues por un lado hablan de que el idioma materno es lo mejor para el aprendizaje, hacen una crítica a maestros que siendo de cultura Maya no hablan ni enseñan su idioma y por otro lado refieren que no es importante que un niño cuyo idioma materno es

español aprenda un idioma Maya, ya que no le ven ningún beneficio, sobre todo económico, lo que se presume es consecuencia de la globalización.

En este sentido exponen su desacuerdo, por ejemplo, en este extracto de una respuesta “(...) ahora si es en la capital que realmente acá lo que se está haciendo nada más es cumplir con L1, L2, y creo que lo que se está haciendo realmente es equivocado porque las escuelas y colegios que dependen del Ministerio de Educación tienen que cumplir con los requisitos de enseñar ese idioma, yo soy partidaria de que para qué le tienen que enseñar ese idioma”.

En otro fragmento de comentario el mismo acompañante expresa “(...) yo entiendo que es necesario a nivel cognitivo para él aprender en su idioma materno, pero en el caso por ejemplo aquí en la ciudad, no entiendo yo por qué tendría que imponerse solo por un valor lingüístico, un valor cultural o por qué, yo realmente desconozco eso (...)” dicen no entender la razón de que se atienda la EBI y de nuevo se circunscriben al bilingüismo únicamente, lo que ratifica opiniones y actitudes limitadas sobre el tema.

Sin embargo, Mugarbi (2019) indica la importancia de la interculturalidad en cualquier espacio, cuando expresa que en el término interculturalidad “el prefijo “inter” indica interacción, intercambio, eliminación de barreras, reciprocidad” es decir, que implica una relación respetuosa que comparte lo propio y tiene apertura a lo del otro; sin embargo, sigue exponiendo, “La noción de interculturalidad no designa un sistema donde se yuxtaponen ni se adicionan las diferencias culturales, sino uno en el que se promueve el diálogo y la relación entre las diferentes culturas”(p.213). Por tanto, el acompañante debería considerarla importante de promover en las diferentes áreas del país.

Por otro lado, sobre su experiencia en relación a la enseñanza de la EBI los acompañantes expresan que no se hace un abordaje adecuado del bilingüismo indicando que “los maestros se limitan a enseñar unas cuantas palabras en

Kaqchikel”, como también que “sigue siendo una deficiencia del sistema educativo más que del maestro, pues no ha existido la voluntad política para hacer pertinente la educación bilingüe en las escuelas”, a la vez que dicen que la preparación del maestro no es bilingüe, aunque hay maestros en los municipios de Mixco y Chinautla que están estudiando en la Academia de Lenguas Mayas el idioma que les corresponde según el área, para desempeñar mejor su labor en la atención a la EBI.

También exponen que hay algunos maestros, pocos en realidad, que abordan el bilingüismo en las aulas de forma apropiada, es decir utilizando ambos idiomas en diferentes momentos y áreas; que consideran debe haber una didáctica especial para el abordaje de este componente, pero no la han detectado en las aulas que visitan y que la mayoría de los maestros-estudiantes que asignan tiempo a L2 solo enseñan vocabulario básico o numeración maya.

Una vez más hacen énfasis en que el Ministerio de Educación nombra los maestros sin atender al contexto en que van a laborar pues aducen “hay maestros monolingües en escuelas bilingües y maestros bilingües en escuelas monolingües”, “Ahora yo lo que veo o lo que he visto al visitar las escuelas es de que, está bien como un valor agregado, es que las maestras no conocen el idioma, las están obligando a dar algo que no dominan o el Ministerio al momento de poner esto como una cuestión obligatoria debió haber nombrado maestros bilingües que fueran a dar este curso, porque los maestros no lo conocen, es como que, si a mí me pusieran a dar francés, cuando yo no hablo francés”, lo que refleja por parte de los acompañantes un desconocimiento o falta de valoración de quienes se esfuerzan por aprender el idioma Maya para enseñarlo a sus alumnos.

En estos resultados los acompañantes pedagógicos participantes concluyen en que, aunque el CNB lo diga y el Ministerio lo quiera imponer, la enseñanza de L2 no se está cumpliendo a cabalidad y no se tiene conocimiento de que haya

mecanismos de seguimiento o apoyo a las escuelas con modalidad monolingüe que se esfuerzan por hacerlo, ni monitoreo en las escuelas con modalidad bilingüe.

En los resultados relativos al abordaje de la interculturalidad, en el grupo focal los acompañantes pedagógicos exponen que realmente no se ha generalizado, que en algunas escuelas se ve esfuerzos mínimos, que se aborda como un tema y no como un eje transversal, manifiestan toma de conciencia de que en su experiencia tampoco se practica en lo cotidiano uno de ellos explica “Sucede en nosotros, en el día a día también, nosotros tendemos a, cuando hablamos de interculturalidad, bilingüismo y todo y hasta en las imágenes, en las promociones solo se dedican a la cultura maya verdad y entonces donde está lo garífuna, dónde quedó eso”, comentario que sustenta la poca atención a la interculturalidad.

Al preguntar sobre los criterios incluidos en la ficha de registro de acompañamiento pedagógico que tienen relación con la EBI, se expresa duda en todos los acompañantes, en cuanto a la cantidad de criterios que son, proponen que se haga cambios a la ficha, que hacen falta más criterios, que debería haber uno para cada sub área de comunicación y lenguaje y que por lo general en uno de esos criterios que aduce a la práctica del bilingüismo los maestros siempre “salen mal” pues deben colocar “no se observó”; de nuevo se refieren únicamente al bilingüismo, muestra debilidad en el dominio de los criterios y falta de propiedad para la observación de los mismos.

Con base en los resultados expuestos y como respuesta a la pregunta secundaria número uno de la investigación ¿Qué percepciones tienen los acompañantes pedagógicos sobre la EBI?, es posible acotar con respecto a las percepciones de los acompañantes pedagógicos son en su mayoría positivas; aunque hay ideas, opiniones, actitudes y experiencias que contribuyen a que presenten, reduccionismo, contradicción y confusión en lo expresado; por una

parte manifiestan consciencia de la necesidad de abordar el bilingüismo en las áreas donde el idioma materno es diferente al español, parcialmente de acuerdo en que se aborde en los contextos en que este sea el idioma materno y manifiestan actitudes (entendidas como expresiones de las percepciones) que riñen en alguna medida con su desempeño como acompañantes dentro del Programa.

Podría decirse que esto se debe a varias razones, en principio al poco tiempo de experiencia en el rol de acompañantes pedagógicos, luego a que se prioriza otras temáticas para su formación y autoformación, después a la poca consciencia sobre la importancia que reviste la adecuada atención al componente EBI tanto en el aspecto del bilingüismo como de la interculturalidad y, finalmente a ideas preconcebidas, formadas en los contextos culturales propios de cada uno de ellos.

Esto es congruente con el hecho de que las ideas, opiniones, actitudes y experiencias se inician a formar en el hogar y ellas coadyuvan al proceso de formación de las percepciones ya que, según la teoría Oviedo (2004) la percepción es una tendencia a ordenar los estímulos del exterior, determina la entrada de información y permite la formación de abstracciones y representaciones mentales (p.90). Estas representaciones no van a cambiar en tanto no cambien las ideas, opiniones, actitudes y experiencias respecto al tema.

La percepción es definida como un “proceso complejo” (Hernández 2012 p.8) lo que implica que contiene una serie de elementos dentro de los cuales incluye las experiencias y el aprendizaje, pues es la interpretación de las sensaciones permeadas por la experiencia previa, concluyendo que se adquiere por lo que se ha aprendido (p.17). Explica que el enfoque gestáltico argumenta la percepción como un todo estructurado y que “se logra porque existe una organización de los componentes del objeto a percibir” lo que luego se interpreta por leyes de agrupación (p.18).

Las percepciones apropiadas sobre la EBI harán comprender que es necesaria la atención eficiente de la EBI en las escuelas porque con ello se estará contribuyendo a promover y, en muchos casos, rescatar la cultura de la comunidad, en palabras de Barrera (2103) cultura “se refiere a “aquello intangible” que define un grupo, usualmente extraño y diferente –el “nosotros” y el “otro”- para las masas de los espectadores, oyentes y demás categorías que se quiera encontrar.” (p. 2), cuando una persona pierde su cultura pierde su esencia y el bilingüismo como la interculturalidad pueden aportar a su recuperación.

Esta necesidad surge también como corolario del entorno multicultural y multilingüe en que la sociedad guatemalteca se desenvuelve, especialmente en las áreas marginales que se atiende en los municipios de Mixco y Chinautla, objeto de este estudio, tomando en cuenta que se llega a otros municipios del departamento de Guatemala; la multiculturalidad que alude a la diversidad de culturas que “conviven en un territorio”, como bien lo señala (Hernández, 2007, p.431). Es por ello que urge también promover percepciones adecuadas sobre la interculturalidad que de acuerdo a Salazar (2009) “(...) es un diálogo entre iguales, en un contexto multilingüe, multiétnico y pluricultural.” Un diálogo que lleve a la convivencia pacífica y a mejorar la situación actual.

Tanto bilingüismo como interculturalidad son imprescindibles al momento de perpetuar o rescatar las diferentes culturas que conviven en Guatemala.

4.2. Orientaciones o sugerencias que brindan los acompañantes pedagógicos para el abordaje de la EBI

En este sentido, se comprende como orientaciones o sugerencias los aportes que los acompañantes pedagógicos dan a maestros-estudiantes del Programa cada vez que visitan un salón de clase; de acuerdo con la Real Academia

Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2019), versión digital se define como “dar a alguien información o consejo, dirigir o encaminar a alguien hacia algún lugar o hacia un fin determinado.” (Párr. 2)

Se ha tomado como referencia los datos obtenidos en la observación del acompañamiento pedagógico que se presentó en tres categorías; la primera de ellas se enfoca en la actitud del acompañante hacia el maestro acompañado; en que ha sido posible identificar el respeto, comunicación asertiva y empatía; lo que favorece el proceso de acompañamiento y, aunque no tiene una relación directa con el tema se considera importante pues ante una actitud positiva, tendrá como respuesta del estudiante la apertura a las sugerencias que se les brinde.

Además, se relaciona de alguna manera con las conclusiones del estudio efectuado por Vicente (2012) quien en sus conclusiones expone que el acompañamiento pedagógico es de mucha importancia para mejorar las prácticas pedagógicas de los maestros; solamente que esta mejora surge de las relaciones de confianza y reconocimiento propios de una actitud positiva por parte del acompañante pedagógico, vital para promover los cambios en todo lo relativo al proceso educativo del que la EBI se considera parte primordial.

Con relación a la segunda categoría, la atención de los acompañantes a los elementos de la EBI, se verificó que esta se circunscribió al decorado del salón, dado que se enfocaron en la ausencia de textos en L2 (idioma nacional diferente al español); tomando en consideración que los otros criterios que se dirigen al bilingüismo e interculturalidad simplemente no son atendidos, observados ni orientados, si lo fueran se lograrían cambios significativos como lo asegura el estudio de Vicente (2012) quien expone como conclusión que si los docentes y asesores reflexionan en conjunto sobre las actividades que se realizan en el aula al momento de desarrollar las habilidades lingüísticas, habrá más posibilidades

de que los estudiantes aumenten su rendimiento; por tanto, hace falta ampliar la atención de los acompañantes hacia la EBI para lograr su mejora.

Para continuar la tercera y última categoría se enfoca las orientaciones que los acompañantes brindan a los maestros, en este sentido se observó que las sugerencias en general son acertadas, aunque en pocos casos mencionan los elementos de la EBI.

Además, se identificó poco o ningún abordaje de la EBI por parte del maestro y ningún aporte a este respecto por parte del acompañante pedagógico a no ser lo relativo a letrar (decorar con letras o palabras) el aula en L1, L2 y L3, como ya se indicó anteriormente. Estos datos fueron corroborados a su vez en la revisión documental desarrollada en que se comprobó la valoración asignada a los criterios relacionados con la EBI, que se encuentran en la ficha de registro de acompañamiento pedagógico.

Dado que el Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente según lo indicado en la fundamentación teórica debe “elevar el nivel académico y mejorar el desempeño laboral, en el marco del multilingüismo, la multiculturalidad e interculturalidad” (Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, 2014, p. 9). Los acompañantes pedagógicos deben hacer aportes para atender y mejorar el multilingüismo, la multiculturalidad y la interculturalidad, lo cual en la realidad observada se atiende muy poco.

De la revisión documental se deduce que hay manejo inadecuado de la ficha de registro de acompañamiento pedagógico pues por lo general valoran con excelente, muy bueno y bueno los criterios relacionados la EBI, sin embargo, no reconocen, valoran o felicitan al maestro por los aciertos registrados; además, en muy contados casos dejan alguna orientación o sugerencia que promueva la mejora de estos aspectos. De la misma forma ante las preguntas respecto al tema los acompañantes expresan que en las visitas se enfocan en cuestiones de

traducción de términos y que no “exigen mucho” porque saben que los maestros no dominan el idioma; por ello se “limitan” a proponer mejoras en el decorado que incluya palabras en los diferentes idiomas, mismas que por lo regular no dejan consignadas en las fichas de registro de acompañamiento.

Este resultado se relaciona con el estudio de Vásquez (2016) quien luego del análisis de resultados concluye que hay una brecha entre lo que se plantea teóricamente como el modo más eficaz de hacer el acompañamiento y lo que los acompañantes realmente hacen, sobre todo en lo que se refiere al abordaje de la EBI en los salones de clase, ya que se desvían de lo más importante y se quedan en aspectos superfluos, que tienen alguna importancia, pero no son lo único a lo que debe brindarse atención.

El acompañamiento pedagógico debe apostarle no solo al bilingüismo (entendido como traducción de términos) como limitadamente piensan algunos de los acompañantes, sino también a la interculturalidad que en palabras de Salazar (2009) “es un camino para la construcción de la paz y la convivencia armónica, mutuamente enriquecedora entre los pueblos y comunidades” (p. 23), los acompañantes pedagógicos no perciben la importancia de este componente de la EBI; simplemente lo pasan por alto o aparentan ignorar la relevancia que tiene su atención como un tema o eje que debe aparecer en la vida cotidiana, tanto en las aulas y escuelas, como en las comunidades y sociedad en general.

De nuevo se establece relación con el estudio realizado por Rivera (2016) quien vio la interculturalidad como crítica en un contexto educativo urbano que modifica la labor docente frente a la diversidad y la diferencia como elementos que enriquecen, aportan a mejores resultados y proveen de aprendizajes variados; al establecer relaciones de respeto entre unos y otros es posible convivir en armonía y aprender mejor sobre todo en las áreas en que se brinda el acompañamiento pedagógico.

4.3. Relación entre las orientaciones y sugerencias que brindan los acompañantes pedagógicos y su percepción sobre la EBI.

Al generalizar los resultados anteriores se revela que hay una estrecha relación entre lo que los acompañantes pedagógicos perciben sobre la EBI y las orientaciones que brindan; de hecho, ante una percepción limitada, las orientaciones son igualmente limitadas. Se relaciona con lo indicado por Vásquez (2016) cuando dice, hay una contradicción en la implementación y actuar de los acompañantes con el marco conceptual propuesto desde los protocolos de acompañamiento, la carencia de una adecuada formación a los acompañantes que los lleve a fomentar la autonomía del docente acompañado.

Aunque en este caso no solamente se busca promover la autonomía, que es importante, sino fomentar la práctica de metodologías y didácticas apropiadas para la atención de la EBI en las aulas que se visitan, hace falta formación, como indica el autor, pero también habrá que analizar otros aspectos que deben tomarse en cuenta para modificar percepciones y orientaciones sobre el tema.

Se considera que el comportamiento antes indicado contradice lo que el documento Modelo nacional, basado en estándares, para Educación Bilingüe Intercultural enfocado en lectoescritura para primaria hasta 3^o. primaria (2013) señala

En el plan estratégico educativo 2012-2016 se establece el concepto de educación bilingüe intercultural en Guatemala como “El desarrollo de los conocimientos de los Pueblos Ladinos, Maya, Garífuna, Xinka en cada una de las áreas del aprendizaje del currículo según los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Se considera el lenguaje como la ciencia que viabiliza el desarrollo de capacidades, competencias, habilidades de los aprendizajes”. Entre algunos de los lineamientos, se establece que “El desarrollo del lenguaje de los Pueblos Mayas, Garífuna, Xinka y Ladino, se evidencia en el uso de los idiomas” como un proceso comunicativo en distintos espacios y momentos. (USAID/REFORMA EDUCATIVA EN EL AULA Y MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2013 p.7)

Este refiere el desarrollo de los conocimientos de los pueblos señalando la amplitud de esta educación, a la vez que generaliza que es en cada área, nivel y modalidad del sistema educativo nacional, aunque enfatiza en que es el lenguaje

el medio que posibilita el desarrollo, no se circunscribe al idioma, sino a los conocimientos y el proceso comunicativo. Más adelante en la misma página de ese documento da a conocer que el modelo tiene como razón de ser el desarrollo humano integral y que la identidad cultural y lingüística es el marco para desarrollar el modelo, lo que proporciona amplitud al concepto, aunque no aborda directamente la interculturalidad.

Las actitudes de los acompañantes pedagógicos hacia la EBI también se ven reflejadas en sus orientaciones y sugerencias, especialmente cuando al valorar con las ponderaciones más altas los criterios relacionados con esta, no registran el reconocimiento o felicitación brindada a los maestros que así califican; por el contrario, priorizan otros criterios y dejan de lado los de EBI. Es igualmente el estudio de Vásquez (2016) el que concluye con una idea que puede relacionarse con estas actitudes cuando expone las expectativas del acompañante sobre los docentes que acompaña; los acompañantes consideran que los docentes tienen un pobre desempeño y enfatizan las limitaciones de su práctica sin identificar potencialidades ni buenas prácticas, eso sucede en este caso con relación a la EBI pues no identifican ni valoran sus potencialidades.

Asimismo, el documento denominado Modelo Educativo Bilingüe e Intercultural del Viceministerio de Educación Bilingüe e Intercultural (2009) es un poco más explícito a este respecto cuando dice:

La Educación Bilingüe Intercultural, en este Modelo, se considera como un proceso educativo orientado a la satisfacción de las necesidades educativas de una sociedad multiétnica, pluricultural y multilingüe y al desarrollo de una imagen autoimagen positiva en todos los educandos que conforman el país. Este enfoque educativo, toma como base el aprendizaje, enseñanza y uso escolar de dos lenguas nacionales: la primera lengua que es la materna y la segunda que puede ser de relación, dependiendo de la comunidad lingüística en la que se encuentra inmerso el educando; la renovación del currículo a partir de la recuperación, sistematización y refuerzo de los conocimientos y experiencias socio históricas con las que aportan los educandos a su aprendizaje, de forma tal que, sobre esos cimientos se pueda fomentar un diálogo de saberes, conocimientos y valores que enriquezcan la comprensión de todos los educandos del país. El reconocimiento y aceptación oficial de los saberes y conocimientos propios, incluidos el o los idiomas del educando, constituyen la base para la selección crítica y selectiva de elementos culturales pertenecientes a otros pueblos y culturas del país y del mundo. (Viceministerio de Educación Bilingüe e Intercultural, 2009, pp. 44-45)

Más explícito porque aborda no solamente lo relativo a los idiomas sino también y ampliamente lo que tiene relación con la interculturalidad, refiriendo un diálogo de saberes que vendrá a enriquecer a todos los educandos; a su vez indica que el reconocimiento y aceptación de saberes y conocimientos propios son base para seleccionar los elementos culturales pertenecientes a otros pueblos y culturas del país y del mundo, lo que se traduce en el conocer y convivir con el otro enriqueciéndose con lo que cada uno sabe.

Cabe resaltar que ante la consulta sobre la vivencia de la interculturalidad en los salones de clase los acompañantes pedagógicos han respondido que se trabaja como un tema, que se observan pocas actividades en las que se promueva, sin embargo, ninguna orientación o sugerencia se registra sobre el tema, esto podría darse por la priorización de otras temáticas y se relaciona con lo indicado por Vásquez (2014) cuando dice que el acompañante perdido entre múltiples actividades, brinda una atención limitada hacia los docentes y las estrategias didácticas son dispersas y alejadas del enfoque intercultural bilingüe. Es lo que se refleja en el estudio realizado tanto en lo bilingüe como en lo intercultural.

A este respecto la autora Mugarbi (2019), en su libro Teoría y práctica de la Pedagogía del Texto habla de “sacarle provecho a la heterogeneidad” y aduce la potencialización de las diferencias como una forma de aclarar que la igualdad no es lo mismo que la homogeneidad. (p. 207)

Estos textos nos aclaran la concepción real de lo que es la EBI y también dejan claro que como se expuso anteriormente los acompañantes pedagógicos consultados tienen una idea restringida al respecto, ya que se enfocan únicamente en el idioma y en comunidades Mayas, no tomando en cuenta los otros aspectos ya mencionados.

Es importante recordar también que el acompañante pedagógico es producto de un sistema que por lo general ha invisibilizado al otro, que ha hecho esfuerzos

contundentes para homogeneizar a los habitantes del país inculcando la discriminación, que a decir de Faundez (2017) se canaliza a través de la educación, según lo expresa el autor

La historia del concepto de racismo nos muestra que la educación ha sido un canal poderoso de vehículo de la teoría racista, y por ende ella ha contribuido a la discriminación. Hasta recientemente, se podía encontrar en los manuales de historia y de geografía la clasificación de los humanos en cuatro razas (blanca, amarilla, negra y roja). Nos interesa llamar la atención aquí que la discriminación niega, o al menos excluye a los pueblos del acceso a la educación o aún de su permanencia en la escuela. Una manera de perpetuar tal discriminación ha sido la exclusión, en el seno de la escuela, de las lenguas y de la cultura de los alumnos que no hablan la lengua oficial o que vienen de culturas minorizadas. (p. 69)

Es claro que en Guatemala se ha dado la discriminación y el racismo hacia los pueblos, es también claro que han sido excluidos de la educación o que se han educado en la homogeneidad, imponiendo lo que se ha llamado la castellanización que tanto daño ha hecho al país. Podría ser esta una de las razones para que los acompañantes aún opinen que el bilingüismo solamente debe darse en poblaciones indígenas mayas.

El mismo autor escribe más adelante

No olvidemos, sin embargo, que las lenguas están estrechamente ligadas a las culturas que vehiculan y de las cuales hacen parte. Es evidente que un bilingüismo equilibrado implica igualmente proponer una educación intercultural, es decir, enseñar-aprender las dos culturas que cohabitan en el espacio educativo (...)

(...) De esta forma los educandos descubrirán que los pueblos que conforman la sociedad guatemalteca son diferentes, pero al mismo tiempo iguales en sus derechos y deberes; diversos, pero al mismo tiempo complementarios. Descubrirán también que la complementariedad de las culturas enriquece la vida de todos, a pesar de posibles contradicciones que pudieran aparecer en el proceso. (Faundez, 2017, p. 72)

Es posible darse cuenta de que el bilingüismo debe llegar a todos ya que, con las lenguas, llegará también la cultura que cada idioma posibilita lo que va a llevar a la interculturalidad; no cabe duda de que la opinión de los acompañantes pedagógicos puede ubicarse aún en la exclusión y la idea de la EBI como necesaria solamente en contextos con población indígena.

Es prudente señalar que el acompañamiento pedagógico debe cumplir una función primordial en la mejora de la calidad educativa y específicamente en el

abordaje correcto de la EBI dentro de las aulas, lo que según los resultados no se privilegia en el acompañamiento; en consonancia con esta idea el autor Vicente (2012) expresa:

Getto (2002) considera de gran importancia el acompañamiento pedagógico en el aula, ya que a través de ella[sic] el docente mejora sus prácticas pedagógicas en el desarrollo del idioma materno del estudiante. Suele suceder en algunos casos cuando el docente no recibe acompañamiento encuentra en el aula un gran vacío para el desarrollo de sus actividades, debido que por falta de experiencias y conocimientos de las mismas. (p. 22)

Es posible también que el acompañante pedagógico por no priorizar la EBI, no prioriza su atención en el acompañamiento al maestro, ni tampoco da prioridad a aprender respecto al tema por lo que las orientaciones que brinda también son poco profundas, además de no brindar sugerencias apropiadas para su mejora.

Se deduce entonces que la percepción de los acompañantes pedagógicos puede ampliarse también hacia su propio compromiso y responsabilidad en la implementación de mejores estrategias por parte del docente para abordar la educación bilingüe intercultural; la Dra. Mugarabí (2019) orienta sobre la correcta forma de abordar la interculturalidad en el aula cuando dice

(...) el desafío de un abordaje intercultural consiste en identificar los saberes o prácticas culturales que serán tomados en cuenta en la escuela en el marco de un diálogo estructurado con los saberes escolares previstos en el currículo.

(...) La reflexión sobre la alteridad lingüística y cultural rompe con el linguocentrismo y con el etnocentrismo. El diálogo inter-lingüístico e intercultural puede enriquecer la comprensión-acción de los educandos frente a su entorno y a su sociedad. En efecto, para construir un conocimiento más profundo y crítico de la cultura y de los bienes culturales de otras sociedades. (p.214)

Este tipo de abordaje que según indican los acompañantes, comúnmente no se da en las escuelas, es posible promoverlo brindando orientaciones apropiadas al momento de hacer el acompañamiento pedagógico, siempre y cuando los acompañantes tengan la percepción apropiada sobre la EBI, manifestarán interés en conocerlas y sugerirlas, enfocándose en su correcta aplicación en el aula.

4.4. Conclusiones

- Este estudio es un primer paso para establecer cómo las percepciones sobre la Educación Bilingüe Intercultural, de los Acompañantes Pedagógicos del Programa Académico de Desarrollo Profesional para Docentes, inciden en la forma que brindan orientaciones y sugerencias, a los maestros que participan en el referido Programa, para que mejore el abordaje de la EBI.

Aunque los acompañantes pedagógicos manifiestan percepciones positivas sobre la EBI, estas son a su vez limitadas ya que circunscriben su atención a entornos rurales donde habitan personas Maya hablantes, dejando fuera de este modelo no solamente el aprendizaje de un idioma nacional diferente al español en las áreas urbanas y rurales del departamento de Guatemala, sino también el aprendizaje y la vivencia de la interculturalidad.

La percepción de los acompañantes pedagógicos se ve fundamentada en el desconocimiento sobre la amplitud de lo que significa la Educación Bilingüe Intercultural, a su vez tienen conciencia de la necesidad de que el niño aprenda desde su idioma materno y del derecho a una educación que responda a las necesidades de la comunidad en que vive el niño y también conciencia de que les hace falta aprender más sobre el tema, sin embargo, también consideran innecesario que los niños cuyo idioma materno es el español aprendan una segunda lengua nacional.

A pesar del desconocimiento a profundidad de la EBI los acompañantes pedagógicos perciben a través de la observación, la forma inadecuada en que se desarrolla el bilingüismo en los salones de clase, lo que atribuyen a que los maestros son monolingües y manifiestan que el Ministerio de Educación pretende que maestros monolingües español impartan clases en un idioma nacional Maya, que desconocen. También resaltan que hay maestros en ambos municipios, que han llevado cursos de idiomas Mayas

como Poqomam y Kaqchiquel, impartidos por la Academia de Lenguas Mayas, a través de las Direcciones Departamentales de Educación, con el afán de mejorar la atención al bilingüismo en sus salones de clase.

- Se ha verificado que los acompañantes pedagógicos en muy pocas oportunidades brindan orientaciones o sugerencias sobre el abordaje de la EBI, cuando lo hacen estas se circunscriben a aspectos relacionados con colocar palabras en idioma maya en las paredes del salón (a lo que se le llama letrar el aula) y se refieren a poner palabras en idioma español, maya e inglés.

Se infiere que la EBI es un tema que para los acompañantes pedagógicos carece de prioridad al momento de desarrollar el acompañamiento en el aula, prioridad que asignan a otros criterios que deben observar y atender en las visitas de acompañamiento que realizan; esto se deduce del análisis de las fichas de registro de acompañamiento pedagógico.

Además, es evidente que, aunque la valoración de los criterios relacionados con la EBI sea “excelente” o “muy buena”, en ninguna de las fichas analizadas se encuentra el reconocimiento o felicitación al maestro acompañado por el buen desempeño observado. En el mismo sentido se visualiza que, aunque la valoración asignada sea “no se observa” o “necesita mejorar” como ya se expuso, la única orientación o sugerencia brindada se circunscribe a mantener el aula letrada en L1, L2 y L3; por ello se concluye que los criterios relacionados con la EBI son relegados al momento del acompañamiento pedagógico.

- De los resultados obtenidos y el análisis efectuado se deduce que sí existe una relación entre las percepciones que los acompañantes pedagógicos, del Programa Académico de Desarrollo Profesional para Docentes, tienen sobre la Educación Bilingüe Intercultural y las orientaciones o sugerencias que,

sobre este tema, brindan u omiten brindar, a los maestros acompañados, en los municipios de Mixco y Chinautla del departamento de Guatemala.

Se ha establecido como característica común en las percepciones de los acompañantes pedagógicos y las orientaciones que brindan, la restricción o limitación sobre la Educación Bilingüe Intercultural, específicamente con respecto a la atención que se le debe dar en las aulas de los municipios objeto de estudio, como también a los aspectos incluidos en la ficha de registro de acompañamiento pedagógico a los que se relega en las orientaciones.

- En consonancia con lo analizado a lo largo del estudio se considera de vital importancia adoptar una forma de orientar apropiadamente el desarrollo de la EBI en las aulas de los maestros que participan en el PADEP/D, sobre todo en los municipios mencionados, a su vez se percibe la necesidad de implementar una propuesta de mejora a fin de hacer un aporte para promover esta mejora.

4.5. Recomendaciones

- Los resultados expuestos sustentan la importancia que reviste indagar más profundamente las percepciones sobre la EBI, que tienen los acompañantes pedagógicos del Programa en otras áreas geográficas, así como la relación de dichas percepciones con las orientaciones y sugerencias que brindan; ya que solo conociendo la realidad de este tema se podrá incidir en su mejora.

Es a su vez importante que desde las autoridades del Programa en sus diferentes niveles, se oriente promover percepciones apropiadas sobre la EBI en los acompañantes pedagógicos, de forma que se amplíen sus conocimientos, ideas, opiniones y actitudes, a través aprendizajes profundos sobre el verdadero significado de lo que implica la atención al bilingüismo y

la interculturalidad, a fin de formar en los maestros y en los niños, lo positivo de la diversidad y aprovecharla para el crecimiento personal y comunitario.

Debe darse a conocer a los acompañantes pedagógicos que el bilingüismo y la interculturalidad es un tema transversal curricularmente hablando, por lo tanto, tiene que abordarse de forma integral en todas las áreas y subáreas, no solo desde comunicación y lenguaje, sino ciencias sociales y naturales, etcétera; así como también priorizarse en la atención del acompañamiento pedagógico, lo que implica valorar prácticas positivas y orientar su mejora.

También es relevante promover el análisis con los acompañantes pedagógicos sobre la importancia que tiene la Educación Bilingüe Intercultural como un derecho de todos los guatemaltecos, especialmente los niños; cuya finalidad principal será favorecer la identidad cultural y la convivencia pacífica; así como el aprovechamiento de las diferencias para un mejor aprendizaje.

Es necesario que en los diferentes niveles de autoridad del Programa se desarrolle procesos reflexivos que lleven a identificar las debilidades que se relacionan con la atención a la EBI y el modo en que se brinda la formación a los maestros que participan en el PADEP/D, esto incluye los cursos, facilitadores, coordinadores de sede, coordinadores departamentales y acompañantes pedagógicos; estableciendo una posición institucional que fortalezca la formación y atención a la EBI.

- Es necesario inducir al conocimiento del enfoque denominado Pedagogía del Texto como una metodología que propicia no solamente el aprendizaje de la lectoescritura en uno o varios idiomas, sino la apropiación del funcionamiento, oral y escrito de la lectura y escritura, así como también de la comprensión y producción de lo que se lee y escribe, elementos indispensables para un aprendizaje de calidad y que forme parte de las

orientaciones y sugerencias que los acompañantes brinden a los maestros para la mejora en la atención de la EBI.

Es imprescindible desarrollar procesos reflexivos con los acompañantes pedagógicos a fin de que tomen conciencia de la necesidad de efectuar cambios sustanciales en la forma que atienden el proceso de acompañamiento, específicamente en lo relativo a la EBI, partiendo de los hallazgos de este estudio.

Del mismo modo se considera que se debe fortalecer en los acompañantes pedagógicos la reflexión sobre la propia práctica a fin de que atiendan a todos los criterios incluidos en la ficha de registro de acompañamiento y que las orientaciones y sugerencias respondan a la ponderación asignada en los referidos criterios, además de incluir el reconocimiento y felicitación por las buenas prácticas de los maestros, en lo que a EBI se refiere.

- Los procesos para mejorar percepción y atención a la EBI deberán incluir la sensibilización, formación y reflexión de temas como cultura, multi e interculturalidad, multilingüismo, didáctica de la enseñanza del idioma, entre otros; que permitan el cambio de paradigmas en los profesionales que desempeñan el rol de acompañantes pedagógicos, llevándoles a tomar conciencia de la importancia que tienen sus orientaciones y sugerencias para propiciar y facilitar los cambios necesarios en los maestros, lo que repercutirá en una mejor educación para los niños en el tema EBI.

Es importante que los resultados de esta investigación sean analizados por la coordinación del Programa PADEP/D, a fin de que en comunicación con la DIGEBI pueda disponer que las acciones propuestas sean implementadas en beneficio de la calidad educativa del país.

REFERENCIAS

Libros

- Bernabeu Rico, J. L. (2013). Educación y dimensiones de la educación. En C. Bravo Castañeda, *Pedagogía General* (pág. 20). Quito, Ecuador: Facultad de Ciencias de la educación, Universidad Pontificia católica de Ecuador
- Braudel, F. (1966). Gramática de las civilizaciones las variaciones del vocabulario. En F. Braudel, *Las Civilizaciones Actuales. Estudio de historia económica y social* (págs. 12-22). Editorial Madrid Tecnos
- Bronckart, J.-P. (2004). *Una didáctica de las lenguas para una enseñanza bilingüe*. Génève, Suiza: A. Pantel (Ed).
- Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa. (2014). *La formación continua y el Programa Académico de Desarrollo Profesional para Docentes PADEP/D en Guatemala*. Guatemala: DIGEDUCA.
- Faundez, A., Mugarabi, E., & Lombardi, D. T. (1999). *Alfabetización lengua. Cuadernos Pedagógicos*. Medellín, Colombia: Corporación Educativa CLEBA.
- Fernández, R. (2014). *Actitudes y comportamiento social*. Castellón de la Plana, España: Universidad Jaume.
- Hernández, A. I. (2012). *Procesos Psicológicos Básicos*. Estado de México: Ed. Red Tercer Milenio. (Primera Edición) Estado de México, México

- Hernández-Sampieri, R. M., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación*. Ciudad de Mexico: McGraw-Hill Interamericana.
- Itziar Plazaola, G. (2006). El bilingüismo: el problema de su definición y la evolución de la investigación. En A. Faundez, E. Mugarbi, & S. Antonio, *Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo integral contribuciones desde la pedagogía del texto* (págs. 251-267). Medellín, Colombia: Universidad de Medellín.
- Ministerio de Educación. (2014). *El Acompañamiento Pedagógico. Protocolo del Acompañante Pedagógico, del Docente Coordinador/Acompañante y del formador*. Lima, Perú: Biblioteca Nacional del Perú.
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2009). *Modelo Educativo Bilingüe e Intercultural*. Guatemala: DIGECADE.
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2013). *Protocolo No. 0 La Educación Bilingüe Intercultural en el Sistema Educativo Nacional*. Guatemala: DIGEBI MINEDUC.
- Mugarbi, E. (2002). *La Pedagogía del Texto y la Enseñanza-aprendizaje de Lenguas*. Medellín, Colombia: Instituto para el Desarrollo y Educación de Adultos Corporación Educativa CLEBA.
- Mugarbi, E. (2006). De las teorías lingüísticas a la realización de prácticas: aportes lingüísticos para las propuestas educativas bajo el enfoque de la pedagogía del texto. En A. Faundez, E. Mugarbi, & A. Sánchez, *Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo* (págs. 125-145). Medellín, Colombia: Universidad de Medellín.
- Mugarbi, E. (2019). *Teoría y práctica de la pedagogía del texto Por una escuela que transforma y se transforma*. Ginebra, Suiza: Enfants du monde.

Picardo Joao, O. (2004). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*. San Salvador, El Salvador: Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco.

Salazar Tetzagüic, M. d. (2009). *Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo*. San José, C. R.: Instituto Interamericano de Derechos Humanos IIDH.

Salazar Tetzagüic, M. d. (2009). *Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo: experiencia de países latinoamericanos, módulo I, enfoque teórico*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Secretaría de Paz. (1996). *Acuerdos de Paz*. Guatemala: Presidencia de la República.

Viceministerio de EBI. (2009). *Modelo Educativo Bilingüe e Intercultural*. Guatemala, Guatemala: DIGEBI, MINEDUC.

Tesis

García Marroquín, G. R. (2017). *Multiplicando estrategias para el aprendizaje de la Lectoescritura*. Guatemala, Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala, Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media. (Tesis de Maestría)

Matías Pablo, O. (2013). *La falta de una Educación Bilingüe Intercultural ha provocado la Pérdida del idioma Mam en los estudiantes jóvenes*. Universidad de San Carlos de Guatemala, Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media. Guatemala, Guatemala: Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media. Universidad de San Carlos de Guatemala. (Tesis de Licenciatura)

Ordóñez Domingo, J. (2016). *La formación de los niños maya-hablantes en la educación bilingüe intercultural*. Guatemala, Guatemala: Universidad de

San Carlos de Guatemala, Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media. (Tesis de Licenciatura)

Ortego, M. D., López, S., & Álvarez, M. L. (2011). *Ciencias Psicosociales. Las Actitudes*. Santander , Cantabria, España.

Padilla Miranda, X. (2014). *Acompañamiento Pedagógico como promotor de la mejora en las prácticas pedagógicas en el colegio técnico profesional aprender*. Santiago, Chile: Universidad Alberto Hurtado. (Tesis de Maestría)

Regalado Rafael, J. W. (2016). *Sistema de monitoreo y acompañamiento pedagógico para fortalecer el desempeño docente de la I.E. No. 16930, del caserío Rumichina provincia de San Ignacio, región cajamarca. 2016*. Lambayeque, Perú: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo Unidad de Maestría en Ciencias de la Educación. (Tesis de Maestría)

Rivera Quintero, D. (2016). *Hacia una escuela urbana intercultural*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. (Tesis de Licenciatura)

Sam Colop, L., & Sandoval, M. C. (2012). LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL EN GUATEMALA: Análisis de las propuestas curriculares y prácticas en escuelas públicas. *UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA*. (Tesis de Maestría)

Sánchez Marroquín, C. (2017). *Estrategias de acompañamiento pedagógico para el fortalecimiento de la competencia docente en Educación Media en el distrito escolar 14-12-17, del municipio de Joyabaj, Quiché*. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala. (Tesis de Maestría)

Vásquez Zarate, R. (2014). *El quehacer pedagógico del Asesor Académico de la Diversidad (AAD): el caso de una zona escolar*. México D.F.: Universidad Pedagógica Nacional. (Tesis de Licenciatura)

Vera Vargas, G. J. (2017). *Acompañamiento pedagógico y desempeño docente en las instituciones educativas dde primaria, red educativa No. 18-UGEL 06, Lurigancho, 2017*. Lima, Perú: Universidad Cesar Vallejo, Escuela de Posgrado. (Tesis de Maestría)

Revistas

Abarca, C. G. (2015). Educación Intercultural Bilingüe: Educación y Diversidad. Revista *Apuntes Educación y Desarrollo*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (Post-2015 No.9) pp. 1-18. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE09-ESP.pdf>

Arbeláez, A. C. (1994). Percepción y cultura. *Boletín Museo del Oro*, (No. 36) pp.41-65. Recuperado de <https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/bmo/article/view/6988>

Austin, M. T. R. (2000). Para comprender el concepto de Cultura. *UNAP Educación y Desarrollo*, de la Universidad Arturo Prat, Sede Victoria, IX región de “La Araucanía” CHILE (Año 1, No. 1) pp. 1-21. Recuperado de <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-empresarial-siglo-21/sociologia-general/resumenes/para-comprender-el-concepto-de-cultura/4556361/view>

Barrera, L. R. (2013). El concepto de la Cultura: definiciones, debates y usos sociales. *Revista de Claseshistoria*, Publicación digital de Historia y Ciencias Sociales (Artículo No. 343) pp. 1-24. Recuperado de <http://www.claseshistoria.com/revista/index.html> 2

Battán, A. (2013). Forma, perspectiva y percepción: ¿es el alma la que ve y no el cuerpo? *Escritura e imagen*, (volumen 9) pp. 253-268. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_ESIM.2013.v9.43545

- Blanco, J. A. (2007). Bilingüismo: La lengua materna ante la Globalización. *GIST, Revista Colombiana de Educación Bilingüe*, (Vol. 1) pp. 39-48.
- Coble, D. (2014) Idea, verdad y conocimiento en Spinoza, *Factótum Revista de Filosofía*, Universidad Complutense de Madrid, (No. 11) pp. 88-102
Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4789207>
- Faundez, A. (2007). La Cultura en la Educación y la Educación en la Cultura. Universidad de Medellín. *Educacao du Campo*, (Volumen 42) pp. 75-84.
- Hernandez, M. (2007). Sobre los sentidos de "multiculturalismo" e "interculturalismo". *Revista Ra Ximhai, Universidad Autónoma indígena de México*, (vol. 3, núm. 2) pp. 429-442.
- Madelon, R., & Brun, J. (1996). Las Transformaciones de los saberes escolares: Aportaciones y Prolongaciones de la Psicología genética. *Perspectivas (No. 1)*, pp. 25-38.
- Martínez, H. A., & González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y sociedad (vol. XXXV, núm. 3)*, pp, 521-541.
- Molano, O. L. (2007). Identidad Cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera Universidad Externado de Colombia* (núm. 7), pp. 69-84.
- Molina, D. L. (2002). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación (Volumen 35 Número 1)*, pp. 1-22. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3512924>
- Morado, M. F. (2017). El acompañamiento técnico-pedagógico como alternativa para la apropiación de la tecnología en docentes universitarios. *Actualidades Invetigativas en Educación (Volumen 17 No. 3) septiembre-diciembre*, pp. 1-24. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.29688>

- Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en Psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales Universidad de los Andes (No. 18)*, pp. 89-96. DOI <https://doi.org/10.7440/res18.2004.08>
- Sopena, J. (2008) El fenómeno de la opinión pública: líneas de investigación en Europa. Ruta, *Revista Universitaria de Treballs Academics (No. 8)*, pp. 1-20
- Tinajero, G. M. (enero a junio de 2014). Funciones y ámbitos de los asesores académicos para la diversidad lingüística y cultural. (I. d. Educación, Ed.) *CPU-e, Revista de Investigación Educativa(18)*, pp. 1-24.
- Vielma, E., & María, L. S. (2000). APORTES DE LAS TEORÍAS DE VYGOTSKY, PIAGET, BANDURA Y BRUNER. *EDUCERE*, Universidad de los Andes, Venezuela (Volumen 3 No. 9) pp. 30-37.

E-grafía

- Austin Millán, T. R. (Marzo de 2000). *Centro de Documentación Indígena*. Recuperado el 28 de Febrero de 2018, de Centro de Documentación Indígena: www.estudiosindigenas.cl/educacion/compcult.pdf
- Etimología de chile. (s.f.). *Diccionario etimológico*. Obtenido de Diccionario etimológico: <http://www.etimologias.dechile.net/?pedagogi.a>
- Galimberti, U. (2002). *Diccionario de Psicología*. México: Siglo veintiuno editores.
- Lineros Quintero, R. (s. f.). *Contra clave. org*. Recuperado el 26 de abril de 2018, de Contra clave. org: <http://www.contraclave.es/lengua/lenlenhabla.pdf>
- Martínez, N. (2015). *REDICCES Repositorio Digital de Ciencia y Cultura de El Salvador*. Recuperado el 17 de Febrero de 2018, de REDICCES Repositorio Digital de Ciencia y Cultura de El Salvador:

www.redicces.org.sv/jspui/.../1/3.%20Identidad%20cultural%20y%20educacion.pdf

RAE, R. A. (s.f.). *Real Academia Española*. Recuperado el 5 de septiembre de 2019, de Real Academia Española: <https://dle.rae.es>

Vázquez, I. (s.f.). APORTACIONES DEL « CONSTRUCTIVISMO » DE VYGOTSKY A LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA. *Psicología del Aprendizaje*. Lille, Francia: Universidad de Lille. Recuperado de https://psaprendizaje.weebly.com/uploads/6/3/5/7/6357007/aportes_vigotzky_espaol_como_lengua_extranjera.pdf

Wisse, D. (s. f.). *Acompañamiento pedagógico para el aprendizaje de la lectura y escritura*. Guatemala, Guatemala: USAID, Leer para aprender. Obtenido de www.usaidlea.org/images/CatBloom_Don_Wise_9.9.15a.pdf

ANEXOS Y APÉNDICES

ANEXOS

Anexo 1 Propuesta elaborada como respuesta al estudio realizado



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA EFPEM

Propuesta

Inclusión y ampliación de contenidos al curso

Educación Multicultural e Intercultural

Parte del Pensum de Profesorados PADEP/D

Licda. Vicenta Albertina Azurdia Mejia

Guatemala, noviembre de 2020

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
OBJETIVOS.....	3
GENERAL.....	3
ESPECÍFICOS.....	3
ACCIONES A DESARROLLAR.....	3
FUNDAMENTACIÓN DE LA ..PROPUESTA.....	5
EVALUACIÓN.....	7
REFLEXIÓN FINAL.....	7
REFERENCIAS.....	9

PROPUESTA
INCLUSIÓN Y AMPLIACIÓN DE CONTENIDOS AL CURSO EDUCACIÓN
MULTICULTURAL E INTERCULTURAL, PARTE DEL PENSUM DE
PROFESORADOS PADEP/D

INTRODUCCIÓN

En Guatemala, la educación del siglo pasado se orientó a la formación de personas que establecen diferencias entre sus pobladores, por decirlo así se ha formado favoreciendo la exclusión, la discriminación y el desconocimiento del otro, haciendo prevalecer la hegemonía de una cultura, de un idioma (oficial) y de un grupo, sobre el resto de la población.

Esta situación es visible en diferentes realidades cotidianas, al punto que llega a pasar desapercibida. Asimismo, la exclusión se da en los diferentes ámbitos sociales, a pesar de que hay esfuerzos por su mejora, aún falta mucho por hacer. El ámbito educativo no escapa de ello, por lo que desde el Programa PADEP/D se ha iniciado uno de los esfuerzos indicados, a través de diferentes acciones formativas que incluyen cursos en los diferentes Profesorados y Licenciaturas que atiende.

Uno de los cursos que inicia la formación en este tema, de los maestros que participan en el Programa, es el denominado “Educación Multicultural e Intercultural” incluido en el primer semestre del pensum y que, según indica su guía “aborda conocimientos relacionados con el tema de la educación en

contextos multiculturales, particularmente, conocimientos que contribuyan con el cultivo de valores y actitudes conscientes de respeto, solidaridad y cooperación intercultural”. (USAC-EFPEM/PACE-GIZ, 2014 p. 4), siendo parte del área común de los Profesorados que el Programa imparte, tiene la posibilidad de incidir favorablemente en la percepción de los maestros-estudiantes sobre los temas incluidos en el mismo.

La propuesta que se presenta, pretende en primer lugar, incluir algunas mejoras en los contenidos del curso indicado, con la consciencia de que tiene la posibilidad de impulsar la adecuada atención de la EBI en las escuelas donde laboran los maestros que participan en el Programa, a través del desarrollo de los diferentes contenidos que incluye; en segundo lugar se visualiza que este curso sea implementado con los acompañantes pedagógicos que laboran en el PADEP/D, quienes al recibirlo y aprobarlo, tendrán mayores elementos para mejorar tanto sus percepciones, como las orientaciones que brindan para mejorar la atención a la EBI en el aula.

Cabe señalar que la estructura del curso está concebida para desarrollarse en ocho sesiones de cuatro horas cada una, sin embargo, con los acompañantes pedagógicos podría hacerse en forma intensiva, logrando con ello que en un menor tiempo puedan acceder a los conocimientos e ir cambiando percepciones equivocadas sobre la EBI.

Se considera que, al llevarse a cabo esta propuesta, será posible, como bien indica la guía precitada, favorecer la pertinencia cultural desde la educación en los niveles preprimario y primario, como también asignar la importancia debida a la atención adecuada de la Educación Bilingüe Intercultural, tanto por parte de los maestros-estudiantes, como también por parte de los acompañantes pedagógicos del Programa.

OBJETIVOS

General

Enriquecer los contenidos del curso Educación Multicultural e Intercultural del pensum de estudios de los Profesorados del Programa Académico de Desarrollo Profesional para Docentes PADEP/D, suscitando que además de impartirse a los maestros-estudiantes, se desarrolle con los acompañantes pedagógicos, a fin de fortalecer la atención de la EBI en las escuelas donde laboran los participantes del Programa

Específicos

- ✓ Realizar un análisis de la guía metodológica del curso Educación Multicultural e Intercultural.
- ✓ Proponer contenidos que enriquezcan la temática y sean pertinentes para la atención a la Educación Bilingüe Intercultural.
- ✓ Fortalecer la formación de los acompañantes pedagógicos del Programa con relación a la Educación Bilingüe Intercultural a través del desarrollo del curso Educación Multicultural e Intercultural.

ACCIONES A DESARROLLAR

Solicitud de reunión con la coordinadora del PADEP/D a fin de darle a conocer los resultados de la investigación y la propuesta que surge para promover la mejora en la atención a la EBI en las escuelas donde laboran maestros-estudiantes, además se le solicitará autorizar las diferentes acciones que se propone desarrollar, solicitando a su vez el apoyo para la ejecución de esta.

Presentación de los resultados de la lectura y análisis de la guía metodológica del curso Educación Multicultural e Intercultural, en que se identificó necesidad

de contenidos a fin de potenciar la mejora de la EBI en las escuelas atendidas por los maestros participantes.

Promoción de la formación a los acompañantes pedagógicos a través de su participación en el curso Educación Multicultural e Intercultural desarrollado específicamente para ellos e impartido por la maestrante, a fin de que además de cursarlo y conocer sus contenidos, efectúen las tareas y evaluaciones correspondientes, determinando su aprobación o reprobación del mismo.

Proponer, los agregados a incluir en el curso antes mencionado los que se exponen a continuación:

No. 1. Agregar un objetivo que indique: Proponer estrategias y técnicas para el abordaje de la EBI en el aula, incluyendo la metodología propuesta por la Pedagogía del Texto.

No. 2. Agregar una competencia que indique: Implemento en el aula el Modelo Educativo Bilingüe Intercultural a fin de mejorar la atención a la EBI.

No. 3. En el módulo 2 del curso, agregar un contenido actitudinal que indique: identificar mis ideas discriminatorias hacia personas y grupos diferentes.

No. 4. En el módulo 3 del curso, agregar un contenido procedimental que indique: Planificar y realizar actividades que fomenten el uso de L1 y L2 en el aula y fuera de ella. Así como un contenido actitudinal que contemple: Incluir la valoración del bilingüismo y su práctica en el aula a través de diferentes textos.

No. 5. En el módulo 4 del curso agregar los siguientes contenidos conceptuales: el primero relacionado con el concepto de “pueblo”, la relación entre cultura y pueblo; el segundo y tercero relacionado con los instrumentos jurídicos

nacionales e internacionales, el Modelo Educativo Bilingüe Intercultural y el Currículum por Pueblos.

No. 6. Siempre en el módulo 4 del curso agregar como contenido procedimental: Aplicación de estrategias para la implementación del modelo EBI en el aula.

No. 7. También en el módulo 4 agregar como contenido actitudinal: Valoración de la importancia de implementar la Educación Bilingüe Intercultural en el aula.

FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

Faundez (2017) indica que la discriminación se canaliza a través de la educación, resaltando que ha sido un vehículo poderoso de la teoría racista, exponiendo también que la discriminación excluye a los pueblos del acceso a la educación, como se ha corroborado que sucede en nuestro país, ya que como también lo indica el autor, una de las maneras en que se ha perpetuado la discriminación ha sido excluir del seno de la escuela las lenguas de la cultura de los alumnos que no hablan la lengua oficial o que vienen de culturas minorizadas. (p. 69)

Podría decirse que, en Guatemala, como en otros países, la discriminación se constituye en un paradigma, ya que los paradigmas son creencias, moldes que determinan lo que se espera de las personas, de los productos o incluso de los servicios, de los lugares y del tiempo, que crean una visión de circunstancia y determinan la conducta poniendo límites a la visión ya que actúan como marcos, como creencias o como modelos; (Cruz, 1996 p.20) puede entenderse que se forman a un nivel cognitivo y que debe actuarse a ese nivel para propiciar los cambios.

Para provocar que las personas cambien sus percepciones, o cambien sus paradigmas, se necesita desarrollar procesos, iniciando por romper el status actual, crear incertidumbre, convivir con la incertidumbre, romper intereses

creados, creer en lo nuevo, asumir la responsabilidad de pensar diferente, conocer las limitantes del viejo paradigma y reflexionar sobre el por qué se justifica romperlo, asegurando que el cambio es guiado por valores positivos; (Cruz, 1996 pp.55-56). Esto indica una serie de pasos que llevan a desarrollar procesos reflexivos y que implican ante todo el análisis de temas y conocimientos nuevos, que surgen a partir de la toma de conciencia.

Al referirnos a la Pedagogía del Texto esta es abordada por Mugarabí (2002) de la siguiente manera

¿qué es la Pedagogía del Texto? Antonio Faundez en el boletín Intercambios, número 12, da una respuesta clara a este interrogante:

La Pedagogía del Texto (PdT) podría ser definida como un conjunto de principios pedagógicos cuya base teórica está constituida por las ideas más convincentes, para nosotros, de diferentes ciencias, entre las cuales se encuentran la lingüística (lingüística textual), la psicología (socio-interaccionista), la pedagogía y la didáctica.

Además de eso, este abordaje toma en consideración los conocimientos más avanzados de las disciplinas a aprender y a enseñar así como las investigaciones pertinentes. El objetivo de la PdT es fundamentalmente proponer una enseñanza-aprendizaje eficaz que permita a los participantes de los procesos educativos apropiarse cualitativamente los conocimientos necesarios para comprender y, si es posible, transformar la realidad natural y socio-histórica, de manera a realizarse históricamente en cuanto seres humanos. (pp.7-8)

Cabe resaltar que este conjunto de principios toma en cuenta la necesidad comunicativa del ser humano, por tanto, su eficacia repercute en el aprendizaje de una o varias lenguas o idiomas con base en el trabajo enfocado a textos y que ha sido probado en diferentes contextos.

Es importante dar a conocer esta forma alternativa de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de que se asuma la importancia que tiene el aprendizaje de diferentes contenidos no solamente referidos al lenguaje sino también a otras disciplinas o, en nuestro caso, áreas curriculares, circunstancia que también puede aprovecharse para que los maestros-estudiantes y los acompañantes pedagógicos aprendan y compartan, otra manera de abordar la EBI en las aulas.

EVALUACIÓN

La evaluación de esta propuesta se desarrollará en forma participativa durante el proceso de su ejecución, específicamente en el cumplimiento de cada una de las acciones propuestas, partiendo de aquellas que competen a quien propone y luego, las que competen a las autoridades del Programa.

REFLEXIÓN FINAL

En el transcurrir de la vida la persona aprende muchas cosas, una de ellas, primordial para su desarrollo como “humano”, es a comunicarse, por tanto, la comunicación es inherente al ser humano y posibilita el desarrollo de otras habilidades cognitivas superiores, sin duda alguna nuestra comunicación, para que surta los efectos deseados, debe efectuarse a partir de textos orales en que se da a conocer los pensamientos, sentimientos y opiniones.

Siendo producto de una educación elitista que promueve el desprecio a lo diferente, se piensa que hay una dificultad muy grande para cambiar, quien escribe esta propuesta también fue formada en esa dinámica, de ser “superior” a otros que son diferentes; sin embargo, hubo un momento que impactó a tal punto el pensamiento y sentimiento al respecto, que posibilitó el inicio a un cambio.

Sucedió allá por el año 2000, siendo maestra de escuela, involucrada en la elaboración de la propuesta de transformación curricular, se tuvo la oportunidad de asistir a un taller en cierto salón de reuniones, allí al entrar había otras maestras y una persona que facilitaría el taller, su instrucción inicial fue: “para esta actividad no pueden hablar entre sí, tomen el libro que está en su mesa, léanlo y luego escriban en una hoja una síntesis de lo leído, para ello tienen 15 minutos, al finalizar se elegirá a una persona que exponga la síntesis efectuada”.

Al tomar el libro se dio cuenta de que estaba escrito en un idioma desconocido, levantó la mano al igual que las otras participantes, pero la facilitadora

únicamente repetía “recuerden que no pueden hablar, responderemos todas las dudas al concluir el tiempo estipulado”, los 15 minutos se sintieron horas, ella veía y veía el libro y no entendía nada, no había imágenes solo trazos desconocidos.

Cuando el tiempo concluyó la facilitadora dijo algunas palabras en otro idioma, todas las participantes calladas, viéndose unas a otras y con clara confusión; un momento después la facilitadora indicó “¿por qué no hacen caso?, dije que pase una de ustedes a exponer su síntesis” y señaló a una de las participantes. La compañera pasó y dijo “no entendí nada”, era lo que todas las participantes pensaban en ese momento.

La facilitadora esperó un poco más y luego de un momento tomó el micrófono y dijo: “hoy experimentaron un poco de lo que siente un niño que no habla español cuando llega a la escuela y encuentra un maestro que no habla su idioma” fue suficiente, la sensación de confusión desapareció y se abrió la conciencia, fue un primer paso, luego fue conocer los datos de las desigualdades ancestrales en la educación bilingüe y, en quien escribe nació la necesidad de aprender cada día más al respecto.

Esta vivencia se vio respaldada al iniciar en 2009 a laborar en el PADEP/D, en el departamento de Alta Verapaz, en uno de los municipios más pobres del país perteneciente a la cultura Maya Q'eqchi', encontrar maestras y maestros deseosos de aprender para mejorar sus prácticas, ser un poco auto didacta para orientarles de mejor manera y, finalmente los discursos, lecturas, conversatorios y cursos que resaltan la importancia de una enseñanza-aprendizaje de calidad, en que se aproveche las diferencias y se atienda equilibradamente a todos los niños y niñas de Guatemala.

REFERENCIAS

Cruz, J. (1996). *Cómo romper paradigmas y provocar el cambio*. México D.F.: Editorial Orion.

Faundez, A. (2017). *Las ciencias de la educación y la calidad educativa*. Guatemala: Enfants du Monde- EFPEM-USAC.

Mugrabi, E. (2002). *La Pedagogía del Texto y la Enseñanza-aprendizaje de Lenguas*. Medellín, Colombia: Instituto para el Desarrollo y Educación de Adultos Corporación Educativa CLEBA.

USAC-EFPEM/PACE-GIZ. (2014). *Guía metodológica Educación Multicultural e Intercultural*. Guatemala: EFPEM/PACE-GIZ.

Anexo 2 Instrumentos utilizados para la implementación de las técnicas aplicadas

Cuestionario de entrevista dirigida a acompañantes pedagógicos

Muy buen día, este cuestionario se ha elaborado con la finalidad de utilizar los resultados en un proyecto de investigación científica, con el tema educación bilingüe intercultural, no se consignará su nombre, se le solicita sinceridad en sus respuestas; por favor extiéndase lo necesario hasta dar a conocer sus opiniones de forma clara.

Instrucciones: Responda a las siguientes preguntas de forma clara y sincera, extiéndase lo que considere necesario.

1. ¿En qué espacios ha escuchado sobre Educación Bilingüe Intercultural?
2. ¿Para usted qué es la Educación Bilingüe Intercultural?
3. ¿Piensa que la Educación Bilingüe Intercultural es necesaria o no en el área rural y por qué?
4. ¿Considera necesario que se implemente la Educación Bilingüe Intercultural en el departamento de Guatemala?
5. ¿En el tiempo que lleva trabajando en acompañamiento pedagógico, cómo ha observado que maestros y escuelas aplican la educación bilingüe intercultural?
6. ¿De acuerdo a su opinión la forma en que los maestros aplican la educación bilingüe intercultural es adecuada o inadecuada y por qué?

Muy agradecida por su colaboración.

Guía de grupo focal con acompañantes pedagógicos

El grupo focal se llevará a cabo con 5 acompañantes pedagógicos y será moderado por la investigadora.

El objetivo del grupo focal será identificar las percepciones y conocimientos que los acompañantes tienen sobre el componente EBI, qué formación reciben sobre este componente y que sugerencias brindan a los maestros acompañados.

Previo a iniciar a responder las preguntas se hará una breve introducción en que se les dará a conocer la síntesis del proyecto de investigación y la

importancia de su participación en esta sesión, así como informarles que se guardará el anonimato de quienes están participando.

Preguntas para la sesión de grupo focal

Fase 1, preguntas de ambientación aproximadamente 15 minutos

1. ¿Cuánto tiempo tienen en el proceso de acompañamiento pedagógico?
2. ¿Qué áreas han cubierto en este tiempo?
3. ¿Qué les motiva a trabajar como acompañantes pedagógicos?
4. ¿Durante el tiempo que llevan como acompañantes qué han escuchado del componente EBI?

Fase 2, preguntas de exploración 90 minutos

5. ¿Cuáles son las ideas que tienen sobre Educación Bilingüe Intercultural?
6. ¿Qué piensan sobre aprender L1 y L2 (idioma maya) en el aula de educación primaria?
7. ¿Qué opinión tienen sobre la forma en que se enseña la L2 (idioma maya) en las aulas que han visitado?
8. ¿De acuerdo a las observaciones, cuál es su criterio sobre la forma de promover la interculturalidad en las aulas que visitan?
9. ¿Qué conocimientos tienen sobre la Educación Bilingüe Intercultural?
10. ¿Dónde y cómo aprendieron lo que saben con relación a la EBI?
11. De acuerdo a lo que saben ¿cómo debería abordarse la EBI en las aulas?
12. Según las observaciones realizadas ¿cómo se aborda la EBI en las escuelas que visitan?
13. Si hay debilidades en la forma de abordarla ¿cuáles son esas debilidades?
14. ¿Podrían darme algún ejemplo?
15. ¿Cuáles son las orientaciones que han brindado para el abordaje de la EBI en las escuelas que visitan?
16. ¿Consideran necesario tener un mayor conocimiento de la EBI?

Fase 3, preguntas de cierre 15 minutos

17. ¿Para ustedes qué es lo más importante de lo que conversamos hoy?

18. ¿Consideran que hay algo que no se ha dicho y debería decirse?

Resumen y conclusión de la actividad con agradecimiento a quienes participaron.

Guía de observación

1. Relación entre el asesor y el maestro que atiende
 - a. Cordialidad, respeto
 - b. Empatía, profesionalismo.
2. Desarrollo de la actividad de observación enfatizando en:
 - a. Tipo de observación que realiza
 - b. Atención a elementos de abordaje de la EBI
 - c. Abordaje de L1-L2-L3
3. Proceso de acompañamiento
 - a. Herramientas que utiliza
 - b. Orientaciones que brinda
 - c. Relación de las orientaciones con lo observado

Aspectos observados	Interpretaciones
1.	
2.	
3.	

Guía para revisión de fichas de registro de acompañamiento pedagógico

La revisión se enfocará en dos aspectos principales:

1. Ponderación asignada a los criterios que se relacionan con la EBI
2. Verificar si se registró alguna orientación relacionada con la EBI en el área de sugerencias.
3. Verificar la relación entre la ponderación y la orientación brindada.

APÉNDICE

Ficha de registro de acompañamiento pedagógico



UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
 ESCUELA DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA –EFPEM–
 PROGRAMA ACADÉMICO DE DESARROLLO PROFESIONAL PARA DOCENTES –PADEF
 Ficha de Registro de Acompañamiento Pedagógico
 Referentes: Acompañantes Pedagógicos

Nombre del/la Acompañante Pedagógico/a: _____

Nombre del Maestro/a Acompañado/a: _____ Hombre: _____ Mujer: _____

No. de Carné del Maestro: _____ Nombre de la Escuela: _____

Dirección de la Escuela: _____

Código: _____ Departamento: _____ Municipio: _____

Ubicación de la Escuela:	Urbana: _____	Rural: _____	Tipo de Escuela:	Gradada _____	Uní-grado: _____	Multigrado: _____
--------------------------	---------------	--------------	------------------	---------------	------------------	-------------------

Jornada en que se realiza la visita:	Mañu- tina: _____	Vespor- tina: _____	Grado:	Sección:	Nivel:	Pre- Primaria: _____	Primaria: _____	Moda- lidad: _____	Monoi- ngüe: _____	Bili- güe: _____
--------------------------------------	----------------------	------------------------	--------	----------	--------	-------------------------	-----------------	-----------------------	-----------------------	---------------------

Número de Educandos/nifos(a):	Total: _____	Hombres: _____	Mujeres: _____	No. de nifos con necesidades educativas especiales: _____
-------------------------------	--------------	----------------	----------------	---

Número de Visita de Acompañamiento Pedagógico:	Primera: _____	Segunda: _____	Tercera: _____	Cuarta: _____	Quinta: _____	Sexta o más: _____
--	----------------	----------------	----------------	---------------	---------------	--------------------

Otras variables:	Carrera del maestro acompañado: _____	Número de Cohorte: _____	Idioma: _____
------------------	---------------------------------------	--------------------------	---------------

Fecha de la visita del acompañamiento: Día: _____ Mes: _____ Año: _____

Horario del acompañamiento: Inicio: _____ Final: _____ Total Horas: _____

Nombre del Director/a de la Escuela: _____

Nombre del Coordinador/a de Sede: _____

Cursos que está recibiendo el/la maestro/a durante la fecha de la asesoría:

Instrucciones

Durante el acompañamiento realizado a cada maestro en su lugar de trabajo, llenará la presente ficha considerando los siguientes criterios:

- a. Realizar observaciones pedagógicas en el aula a través de la medición de los siguientes indicadores de calidad docente:
 - Indicador 1: Cumplimiento de criterios de Actitud docente
 - Indicador 2: Cumplimiento de criterios de Metodología
 - Indicador 3: Cumplimiento de criterios de Clima de clase
 - Indicador 4: Cumplimiento de criterios de manejo de materiales y recursos.
- b. Observación física
- c. Monitoreo de cambios significativos
- d. Anotación de recomendaciones para fortalecer desempeño del maestro asesorado.

Monitoreo de indicadores de Calidad Docente:

Indicador	Criterios monitoreados durante el acompañamiento pedagógico	VALORACION DE CRITERIOS OBSERVADOS				
		No se observa	Necesita mejorar	Buena	Muy Buena	Excelente
		1	2	3	4	5
Actitud Docente	1 Demuestra interés por el trabajo, es entusiasta y demuestra compromiso.					
	2 Toma en cuenta los aportes de los/las educandos/niños(a).					
	3 Permite que los/las educandos/niños(a) planteen dudas durante el desarrollo de la clase y trata de resolverlas.					
	4 Registra a los/las educandos/niños(a) los temas que no están claros.					
	5 Modela actitudes y valores positivos para los/las educandos/niños(a).					
Metodología	6 Planifica la clase conforme al CNB y se orienta en dicha planificación en el desarrollo y evaluación de la misma, aplicando la metodología EBI, cuando corresponda/aplique.					
	7 Utiliza apropiadamente los rincones de aprendizaje en el desarrollo de clase.					
	8 Aplica la investigación-acción.					
	9 Presenta el contenido de la clase manera clara, precisa y con vocabulario adecuado.					
	10 Usa estrategias pedagógicas lúdicas.					
	11 Organiza escritorios según actividades a realizar en función del espacio.					
	12 Revisa, monitorea y refuerza el trabajo de los/las estudiantes.					
	13 Utiliza la co-evaluación, auto y heteroevaluación.					
	14 Demuestra dominio de los contenidos (declarativos, procedimentales y actitudinales)					
	15 Utiliza estrategias e instrumentos adecuados para evaluar, acordes al enfoque constructivista (escalas de rango, portafolio, texto paralelo).					
	16 Aplica los cuatro momentos del aprendizaje significativo en el desarrollo de su clase.					
	17 Aplica conocimientos de la cosmovisión de los/las educandos/niños(a) en el desarrollo de su clase.					
Clima de Clase	18 Aplica estrategias para mantener el aula organizada y ordenada, propiciando el trabajo en equipo.					
	19 Practica el bilingüismo en las actividades que desarrolla en el aula.					
	20 Promueve un clima de confianza y respeto entre los/las educandos/niños(a).					
	21 Establece en consenso con los/las educandos/niños(a) normas de convivencia en el aula y se aplican de manera justa.					
	22 Promueve la equidad de género en el desarrollo de la clase.					
	23 Promueve y respeta la identidad cultural de los/las educandos/niños(a) (lenguaje, traje, expresión espiritual, otros).					
Manejo de materiales y recursos	24 Prepara y utiliza los materiales (concretos y semi-concretos) para el desarrollo de su clase.					
	25 Aprovecha los recursos del contexto para el desarrollo de su clase.					
	26 Utiliza recursos reusados y/o reciclados para el desarrollo de su clase, respetando el medio ambiente.					
	27 Propicia que los/las educandos/niños(a) elaboren sus materiales y se utilicen en los rincones de aprendizaje.					
	28 Se observa aula letrada en L1, L2 y L3.					
	29 Elabora y mantiene recursos materiales didácticos acordes al idioma materno de los/las educandos/niños(a).					
Sub-Totales de cada categoría de valoración de criterios monitoreados: Suma los criterios de cada columna y multiplíquelos por el número de la categoría. Ejemplo: si en categoría de valoración 1 hay 10 criterios = 1x 10= 10 y lo coloca en la columna de sub-total.						
Cálculo de Total: Suma el puntaje de cada columna de sub-total, el dato obtenido lo divide dentro de 145 y lo multiplica por 100. Ejemplo: Suma de sub-totales = 120 = (120 + 145) x 100 = 82.75%						

Segunda Parte:

Monitoreo de Observación Física											
No.	Posee	SI	NO	No.	Posee	SI	NO	No.	Posee	SI	NO
1	Tiene una estrategia de control de asistencia.			3	Tendederos.			5	Actualiza/ renueva los materiales y rincones de aprendizaje periódicamente.		
2	Tiene una estrategia de control de entradas y salidas del aula.			4	Orden e limpieza de aula.			6	Promueve hábitos higiénicos y la autonomía		

Monitoreo de cambios significativos		VALORACION DE CRITERIOS OBSERVADOS				
		No se observa	Necesita mejorar	Buena	Muy Buena	Excelente
No.	Cambios monitoreados	1	2	3	4	5
1	Estimula la lectura y técnicas de comprensión, análisis y síntesis.					
2	Utiliza materiales concretos y semi-concretos en el desarrollo de sus clases.					
3	Realiza integración curricular y la concretiza en el proceso enseñanza-aprendizaje.					
4	Aplica los conocimientos a situaciones del contexto cotidiano en el proceso educativo.					
5	Tiene organizados rincones de aprendizaje para fortalecer el conocimiento adquirido.					

Observaciones a monitoreo de observación física y cambios significativos:

Sugerencias u orientaciones brindadas al maestro/a acompañado/a:

Sugerencias metodológicas:	Sugerencias en elaboración y utilización de material didáctico:
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Sugerencias relacionadas al proceso de sistematización (Incluyendo relación con la comunidad educativa, articulación escuela y desarrollo comunitario):	Sugerencias para abordaje de problemas durante el desarrollo de la clase o acciones implementadas:
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Firmas:

Maestro/a Acompañado/a

Director/a de la Escuela

Acompañante Pedagógico/a

Sello