**NOVENA REUNIÓN ORDINARIA DE LA**  OEA/Ser.W/XIII.6.9

**COMISIÓN INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN** CIDI/CIE/doc. 7/21

Del 18 al 19 de noviembre de 2021 9 noviembre 2021 Washington, D.C., Estados Unidos de América Original: español

VIRTUAL

**Informe de avance sobre cumplimiento del PLAN DE TRABAJO DE LA COMISIÓN INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN (PTCIE) 2019-2022 y LA Resolución AG/RES. 2955 (L-O/2) PÁRRAFOS RESOLUTIVOS 21-23/26**

**Sistematización del diálogo**

**“Ruta hacia el bilingüismo en Costa Rica: una experiencia educativa con enfoque nacional”**

Texto

Descripción generada automáticamente

**Sistematización del diálogo**

**Ruta hacia el bilingüismo en Costa Rica: una experiencia educativa con enfoque nacional**

|  |  |
| --- | --- |
| **Evento:** Mesa de Trabajo Virtual “Ruta hacia el bilingüismo en Costa Rica: una experiencia educativa con enfoque nacional”. | **Fecha:** 23 de julio de 2021 |
| **Objetivo:** Promover nuevas visiones acerca del desarrollo de habilidades comunicativas de los estudiantes a través de lenguas extranjeras, autóctonas y lengua viso-gestual en un mundo postpandémico, coadyuvando en el proceso a la generación de políticas públicas, investigaciones, creación de capacidades, prácticas e infraestructura necesarias para hacer realidad esas visiones en nuestra región. | |
| **Países participantes:** Argentina – Brasil - Colombia – Costa Rica - Ecuador - El Salvador - Guatemala - Honduras - México - Panamá – Perú – República Dominicana. | |
| **Panel:**   * Costa Rica: Experiencia de la Estrategia Nacional “Alianza para el Bilingüismo (ABi)”– Manuel Rojas Mata, Coordinador Alianza para el bilingüismo. Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. * Panamá: Explorando, colaborando, cooperando – Karla Fischbach, Directora encargada, Dirección Nacional de Enseñanza de Lengua Extranjera. Ministerio de Educación de Panamá. | |
| **Organizado por:** Organización de Estados Americanos / Comisión Interamericana de Educación (OEA/CIE) bajo el liderazgo del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. | |

La Mesa de Trabajo Virtual “Ruta hacia el Bilingüismo en Costa Rica: una Experiencia Educativa con Enfoque Nacional” se realizó el 23 de julio de 2021 desde el Departamento de Desarrollo Humano, Educación y Empleo de la Organización de Estados Americanos como Secretaría Técnica de la Comisión Interamericana de Educación (CIE) y bajo el liderazgo del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, en el marco del Proyecto #17 del Plan de Trabajo de la CIE 2019 – 2022. A esta mesa de trabajo asistieron funcionarios de alto nivel designados por sus respectivos Ministerios de Educación de 12 países participantes y se extendió por aproximadamente dos horas y media.

El objetivo de este evento fue compartir experiencias e iniciativas sobre la importancia de promover nuevas visiones acerca del desarrollo de habilidades comunicativas de los estudiantes a través de lenguas extranjeras, autóctonas y lenguas viso-gestuales en un mundo postpandémico, coadyuvando en el proceso a la generación de políticas públicas, investigaciones, creación de capacidades, prácticas e infraestructura necesarias para hacer realidad esas visiones en nuestra región. Este espacio para el diálogo sobre políticas públicas y el intercambio programático de experiencias, ofreció un punto de partida para conocer y ampliar las posibilidades de atención desde el diseño de futuras políticas públicas para el mejoramiento de la enseñanza de los idiomas en los centros educativos.

La actividad inició con la bienvenida y las palabras de apertura de Jesús Schucry Giacoman Zapata, Director del Departamento de Desarrollo Humano, Educación y Empleo (DDHEE) de la OEA. Posteriormente, el evento incluyó la participación de Costa Rica y Panamá en la que las políticas públicas y programas de las iniciativas emprendidas orientaron la discusión sobre las lecciones aprendidas y retos enfrentados para la promoción del multilingüismo, a fin de consolidar perspectivas y recomendaciones para la región. El evento además incluyó dos grupos de trabajo en los que los participantes dialogaron entorno al marco de la implementación de políticas y los elementos diferenciadores de dichas políticas para el mejoramiento de las habilidades lingüísticas de los estudiantes en los distintos países de acuerdo con la diversidad y necesidades que los caracterizan.

Este documento es una compilación y síntesis de las contribuciones y el intercambio de ideas generadas en esta mesa de trabajo virtual. Para los propósitos de este documento, los aportes compartidos durante este evento se estructuraron en cuatro secciones: panel, grupos de discusión, conclusiones y siguientes pasos. Cabe destacar que las contribuciones hechas por los participantes de cada país tanto en el panel como los grupos de discusión se presentan siguiendo un orden alfabético.

**Panel: Explorando Iniciativas Nacionales para la Promoción del Bilingüismo**

* Costa Rica: Experiencia de la Estrategia Nacional “Alianza para el Bilingüismo (ABi)”– Manuel Rojas Mata, Coordinador Alianza para el bilingüismo. Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

|  |
| --- |
| **Aportes destacados:** importancia de la intersectorialidad e interinstitucionalidad, inclusión de lenguas extranjeras, lenguas autóctonas y lenguas de señas, capacitación del docente, universalización de la educación bilingüe en todos los niveles educativos, procesos de evaluación, campañas de promoción, plan de acción como parte de la política, importancia de un equipo de trabajo para la implementación |

En Costa Rica la estrategia de promoción del bilingüismo surge a partir del establecimiento de una visión país con un abordaje integral para poder combatir la baja enseñanza y aprendizaje de las diversas lenguas extranjeras, por lo que el gobierno central costarricense emitió el Decreto Ejecutivo N° 41858 que establece la Política Educativa de Promoción de Idiomas y su Plan de Acción 2021-2040, el cual representa un esfuerzo intersectorial para que se puedan canalizar los esfuerzos que hace cada ministerio. En el acuerdo No. 3-8-2021 del Consejo Superior de Educación de la República de Costa Rica se aprueba la propuesta de la política educativa de promoción de idiomas y su plan de acción a un plazo de 20 años que funcionará como guía de los procesos de enseñanza de las lenguas. Por medio de esta canalización de esfuerzos, se formó un equipo técnico que trabajaría en esta política y de otros actores e instituciones involucradas con la educación como la comunidad educativa, universidades, fundaciones, asociaciones, gremios y embajadas para hacer posible la promoción de idiomas.

Este programa se basa no solo en poder impartir el inglés como lengua extranjera sino también poder enseñar portugués, mandarín, alemán, francés, lenguas nativas y lenguas de señas, lo que ayudaría a la población a tener mejor calidad de vida y mejor desenvolvimiento en la sociedad. Además, el mismo cuenta con cobertura nacional y busca convertir a Costa Rica en un país bilingüe y transformar a la población para que tenga total dominio de las distintas lenguas. Sin embargo, para poder lograrlo se necesita trabajarlo en las escuelas desde el primer nivel de educación.

De manera inicial, se realizó un estado de situación para poder conocer el contexto del país y el dominio de un segundo idioma. Una encuesta en 2017 mostró que el 89% de la población costarricense no domina un segundo idioma, lo cual es una realidad que, a pesar de no ser alentadora, da la posibilidad de poder intervenir en esa población y contribuir a su movilidad social y económica.

Por otra parte, a través de una estrategia denominada “Costa Rica multilingüe” se generó una línea de base del nivel de dominio de los docentes por medio de los resultados de evaluación en 2008. En dicha evaluación se pudo notar que aproximadamente el 66% de docentes mostraban un nivel de dominio entre A1, A2 y B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencias (MCER). Por esta razón se inició un proceso de capacitación y desarrollo docente y se estableció como requisito para la contratación del personal un nivel mínimo de B2. Costa Rica resaltó que uno de los retos surgidos es el perfil del docente que se capacita en las universidades ya que no coincide con el perfil establecido para la contratación y no fue posible en ese momento alcanzar la cantidad de contrataciones necesarias pues la población no contaba con esas competencias. En este sentido, Costa Rica recomendó a los demás países tomar en consideración los datos e información de la población antes de establecer un requisito de esa índole. En 2015, se realizó nuevamente la evaluación y se vio un cambio notable ya que aproximadamente el 60% de los docentes alcanzó los niveles B2 y C1 del MCER.

Además, se resaltó la importancia de conocer el nivel de competencia de los estudiantes por lo que se estableció el perfil del egresado y se instituyó una prueba de dominio lingüístico como requisito de graduación de los jóvenes que concluyen la educación diversificada, lo que ayudó a que los alumnos se esforzaran por aprender y dominar los idiomas. Se realizó una prueba a la población estudiantil en 2019 en la que el 69% alcanzó un nivel A2 y el 30% se encuentra en los niveles B1, B2, y C1 del MCER lo cual es un panorama alentador para el país.

Lo que se propone desde Costa Rica es que la población adquiera el conocimiento, las habilidades y competencias que les den la oportunidad de dominar las lenguas extranjeras y permita enfrentar los retos interculturales que demanda una sociedad globalizada con por lo menos un nivel de usuario independiente en las bandas B1 y B2.

Para alcanzar estos objetivos, la Política Educativa para la Promoción de Idiomas contempla cuatro ejes de intervención:

1. Universalización de la educación bilingüe (mejoramiento del equipamiento tecnológico, modificación de los perfiles de contratación docente y potenciación de la gestión estratégica).
2. Curricular (implementación de las tecnologías digitales para el aprendizaje, actualización de la malla curricular, evaluación y acompañamiento de la gestión curricular en los diferentes niveles central, regional y de centro educativo).
3. Acción estudiantil (implementación de actividades cocurriculares y organización de campañas de promoción del multilingüismo).
4. Desarrollo profesional (modelo ministerial de formación docente permanente y creación de alianzas estratégicas para el desarrollo profesional).

Asimismo, se ha diseñado un plan de acción para poder llevar a cabo todo lo concerniente a la enseñanza de la multilingualidad como instrumento de planificación general. Este plan de acción es una de las partes más importantes ya que guía la implementación de la política y establece orientaciones estratégicas, acciones generales de ejecución, indicadores de logro y responsables para que se pueda llevar a cabo el proceso de la enseñanza de las diversas lenguas extranjeras.

Por último, Costa Rica planteó tres elementos fundamentales para establecer este tipo de política que son: tener el documento de la política que establezca lo que se quiere plantear y trabajar, un plan de acción y establecer un equipo que pueda llevar a cabo la política.

* Panamá: Explorando, colaborando, cooperando – Karla Fischbach, Directora encargada, Dirección Nacional de Enseñanza de Lengua Extranjera. Ministerio de Educación de Panamá.

|  |
| --- |
| **Aportes destacados:** horas dedicadas a la enseñanza de idiomas, observación de las lenguas nativas, capacitación y orientación de docentes, actualización del currículum, evaluación de alumnos, acompañamiento de autoridades regionales, convenios con entidades internacionales alineados con el MCER, selección y evaluación de diferentes plataformas virtuales educativas para facilitar la enseñanza del idioma |

Panamá inició expresando que en la Ley No. 3 emitida en el año 2003 se da la introducción oficial de las lenguas extranjeras a la educación primaria y secundaria y se establece que se deben impartir cinco horas de lenguas extranjeras semanalmente, incluyendo en ella a todos los centros educativos panameños. Por otra parte, en mayo del año 2017 se emite la Ley 18 la cual establece el programa “Panamá Bilingüe”. Dicho programa comenzó su funcionamiento en el año 2020, momento en que se creó la Dirección Nacional de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Panamá además cuenta con la Dirección Nacional Intercultural Bilingüe que se encarga de observar los aspectos de las lenguas nativas panameñas.

El gobierno panameño tiene como fin hacer que las lenguas extranjeras sean una política de Estado donde se pueda tener un desenvolvimiento a largo plazo de lo que se emprende, evaluando de manera seguida el programa “Panamá Bilingüe” y tomando en cuenta los logros que ha tenido.

Como desafío se destacó la llegada de la pandemia que ha provocado el cambio de funcionamiento de cada país, lo que ha hecho que el programa modifique las estrategias utilizadas, para poder adaptarse, motivando a los alumnos desde sus hogares a continuar con su educación y tratando de proporcionarles una educación de calidad para poder conservar lo que ya habían trabajado y aprendido antes de la pandemia. Para dar continuidad a la enseñanza de otras lenguas se implementó la utilización de plataformas digitales educativas las cuales se enfocan en las necesidades de los estudiantes y algunas específicamente para esos estudiantes que están preparados para graduarse.

Asimismo, se realizaron convenios con compañías telefónicas para la implementación de datos gratuitos para poder impartir las clases online sin mucha dificultad y poder tener ese impacto esperado en la población estudiantil; contando con el apoyo de un grupo capacitado se impartieron los contenidos de lenguas extranjeras que los alumnos podían llegar a necesitar a largo plazo. Por medio de estas plataformas y la intervención del gobierno panameño, los estudiantes pueden estar al corriente de sus asignaciones sin problema alguno, lo que beneficia al docente de manera que puede mantener un orden en las clases y la comunicación con sus alumnos.

Para la continuidad de la docencia en lugares con poca cobertura, se imprimieron y facilitaron los materiales para poder seguir trabajando aún sin la facilidad del internet, y para que pudieran estar al nivel de los demás alumnos se les proporcionaron radios y se les impartían clases a través de la televisión mediante el diseño de un programa llamado “Conéctate con la Estrella” con días fijos para las clases de lenguas extranjeras. También contaban con las plataformas de casas editoriales tanto nacionales como internacionales de las cuales los docentes y alumnos pudieron obtener beneficios que permitía que los maestros dieran explicaciones adicionales y reforzar las lecciones impartidas durante el año escolar.

Se han establecido metas a mediano y largo plazo para poder llevar a cabo el programa “Panamá Bilingüe” las cuales son:

- La creación de centros de capacitación para lenguas extranjeras, donde se evaluará nivel de inglés que tiene cada alumno, se realizarán evaluaciones a los docentes y grupos de apoyos para trabajar con sus debilidades en el dominio de la lengua y se contratarán un equipo que pueda capacitar a estos docentes para impartir las clases de lenguas extranjeras.

- Renovación actual del currículum, estableciendo salas de conversaciones con las universidades públicas y privadas para que se pueda preparar al universitario con el perfil requerido para un mundo globalizado.

- Realización de evaluaciones a los estudiantes a través del programa “Panamá Bilingüe” para poder conocer cómo y en qué sentido darle seguimiento y mantener los aprendizajes que ya han adquirido, estas enseñanzas se le inculcan desde la primera etapa escolar (nivel inicial) hasta el último nivel de secundaria, con lo cual se procura que el estudiante tenga dominio casi completo del idioma.

- Acompañamiento de autoridades regionales para instruir en la enseñanza del idioma y que los docentes puedan contar con su apoyo.

Panamá resaltó que, para asegurar la implementación de este programa y la promoción de las lenguas en el país, se encuentran dentro de las necesidades y retos los siguientes:

- Establecimiento de convenios con entidades internacionales alineadas con el Marco Común Europeo de Referencias MCER para poder evaluar a la población tanto de docentes como estudiantes.

- Establecimiento de estándares de logros luego de ya haber fijado la evaluación de la población.

- Capacitación docente para los docentes de lenguas extranjeras sobre el liderazgo y su equipo de trabajo.

- Evaluación y selección de diferentes plataformas virtuales educativas para facilitar la enseñanza del idioma a todos los alumnos en cada nivel educativo.

Panamá concluyó expresando que a pesar de que no ha sido fácil, gracias al apoyo de los docentes y el equipo de trabajo se ha logrado continuar el proceso educativo y llegar a los estudiantes a pesar del cierre de los centros educativos y la educación a distancia. Asimismo, resaltó que la pandemia ha permitido que haya una comunicación más estrecha y dar el apoyo necesario a los docentes que quizá presencialmente no sería posible.

**Mesa de Trabajo: consolidando perspectivas y recomendaciones para la región**

Luego de las presentaciones por parte de los panelistas, la siguiente sección del evento tuvo como objetivo presentar las perspectivas de las autoridades de los Ministerios de Educación de los diferentes países participantes. Personas funcionarias y especialistas de los distintos ministerios que abordan el bilingüismo o multilingüismo en sus países, distribuidos en dos grupos de discusión, intercambiaron opiniones y experiencias sobre los desafíos enfrentados, lecciones aprendidas y recomendaciones sobre el tema. A continuación, se detallan (en orden alfabético) las contribuciones hechas durante el evento por parte de las personas funcionarias.

Los aportes se realizaron a partir de las siguientes preguntas generadoras:

1. ¿Bajo qué marco se diseñan e implementan los programas y políticas públicas entorno al bilingüismo o multilingüismo en su país?

2. ¿Qué retos y lecciones aprendidas podría rescatar como elemento diferenciador en la implementación de estos programas y políticas que puedan guiar una discusión a nivel hemisférico?

Síntesis de los aspectos destacados por grupo de discusión:

|  |  |
| --- | --- |
| **Grupo de discusión #1** | |
| **Retos destacados**   * Alcanzar estándares de calidad respetando la autonomía institucional. * Formación y capacitación docente tanto en competencias lingüísticas como pedagógicas. * Construir políticas y herramientas integrales. * Conectividad y acceso a tecnologías. * Retorno a la presencialidad y flexibilización de metodologías híbridas. * Infraestructura adecuada. * Reducción de brechas especialmente con respecto a las comunidades indígenas y rurales. * Producción de material didáctico en todas las lenguas originarias y/u oficiales. * Aumentar la cantidad de docentes con las competencias lingüísticas y el dominio del idioma necesario para la enseñanza de una segunda (o tercera) lengua. * Fortalecer la formación académica universitaria de los docentes. | **Lecciones y contribuciones destacadas**   * Los países de la región son multiculturales, pluriétnicos y plurilingüísticos. * Necesidad de seguir avanzando en el rescate, preservación y normalización de las lenguas originarias. * Se cuenta con políticas públicas y marcos normativos a nivel internacional y nacional que sustentan y promueven el bilingüismo y el multilingüismo. * Establecimiento de estándares básicos de competencias. * En términos de lengua extranjera se ja instaurado la enseñanza del inglés y otros idiomas como el francés y el portugués. * Promoción del uso educativo de las lenguas originarias. * Se han diseñado modelos de educación intercultural. * Fortalecimiento no sólo de las lenguas sino también de las culturas. * Brindar educación de calidad con pertinencia cultural. * Relación entre bilingüismo, multilingüismo y la respuesta educativa en términos de inclusión. |
| **Grupo de discusión #2** | |
| **Retos destacados**   * Reducir brechas entre la enseñanza de lenguas extranjeras y la enseñanza de lenguas originarias. * Reducir las brechas en la enseñanza de idiomas entre ciclos escolares. * Mejorar la formación y el desarrollo de competencias lingüísticas de los docentes para la enseñanza de la lengua. * Aumentar la cantidad de docentes con formación y dominio del idioma a enseñar. * Profesionalización de la enseñanza de las lenguas de señas. * Identificar acciones concretas para llevar las políticas a la práctica. * Garantizar la conectividad y el acceso a tecnologías de manera equitativa. | **Lecciones y contribuciones destacadas**   * Políticas y planes de educación intercultural bilingüe y su continuidad más allá de los cambios de gobierno. * Identificación de núcleos de aprendizaje prioritarios. * Oficialización de las lenguas indígenas. * Fortalecimiento de los procesos de enseñanza en la lengua materna. * Herramientas y materiales tecno-pedagógicos en lenguas autóctonas y extranjeras. * Modelos de educación bilingüe para personas sordas. * Ajustes y actualización de los programas de enseñanza de lengua extranjera con base en estándares internacionales de dominio del idioma. * Jornadas de escolaridad extendidas y aumento de la cantidad de horas de exposición a las lenguas extranjeras. |

Experiencias de los países participantes

**Argentina:** existen iniciativas vinculadas al tratamiento educativo de las dos grandes cuestiones como lo son: las lenguas extranjeras y todo lo relacionado con los pueblos indígenas y las lenguas autóctonas.

Argentina tiene sistema educativo federal, por lo que las provincias o jurisdicciones tienen autonomía en sus Ministerios de Educación bajo el marco de las políticas generales nacionales que dicta el Ministerio Nacional. En ese sentido, para la organización del sistema educativo y sobre todo de los contenidos de enseñanza, ya desde los años 90 y el año 2000 se generaron los núcleos de aprendizajes prioritarios (NAPs) para cada una de las áreas de educación básica y de esa forma el tema de las lenguas extranjeras se fue poniendo sobre la mesa de discusión. Es así como, en el 2012, a través de la resolución 181 del Consejo Federal de Educación, se aprueban los NAP´s para las lenguas extranjeras, los cuales fueron consensuados con distintos actores del sistema educativo (docentes, estudiantes) mediante la realización de jornadas pedagógicas en las instituciones donde fueron discutidos para luego elevarlos a la instancia del Consejo Federal de Educación donde están representadas todas las jurisdicciones a través de sus ministros de educación.

Si bien la denominación de estos NAP´s es sobre lenguas extranjeras y explicita el tratamiento de idiomas como el alemán, el francés, el inglés, el italiano, el portugués en el contexto escolar, la perspectiva desde la que se enfatiza la dimensión formativa de las lenguas extranjeras en Argentina tiene que ver también con los procesos de construcción de la identidad sociocultural y están planteados desde una perspectiva pluricultural y plurilingüe. Argentina remarca esto porque considera importante aclarar que, aunque la denominación de “lenguas extranjeras” no se cambió, sí se modificó la perspectiva acerca de la dimensión formativa y de la enseñanza de las lenguas. Si bien allí no se incluye la enseñanza de las lenguas indígenas, sí lo incorpora desde esta perspectiva de plurilingüismo que caracteriza al país.

Para el caso de las lenguas indígenas se cuenta con un marco también del Consejo Federal, la Resolución 107 del año 1999 que marca el reconocimiento de Argentina como un país en el que habitan múltiples lenguas y que reconoce por primera vez las lenguas indígenas. Luego del censo del 2010 se identificaron aproximadamente 18 lenguas diferentes, de las cuales 16 son lenguas indígenas y muchas en proceso de revitalización.

A nivel federal no existe un marco para la enseñanza de las lenguas indígenas, pero en cambio, en aquellas provincias que tienen mayoritariamente población indígena y cuya población aún habla su lengua materna, sí se realizan acciones concretas, por ejemplo, se dio la oficialización de las lenguas indígenas en el caso de El Chaco y de Corrientes (tres lenguas indígenas para el Chaco y para Corrientes la oficialización del Guaraní). Pero señalan que a nivel general aún no se logra con las lenguas indígenas realizar los avances que sí se han logrado con respecto a las lenguas extranjeras.

**Brasil:** en enero de 2020, el Consejo Nacional de Educación aprobó una resolución que contiene las directrices nacionales para la educación plurilingüe en Brasil; trata sobre el bilingüismo en escuelas privadas y públicas; tanto bilingüismo en idiomas como inglés y español especialmente, pero también la lengua de señas brasileña (LIBRAS) y las lenguas indígenas. Destaca la preparación y capacitación de los docentes como la mayor preocupación actualmente.

En cuanto a la enseñanza del inglés, Brasil tiene alianzas con varios países, especialmente con Estados Unidos para mejorar el nivel de inglés de los docentes. Así mismo, el español tiene mucha presencia especialmente en las zonas fronterizas.

**Colombia:** cuenta con el programa nacional de bilingüismo que inicia en 2004; esta política responde a un enfoque de plurilingüismo funcional ya que Colombia es un país pluriétnico y plurilingüístico; existen sesenta y cinco lenguas nativas, dos lenguas criollas y una lengua de señas. En ese sentido, el Ministerio de Educación junto con el Ministerio de Cultura han realizado acciones de normalización de lenguas nativas, es decir, se trabaja con las distintas comunidades étnicas en el fortalecimiento de la lengua, la producción de obras literarias, integración en el currículum y la capacitación docente en el uso de estas lenguas dentro del sistema educativo, además de ser consideradas patrimonio cultural de Colombia.

Por otro lado, también se realizan acciones en cuanto a lenguas extranjeras; en 2013 la Presidencia de la República publicó la ley general de bilingüismo que confirmó la obligatoriedad de aprender al menos una lengua extranjera en el sistema educativo. La meta es principalmente el inglés y se espera que los estudiantes que egresan de Educación Media alcancel el nivel B1 del marco común europeo de referencia.

En conjunto con esta ley, también se publicaron los Estándares básicos de competencias en Lenguas Extranjeras: inglés en 2006. Estos se articulan con los referentes del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Una particularidad del sistema educativo colombiano es que no está centralizado, es decir, cada institución educativa decide política y curricularmente su plan de estudios a partir del proyecto educativo institucional. Eso creó un fenómeno dentro del país y es que el Ministerio no puede evaluar ni determinar el currículo a nivel nacional, con lo cual surge la necesidad de trabajar de forma cercana con los directivos docentes, rectores, coordinadores, docentes, secretarías de educación, etc. Esa autonomía en cierta forma ha generado brechas importantes en el país pues hay instituciones educativas que han dado un mayor énfasis a la enseñanza de lenguas extranjeras mientras que otras en diferentes regiones, por factores de recursos o del mismo perfil docente, no han podido avanzar al mismo ritmo en temas de bilingüismo.

Se comenta que las políticas de bilingüismo pueden variar según la región en tanto que hay zonas con mayor población indígena lo cual hace diferencia en el enfoque de enseñanza de las lenguas. Sin embargo, en términos de avances se ha logrado instaurar la enseñanza del inglés dentro del sistema educativo y también se han abierto puertas para la enseñanza del francés y el portugués en algunas instituciones educativas en las que su proyecto educativo institucional establece que estos idiomas pueden ser una plataforma de oportunidades en los sectores productivos, académicos y sociales.

El Programa Nacional de Bilingüismo adelanta 4 líneas estratégicas: a) Inspiring Teachers: un esquema de desarrollo profesional que incluye formación, capacitaciones, acompañamiento en el aula, clubes de innovación, cursos de inglés con objetivos específicos, entre otros. b) contenidos educativos transmedia que incluye una aplicación gamificada para fomentar la cultura de mejoramiento en la enseñanza del inglés, (Be The 1 Challenge) una estrategia de inglés por radio ECO Radio, English For Colombia y la entrega de más de 1.6 millones de textos escolares en todo el país. C) Conectando culturas: el cual promueve el intercambio cultural y la práctica intercultural del inglés. D) Ecosistemas de bilingüismo: estrategias de articulación intersectorial para fomentar programas de bilingüismo regionales que se integren con los sectores de turismo, tecnología y servicios donde hay oportunidades para los estudiantes bilingües.

Como uno de los principales retos se señala el logro de estándares de calidad respetando la autonomía institucional; eso implica formar a los docentes no sólo lingüísticamente sino también pedagógicamente y construir políticas integrales, que no se basen solamente en la elaboración de materiales, sino que también impliquen formación, acompañamiento, evaluación, la participación de la comunidad educativa y generación de cultura de mejoramiento. Como ejemplo de ello se menciona una aplicación digital llamada “Be (the) 1 Challenge” que es una herramienta de gamificación para el aprendizaje del inglés que tiene como trasfondo una estrategia integral en la que participan rectores y secretarías de educación con el objetivo de *gamificar* la evaluación del inglés en Colombia; ésta recoge datos que están alineados con el marco común europeo de dominio lingüístico y estos datos pueden ser analizados por docentes y directivos docentes para identificar los niveles de entrada y de salida de los estudiantes lo cual se complementa con procesos de capacitación y acompañamiento en el aula para que, a partir de esos datos, los docentes tomen decisiones informadas sobre los planes pedagógicos y su alineación con los estándares básicos de competencias sin transgredir la autonomía curricular de las instituciones, pero sí con la perspectiva de que a través de ese acompañamiento y del uso de nuevas herramientas se den poco a poco los procesos de mejoramiento.

Además, durante la pandemia se evidenció el reto de la conectividad y el acceso a tecnologías para garantizar la interacción de los docentes con los estudiantes que es sumamente necesaria para la enseñanza de otras lenguas, a lo cual se aúna el reto del retorno a la presencialidad que implica una flexibilización de metodologías híbridas.

**Costa Rica:** en complemento a lo acotado en el panel inicial, se añade que el ente rector de la política educativa en el país es el Consejo Superior de Educación, y el ente rector de la política pública es el MIDEPLAN.

Con relación a la lengua de señas costarricense (LESCO), su implementación se refleja en el plan de acción de la política expuesta y que establece una serie de orientaciones; por ejemplo, en el eje universalización, el objetivo es lograr que cada vez en más centros educativos no sólo se use lengua de señas con los estudiantes sordos, sino que el foco de atención sean las personas oyentes para que así se generen posibilidades de interacción entre ambos grupos poblacionales.

**Ecuador:** el marco legal del bilingüismo en Ecuador es la Constitución Política que declara el castellano como lengua oficial del país, además del Kichwa y el Shuar como dos idiomas oficiales de relación intercultural.

Alrededor de 1988 se logró la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe donde han sido partícipes todas las nacionalidades que existen en el país, específicamente las 14 nacionalidades y los 18 pueblos de Ecuador. Esta institución contaba con total autonomía (administrativa, financiera y técnico-pedagógica); no obstante, en la constitución del 2008 se declara único ente rector de la educación en el país al Ministerio de Educación con lo cual esta Dirección pasa a estar adscrita al Ministerio de Educación Nacional.

Se comenta que históricamente las nacionalidades y pueblos han reclamado sus derechos, entre esos el derecho a la educación; por eso en 2018, mediante decreto, se conforma nuevamente la secretaría del sistema de educación intercultural bilingüe. El actual gobierno ha manifestado la importancia de fortalecer la educación intercultural bilingüe, mientras que el Ministerio de Educación, en sus cinco líneas temáticas también la está impulsando y se aspira a que pase a ser parte de la malla curricular del país. Se está coordinando con el Ministerio de Educación para transmitir todo ese conocimiento ancestral y la lengua e integrarlo como parte del currículo. También se va a llevar a cabo una campaña para promover que estas lenguas se enseñen y se usen en el hogar para rescatarlas y así eliminar estereotipos que existen alrededor de las lenguas originarias.

Como parte de las experiencias compartidas se menciona un modelo pedagógico llamado Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe que es aplicado en los centros educativos considerados interculturales y bilingües que se encuentran en las comunidades de las diferentes nacionalidades y pueblos del país. Los contenidos se basan en conocimiento universal y con esto lo que se procura es alcanzar una educación de calidad con pertinencia cultural que involucre las 14 cosmovisiones y las 14 lenguas.

Además, se comenta que durante la pandemia la educación se dio principalmente de forma virtual, sin embargo, esto no es factible para regiones como la amazónica en donde no hay señal de internet; en ese sentido, a partir de este modelo pedagógico se implementaron guías de autoaprendizaje en las regiones en las que por su contexto no se pudo llevar a cabo la educación virtual.

**El Salvador:** destaca como elemento principal de su estado de situación que dentro del ministerio no se maneja el concepto de bilingüismo, no existe como tal una política de bilingüismo. Fue hasta muy poco que se reconoció una lengua indígena para la cual se está haciendo difusión por teleclases y en cuanto a la enseñanza de lengua extranjera, desde el 2006-2007 no hay una formación intensiva en idioma inglés y de hecho hasta muy recientemente, el Ministerio de Educación no había contado nunca con un departamento curricular de inglés.

Con la reforma educativa de 1968 se hizo un primer esfuerzo para implementar la enseñanza del idioma inglés a través de teleclases (trasmitidas por televisión nacional); sin embargo, se explica que dados los hechos histórico-políticos que sobrevinieron en esa época, se generó un retroceso en muchos aspectos incluida la educación. En 2004 se creó un programa complementario llamado “Compite” en el que se crearon los programas de estudio vigentes hasta ahora. En el año 2008 se lanzó el programa de estudios de 3° ciclo y educación media. Se hace la aclaración de que en El Salvador la enseñanza del inglés no es obligatoria en I y II ciclo de educación básica, por lo tanto, la educación oficial y formal en inglés comienza a partir del III ciclo.

Los programas actuales datan de 2008 pero no están basados en el marco común europeo. Con la nueva administración se vio la necesidad de crear nuevos programas de estudio cuyas competencias estén basadas en el marco común europeo de referencia para la enseñanza de las lenguas; en eso se está trabajando y ya hay un primer prototipo de programas de inglés para estos niveles.

Aunado a lo anterior, se menciona que desde la nueva administración también se están haciendo esfuerzos para el rescate de la lengua Náhuatl, para lo cual se está recopilando toda la información posible; al igual que con el inglés, nunca ha existido un departamento como tal y por eso es que se está trabajando en el diseño y promulgación de políticas y programas; por ejemplo, con la gestión del nuevo gobierno se ha establecido como política de casa presidencial que el inglés se instale en todos los niveles de educación desde parvulario hasta el bachillerato. Hay 5300 escuelas en todo el país, de las cuales 300 están tratando de desarrollar la enseñanza del inglés en todos los niveles. En el nivel parvulario y básico ya se están dando los primeros pasos; se está en un proceso de cambio curricular intenso y desafiante.

Con respecto a las acciones realizadas en contexto de pandemia se menciona que se crearon guías de autoaprendizaje para garantizar la continuidad educativa. Se han entregado computadoras con conectividad a los 50.000 docentes del país y a los estudiantes de último año de bachillerato que reciben clases de inglés gracias a una alianza con una entidad estadounidense.

Como principales retos se menciona que hay muy pocos docentes de inglés y que además de eso, se identificó mediante un proceso de evaluación en el 2008 que en promedio los docentes de inglés presentan un dominio del idioma en un nivel básico, por lo cual es de suma importancia mejorar las competencias lingüísticas en estos profesionales, así como subsanar algunos vacíos que se arrastran desde la formación académica en las universidades.

**Guatemala:** es un país multilingüe y multicultural en el que conviven cuatro pueblos originarios con 24 lenguas indígenas además del español. La Constitución Política establece el español como idioma oficial, sin embargo, en la constitución vigente que data de 1985, por primera vez se reconoce a los pueblos indígenas de Guatemala. Además, el Estado reconoce la necesidad de promover políticas para la preservación de las lenguas indígenas que se hablan en el país. Así mismo, el convenio 169 de la OIT es el marco para implementar políticas educativas bilingües. El Acuerdo Gubernativo 22-2004 garantiza y apoya la generalización de la educación bilingüe intercultural. Previo al Acuerdo 22-2004, se crea también el Vice despacho de Educación Bilingüe e Intercultural (en 2003). De manera conjunta, la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación es la encargada de ejecutar todas estas políticas educativas.

Actualmente se han enfocado los esfuerzos en identificar el idioma materno del estudiante (ya sea español o una lengua indígena) y brindar la educación primeramente en ese idioma y adicionalmente se enseña una segunda lengua según sea el caso. Simultáneamente se está implementando la enseñanza del idioma inglés como L3 en los centros educativos. El Currículo Nacional Base establece los periodos de enseñanza de cada una de las lenguas (L1, L2 y L3).

Se destaca que los docentes necesitan ser capacitados en metodologías para la enseñanza de idiomas indígenas ya sea como L1 o L2 y eso se hace de manera conjunta con el Ministerio de Educación y la Academia de Lenguas Mayas, además del apoyo de las direcciones departamentales de educación. Esta tarea también implica la elaboración y dotación de materiales bilingües. El Ministerio de Educación implementa la política de inclusión “una educación para todos” que implica tener materiales para una educación bilingüe para ser distribuidos en todos los establecimientos educativos; es decir, que los estudiantes reciben los materiales en idioma español o en lengua indígena según sea su lengua materna.

Con el programa de inglés se están trabajando tres proyectos: uno está dirigido principalmente a estudiantes de secretariado bilingüe con proyección a la inserción laboral, otro dirigido a docentes para que puedan mejorar sus competencias en el idioma y puedan enseñarlo en el aula y uno más dirigido a estudiantes con formación en turismo u otras carreras relacionadas con competencias lingüísticas.

Como desafío se señala el mejorar las capacidades tecnológicas para dar acompañamiento a los docentes; la pandemia evidenció brechas importantes, en algunas comunidades hace falta infraestructura; es necesario contar con el apoyo de las universidades para aumentar las competencias lingüísticas de los docentes en idioma inglés, principalmente en las comunidades indígenas rurales y lograr la producción de materiales en todos los 24 idiomas que coexisten en el país.

**Honduras:** destaca que en el país ha habido un progreso importante en la legislación para la enseñanza del inglés.En cuanto a los indicadores establecidos para el ámbito de la educación, se han identificado brechas importantes entre la educación básica, el tercer ciclo y el 11° grado. Parte del análisis de ese comportamiento indica que la no enseñanza en la lengua materna desde el nivel prebásico tiene una incidencia significativa. Por ello, aunque no se han detenido los avances en la enseñanza del inglés, en los últimos años se ha privilegiado la atención de los nueve pueblos indígenas para fortalecer los procesos de enseñanza en su lengua materna.

En la gestión del actual ministro se ha propuesto un modelo intercultural bilingüe con seis grandes componentes, que ha permitido incorporar una gran cantidad de centros en Honduras para una mejor atención en todos los idiomas. Un paso importante que ha dado Honduras es la elaboración de herramientas técnico-pedagógicas en cuatro lenguas autóctonas, además del diseño de instrumentos pedagógicos en idioma inglés; pero se reitera que lo que se ha posicionado más fuertemente es facilitar las herramientas de comprensión curricular en lengua materna.

Honduras se encuentra en un proceso de fortalecimiento institucional, especialmente de la Dirección de Desarrollo Profesional para la formación docente, de tal manera que todos los centros educativos con presencia en territorios indígenas puedan contar con las competencias para facilitar los procesos.

Se reconoce la necesidad de hacer mayores progresos en fortalecimiento de las diferentes lenguas en los distintos niveles y la inclusión de las poblaciones indígenas, de manera que no sólo se fortalezca su lengua materna, sino que también puedan vincularse gradualmente con el aprendizaje de otros idiomas, especialmente en el sector Atlántico de Honduras que tiene una comunicación bastante estrecha con otros países.

**México:** rescata que una de las características que nos une como países latinoamericanos es el plurilingüismo. De acuerdo con el catálogo de lenguas indígenas nacionales, elaborado por el Instituto Nacional de lenguas indígenas en el 2008, en México se hablan 68 lenguas que tienen 364 variantes lingüísticas pertenecientes a 11 familias. México cuenta con una política de educación bilingüe para las lenguas indígenas con sus respectivos materiales.

Específicamente en cuanto a la lengua de señas mexicana, a partir del 2005 se considera como parte de este catálogo de las 364 variantes lingüísticas como patrimonio lingüístico de la nación. No obstante, si bien ya se considera como una lengua más, se requiere hacer mayores progresos en cuanto a su enseñanza y profesionalización. Sigue habiendo muchas acciones de capacitación, pero no desde un ámbito formal y son necesarias acciones concretas o sistemáticas de cómo hacerlo.

Específicamente hablando de Educación Especial, se han impulsado modelos de educación bilingüe para persona sordas, con los que se busca conformar salones específicamente para estudiantes sordos para que puedan trabajar el español como segunda lengua y la lengua de señas como su lengua primaria. Para ello, se busca la incorporación de sordos nativos que funjan como modelos lingüísticos en las aulas, así como la incorporación de intérpretes de lengua de señas mexicana. Sin embargo, aunque estos modelos de educación bilingüe ya existen en diversas entidades de la República Mexicana, no es algo que haya podido consolidarse en los 32 Estados de la República ni en todas las escuelas de Educación Especial (ya que se sigue implementando desde la Educación Especial y no desde la educación regular).

Uno de los retos que se enfrentan actualmente es la formación de docentes. La lengua de señas ya está presente en los salones, pero no hay una formación profesional para el maestro que utiliza la lengua de señas o para que el instructor sordo formalice el uso de la lengua de señas, para que se capacite en la enseñanza de su propia lengua. Sucede lo mismo con los intérpretes; en México, aunque se tiene una certificación en interpretación, los que fungen como intérpretes en las escuelas son docentes que han aprendido la lengua de señas, pero no formalmente. Y por otra parte están los docentes de Educación Especial que deben enseñar el español como segunda lengua, pero no han sido formados para ello.

Un desafío adicional es identificar cómo llevar las políticas a la práctica. Sistematizar las estrategias e iniciativas que ya existen a nivel nacional para consolidar no sólo en la política, sino en la práctica, una educación bilingüe.

**Perú:** en el país existe una política nacional de lenguas originarias; en el Perú hay 55 pueblos y se hablan 48 lenguas. En este caso el Ministerio de Cultura es el encargado del desarrollo de las lenguas, pero es desde el Ministerio de Educación que se está promoviendo su uso educativo, y eso ha permitido que se pueda contar con un modelo de educación intercultural que desarrolla diferentes formas de intervención en escenarios tan distintos como aquellos en los que los estudiantes tienen su lengua materna fortalecida mientras que otros la han ido perdiendo y es necesario recuperarla al considerar que es a través de la lengua que se transmite la cultura de los pueblos; en ese sentido, esa es una de las principales acciones que se han desarrollado.

Asimismo, se evalúa a los docentes y se les está capacitando de forma sostenida para que puedan desarrollar sus competencias lingüísticas, pero también para que puedan hacer el tratamiento pedagógico de las lenguas en las aulas.

En el Ministerio de Educación de Perú, ya desde 1972 ha habido un primer reconocimiento de la diversidad pluricultural y multilingüe del país. Para 1991 se aprobó la política de educación bilingüe intercultural. En 2007, con el proyecto educativo nacional se afianza no sólo el fortalecimiento de las lenguas sino también de las culturas originarias con lo cual se busca respetar el marco internacional como lo es el convenio 169 de la OIT que promueve brindar educación a los pueblos originarios según su lengua y cultura; por eso desde el Ministerio de Educación se han emprendido acciones en el marco de estas políticas y de un decreto supremo que se aprobó en el 2016; de esa forma, se ha logrado el desarrollo de competencias comunicativas en lenguas originarias para la población indígena del país. La política de bilingüismo está orientada a fortalecer el tema de la lengua y la cultura, evitando toda forma de discriminación, de exclusión o estigmas que se tienen hacia esta población.

Se destaca que los marcos internacionales son un habilitante importante para que en el país se promueva el desarrollo y mantenimiento de las lenguas originarias, y por otro lado el marco legislativo nacional que permite desarrollar procesos de evaluación de las competencias comunicativas de los docentes en cuanto a las lenguas originarias. Estas normativas han contribuido a que las políticas tengan mayor continuidad al ser diseñadas bajo esos marcos nacionales e internacionales y al haber contado con la participación de los pueblos, lo cual ha permitido darle un soporte social que ha hecho que esta política se mantenga en los últimos dos gobiernos y haya sido actualizada. Con ello, se ha avanzado en la oficialización de casi las 48 lenguas y se ha producido material educativo en más de 40 de ellas.

Es así como se han generado modelos de atención partiendo de dichas políticas y se ha logrado hacer un mapa lingüístico muy actualizado a partir de estudios de campo del Instituto Nacional de Estadística que permitió determinar que más del 50% de la población habla alguna lengua originaria, pudiendo además determinar si una escuela puede ser considerada EIB (educación intercultural bilingüe). Adicionalmente, con este censo se ha considerado la variable de la autodeterminación en la que la población se autoidentifica como indígena, andina, afrodescendiente… y esto ha permitido posicionar más la política local en términos de EIB.

Se han generado procesos de formación docente, pero persiste la limitación en cuanto a lenguas de la Amazonía; suelen ser los estudiantes que están por concluir la secundaria quienes asumen la función de docencia. Aunado a eso, en contexto de pandemia ésta ha sido una de las poblaciones más vulnerables debido a las limitaciones en la conectividad, por lo que ya se han iniciado procesos de semipresencialidad en las comunidades de pueblos originarios.

En cuanto a las lenguas extranjeras, se destaca que se debe abordar el prestigio social de las lenguas debido a que las lenguas extranjeras y del castellano son valoradas socialmente, mientras que hacia las lenguas originarias persiste cierto rechazo, lo cual también se relaciona con temas de discriminación. En el currículo se han aumentado las horas de enseñanza de lenguas extranjeras. No existe una política nacional, sin embargo, el currículo lo contempla y se han venido diseñando y desarrollando las competencias en lenguas extranjeras como el inglés, el francés, el portugués y otras, aspirando a que los egresados de secundaria logren las destrezas lingüísticas necesarias para su inserción en el mundo laboral.

**República Dominicana:** el país no tiene lenguas indígenas, por ende, el único idioma oficial es el español. El currículo cuenta con un área curricular de lenguas extranjeras en las que se incluye el inglés desde 3° grado de primaria y el francés en educación secundaria.

A pesar de que está en el currículo como materia obligatoria, hay escasez de docentes con formación y dominio de los idiomas, lo que afecta el dominio de la lengua por parte de los estudiantes.

El nuevo gobierno ha anunciado que enfatizará las acciones en estas áreas y recientemente se anunció un programa de bilingüismo para el próximo año escolar enfocado en el fortalecimiento de la enseñanza del inglés, no solo en la formación académica sino también con miras a ampliar las posibilidades de empleabilidad.

**Conclusiones**

Como resultado de esta mesa de trabajo sobre la promoción del bilingüismo y multilingüismo en los entornos escolares, se logró un intercambio fructífero debido a la riqueza de los aportes relacionados a las políticas públicas y programas, así como las lecciones aprendidas y retos enfrentados desde una perspectiva multicultural y diversa.

Dentro de los temas tratados, se pudo corroborar los diferentes estados de situación a nivel de políticas y legislación en el tema, no sólo de educación bilingüe sino también intercultural bilingüe y la inclusión en este aspecto de las lenguas de señas. Se enfatizó como uno de los puntos centrales la importancia de formación de los docentes; contar con docentes calificados para que estas estrategias y programas sean sólidos y adecuados a nivel de implementación. Asimismo, se destacó la relevancia de contar con un mapa lingüístico de nuestros países para visualizar de mejor forma cómo atender esa diversidad cultural y lingüística de la región.

Se ha hecho una diferenciación entre la enseñanza de idiomas extranjeros y lenguas originarias a nivel de políticas y currículos, que incide en las reformas curriculares y en la elaboración de herramientas y materiales pedagógicos para la promoción tanto de lenguas extranjeras como nativas. Se evidencian esfuerzos para hacer una transición entre la oferta de cursos o programas específicos a contar con una estrategia integral y multidimensional que aborde el tema del bilingüismo, el multilingüismo y la interculturalidad.

Además, los demás países participantes pudieron compartir sus experiencias y los desafíos que han enfrentado. Estas experiencias constituirán la base de un proceso de cocreación de conocimientos y saberes para mejorar los entornos escolares y promover el desarrollo de competencias multilingüísticas en los procesos educativos.

**Siguientes pasos**

Como parte del proceso ministerial, la Secretaría Técnica de la CIE ha apoyado a los Estados Miembros en la sistematización de las contribuciones e intercambio de experiencias sobre lecciones aprendidas, retos enfrentados, acciones y programas implementados en las distintas temáticas, especialmente en el marco del COVID-19.

Como resultado de este encuentro en el tema de bilingüismo, se reconoció el valor de este tipo de intercambio por lo que, con el apoyo de la Secretaría Técnica de la CIE, la sistematización e intercambio de documentación de modo de facilitar el fortalecimiento de las políticas públicas en la región. Asimismo, se resaltó que este evento es un primer paso y se espera realizar otros intercambios en esta temática con el propósito de dar continuidad al trabajo colaborativo y coconstrucción de conocimiento entre los países de las Américas.

**Participantes por grupo de discusión**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Grupo** | **Participantes** | **Países** |
| 1 | 1. Carlos Amaya 2. Carmelina Espantzay 3. Francisco Roña 4. Juan Ramón Joya 5. Karla Fischbach 6. Katary Parada 7. Laura Pizarro 8. Lidia Morán 9. Nair Burga 10. Néstor Suarez 11. Rómulo Antún 12. Zulma Morales | Guatemala, El Salvador, Ecuador, Panamá, Colombia, Perú, Costa Rica. |
| 2 | 1. Adriana Serrudo 2. Ancell Scheker 3. Gustavo Cerros Urrutia 4. Manuel Rojas 5. María Gloria Pereira 6. Maristela De Carvalho 7. Natalia Solís 8. Oscar Badillo 9. Ovilso Zuniga 10. Raquel Martínez 11. Rocío Jiménez | Argentina, Brasil, Costa Rica, El Salvador, México, Honduras, Perú, República Dominicana |
| **Facilitadores** | -Viviana Esquivel  -Cecilia Martins | |
| OEA. DHDEE  Sección Educación Secretaría Técnica de la CIE | Jesus Schucry Giacoman Zapata. Director  Cecilia Martins. Especialista en Educación  Raquel Bautista  Veronica Cabrera | |

A collage of a person

Description automatically generated with low confidence

CIDED00222S01