
TRILINGÜISMO, INTERCULTURALIDAD Y DIDÁCTICA

Pascal Montoisyl

Cómo citar: Montoisyl, P. (2008). Trilingüismo, interculturalidad y didáctica. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 4, 147-178.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10992809>

RESUMEN

El presente trabajo plantea una serie de reflexiones sobre el proyecto de ley de la educación boliviana Avelino Siñani y Elizardo Pérez, con respecto a su propuesta central de promover un trilingüismo: castellano, lengua originaria y lengua extranjera. El autor evalúa la coherencia de la propuesta, situando el aprendizaje de otras lenguas en un proceso de interculturalidad constructiva.

A lo largo del artículo, Pascal Motoisyl analiza las relaciones entre lenguas, didáctica de las mismas y la interculturalidad, a fin de establecer cómo los conceptos, las prácticas y las representaciones pueden constituir factores que fomenten, refuercen o, al contrario, reduzcan la discriminación.

Palabras claves: trilingüismo, interculturalidad, didáctica de lenguas, Proyecto de ley de educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez.

¹ Asesor del Programa de Tierras bajas en Educación Intercultural (convenio UAGRM, UAB y UAP- MINEDUC- APEFE).

“[La organización curricular] es trilingüe, que permite el manejo de una lengua originaria, el castellano y una lengua extranjera en todo el sistema educativo plurinacional”. (Ministerio de Educación y Culturas 2006, Título III, art 13: 10)

El proyecto de ley de la educación boliviana Avelino Siñani y Elizardo Pérez ambiciona alcanzar un trilingüismo aplicando las siguientes estrategias: enseñanza “en” y “de” la lengua originaria y del castellano y enseñanza “de” la lengua extranjera. Se verá más adelante cómo esta variación preposicional (ausencia del “en”, en el caso de la lengua extranjera) tiene repercusiones no solamente sobre el componente metodológico sino también sobre la visión curricular misma. Se intentará analizar la coherencia de la propuesta y sobre todo situar el aprendizaje de otras lenguas en un proceso de interculturalidad constructiva².

En los siguientes epígrafes, se analizarán las relaciones entre lenguas, didáctica de las mismas y la interculturalidad, vale decir cómo los conceptos, las prácticas y las representaciones pueden constituir factores que fomenten, refuercen o, al contrario, reduzcan la discriminación.

Lengua e identidad

Se opina con Maalouf que la lengua es “el eje de la identidad —puesto que existe en todo ser la necesidad de una lengua identitaria— y la diversidad lingüística, el eje de cualquier diversidad” (1998: 45), pero también de la cultura, ya que la mayor parte de la misma se expresa en y a través de la lengua. Fishman decía que si se “saca la lengua de la cultura, se quita sus saludos, sus insultos, sus imprecaciones, sus elogios, sus leyes, su literatura, sus cantos, sus adivinanzas, sus proverbios, sus remedios, su sabiduría, sus oraciones” (1994: 4), en fin, su alma, así como el sistema conceptual objeto de consenso en un grupo social que define un tipo de relación particular al mundo, marcado por la historia y la experiencia de este grupo. Como lo subrayaba Bakhtin (1981), el lenguaje está moldeado por el contexto y también moldea el mismo. Eso

² Se considera que por definición todo encuentro es intercultural en sí pero que no necesariamente actúa de manera positiva hacia un acercamiento mutuo y mejores condiciones de negociaciones.

significa que lengua, cultura e identidad conforman un sistema interrelacionado que implica que cualquier camino hacia una mejor interculturalidad sea facilitado por el aprendizaje de lenguas considerando el para qué, el qué y el cómo como determinantes, especialmente, en un país que cuenta con 35 comunidades etnolingüísticas. Aprender la lengua del otro, en el sentido amplio de aprender a comunicar de otra manera, es decir a poner en común — y poner en común es el acto que nos constituye (Jacquard 1998: 34) —, no es solo salir de un aislamiento cognitivo, conceptual y simbólico sino también adquirir el poder de desenvolverse adecuadamente en el espacio del otro. Pero más allá de la comunicación, el objetivo es la comprensión del otro para que, un *ego alter* se vuelva *alter ego* (Morin 1999: 56).

Por otra parte, se considera con Van Esch (2003) que una identidad fuerte facilita el desarrollo de competencias interculturales así como la autonomía del aprendiz y que, consecuentemente, la poca confianza en los valores propios o autoestima baja, que constituye uno de los componentes de la identidad, dificulta la participación en contextos culturales ajenos. Por lo tanto, las personas que no tienen una firme identidad lingüística pueden tener problemas en su adaptación a otros contextos culturales en los cuales sus valores no constituyen la norma. De esta manera, se puede decir que la identidad lingüística es un poder.

La ley 1565 de Reforma Educativa asociaba íntimamente interculturalidad con el aprendizaje de las lenguas, considerando el último como uno de los caminos para alcanzar la primera, al afirmar que “la interculturalidad se verá favorecida, [...], por el aprendizaje del castellano como segunda lengua por los niños hablantes de lenguas originarias y el de las lenguas originarias por los niños monolingües en castellano” (UNSTP 1995). Pero, si bien se había diseñado un bilingüismo igualitario de doble vía, en la práctica, no se ha desarrollado casi el componente “lenguas originarias como segundas lenguas”, desvalorizando oficialmente, de esta manera, dichas lenguas y frenando el supuesto proceso de interculturalidad. Lo que se quiere destacar de todo lo anterior es que tanto la primera lengua como otras adicionales³ son imprescindibles al desarrollo de una relación intercultural.

³ Se entiende por lengua adicional toda lengua segunda, tercera ... y/o extranjera que se aprende después de la primera.

Poder y lenguas

Por una parte, se considera que las lenguas son iguales en esencia, es decir que “cualquiera puede, mediante la neología, expresar todo, ser medio de enseñanza de todo y cumplir todas las funciones que se pueda esperar de una lengua” (Moreno: 2001) y que todas asumen el mismo rol a nivel identitario (Maalouf óp. cit.). Sin embargo, en la práctica, las lenguas no desempeñan las mismas funciones, no tienen el mismo número de hablantes, no vinculan los mismos contenidos, no tienen el mismo prestigio, no tienen el mismo valor económico, estético o político. No es la estética de su gramática o de su léxico sino las coyunturas económicas y sociales, el poder político (Laponce 1987) y militar de su gente (Crystal 1997) que hace que una lengua tenga más o menos poder y/o prestigio.

Los aprendices de una lengua asignan un valor a la misma que depende tanto de las representaciones de beneficio que se pueda esperar de su adquisición como de su posición económica o política (Calvet 1999), lo que Bourdieu (2001), en un contexto nacional, llama el capital lingüístico que parte de un mercado móvil. Existen varios caminos para aumentar o disminuir el valor de una lengua, que dependen de las lenguas del área, de los usuarios y del entorno del contacto. Así, el aprendizaje de ciertas lenguas, y en particular del inglés, representa un valor y el alcance de un poder más importante.

El modelo gravitacional de Calvet (1999) permite visualizar las relaciones asimétricas, el valor de cada lengua en el mercado global y las relaciones de poder entre las mismas, así como las tendencias del bilingüismo que se dirige, prioritariamente, de la periferia hacia el centro. Al centro, la lengua dominante, el inglés, alrededor de la cual giran una serie de “planetas” o lenguas internacionales como el castellano, el hindi, el árabe o el francés. Alrededor de cada una de las mismas, gravitan lenguas “satélites” que, en el caso del castellano, son el conjunto de lenguas originarias de Hispanoamérica.

Esta propuesta permite salir de una visión fragmentaria y simplificadora de la lingüística que consideraba las lenguas como abstracciones y no como el conjunto de las prácticas y de las representaciones de sus hablantes. Por lo tanto, la ecolingüística permite comparar las funciones cumplidas por cada lengua en

un contexto determinado, entender las reglas del mercado lingüístico y los procesos de invisibilización y de discriminación de hablantes de ciertas lenguas, así como la fuerte demanda para la enseñanza de algunas lenguas. Permite evidenciar las relaciones de poder entre lenguas, y de las culturas e identidades subyacentes, y destaca la necesidad de concebir la interculturalidad en una relación dinámica con las lenguas, ya que las mismas evolucionan permanentemente y cuentan un sin fin de variedades, que los movimientos de población son constantes y tienden a ampliarse, y que la competencia entre lenguas es siempre más aguda. Por lo tanto, se la considera una herramienta pertinente para la definición de políticas lingüísticas.

En la vida cotidiana, tanto a nivel oral como escrito, las limitantes fonéticas, léxicas, gramaticales, semánticas y pragmáticas son motivos de burla, de descrédito o de exclusión, justamente porque lo que Chomsky (1965) llamó “performances” lingüísticas, que son evaluadas como las tarjetas de presentación de las personas y vienen comparadas con estándares de las clases dominantes quienes se autorizan a definir las formas correctas. Por lo tanto, enseñar a hablar, escribir y leer “bien” son tareas básicas de la escuela para acabar con esa forma de discriminación.

En su desarrollo de inteligencia lingüística, Gardner (1999) insiste en la importancia medular de la sensibilidad para el significado preciso del léxico, para el orden en las palabras para poder observarlas y/o (a propósito) violarlas, para los sonidos, ritmos, inflexiones y metros, y para la capacidad de manejo diferenciado de las funciones del lenguaje (emocionar, convencer, estimular, transmitir información o complacer). Sin embargo, si bien entre lenguas como el castellano o el inglés existe un cierto consenso acerca del significado del léxico, así como acerca de las reglas sociales de comunicación, cuando se trata de lenguas como el quechua o el guarayo, el léxico es más sometido a redes de connotaciones menos relacionadas con una funcionalidad translingüística. Por lo tanto, el aprendizaje de los mismos en un proceso de didáctica de L2 requiere de otras estrategias que la transferencia directa de un significante. Además, la organización global de la comunicación cuenta con reglas a veces muy diferentes cuya ignorancia llega al malentendido asegurado o ruptura de la relación.

Comunicación e interculturalidad

Otro punto sensible concierne a la relación entre cultura y comunicación. El campo de la pragmática está constituido por las relaciones entre los enunciados y los contextos en los cuales son recibidos o emitidos por los interlocutores. La interpretación de mensajes depende de elementos tales como las relaciones entre personas, intenciones, acciones, comportamiento físico, lugares y momentos.

Todos adquirimos una competencia comunicativa durante nuestro proceso de socialización que no solo abarca los aspectos lingüísticos sino que se enraíza profundamente en un sistema de valores, creencias y esperanzas construido social e históricamente, y cada foco de socialización ha desarrollado prácticas comunicativas propias. Ochs (2002) muestra cómo las formas lingüísticas codifican posturas psicológicas y acciones que se conectan con actividades e identidades. Por ejemplo, el hecho de demostrar su desacuerdo se expresa por una postura o acción que está culturalmente asociada al desacuerdo. Los niños de cada contexto aprenden a reconocer y luego a producir las posturas o acciones adecuadas y válidas en el mismo. Por tanto, numerosos malentendidos pueden ocurrir entre personas con referentes culturales diferentes. Scollon & Scollon (1981), en un estudio sobre las relaciones entre norteamericanos de habla inglesa y un grupo originario de lengua athapaska, identifican tres tipos de malentendidos básicos. El primero se manifiesta en la postura frente a recién conocidos (abundante verbalidad versus silencio), el segundo en el tiempo entre turnos de habla (corto versus largo) y, finalmente, en la despedida (evocación de un encuentro futuro versus ninguna despedida). Como resultado, los encuentros producen representaciones discriminantes. Para los originarios, "el otro" es maleducado, impaciente o atrevido; para los anglohablantes, "el otro" es cerrado, no tiene nada qué decir o no sabe nada. Castiglioni (2005) recuerda que interlocutores de culturas diferentes tienden a personalizar los problemas ignorando, por lo general, que solo son malentendidos del ritual comunicativo.

¿Qué decir de los mensajes emocionales en los cuales, según la famosa regla de Mehrabian (1971), la expresión y/o la comprensión de las palabras solo entran por el 7%, en comparación con el tono de voz (38%) y el lenguaje corporal (55%), ambos altamente culturales?

En el contexto andino, la escuela es el primer agente en ignorar esta diversidad. Como lo subrayan Zavala (2002) y García (2005), el silencio de varios niños en el aula así como la resistencia a participar en ciertas formas de interacciones no es solamente el resultado de una supuesta timidez o de un problema lingüístico, sino que las condiciones sociales, que determinan la participación verbal, son diferentes en la escuela y en los ámbitos comunitarios, pero, también, lo no verbal no tiene el mismo significado e importancia entre ambos espacios.

Pero además, como lo señala Rengifo (2003), la escuela enseña al niño a nombrar el mundo con otro lenguaje que tiene otra connotación. Además, a nivel propiamente lingüístico, la misma escuela tiende a sobrevalorar las habilidades de lecto escritura, invisibilizando una literatura oral local producto de prácticas comunicativas sociales muy complejas (oral-escrito).

Para una comunicación intercultural eficiente, es preciso entender lo que se dice y hace como también el porqué se lo dice o hace, estando consciente de que el otro puede funcionar con otro estilo comunicativo válido desde su contexto sociocultural. Sin embargo, generalmente, la importancia de los estilos comunicativos es subestimada porque requiere de un proceso de toma de conciencia de que las posturas o acciones no son pertinentes en todos los contextos comunicativos y que otros han pasado por procesos socializadores diferentes.

Los maestros no han sido preparados para observar, decodificar, describir y enseñar estas dimensiones de la comunicación sin las cuales no se puede construir el significado y que constituyen los acompañantes imprescindibles de toda lengua.

Sin embargo, a la hora de construir una nueva didáctica de lenguas para las escuelas bolivianas es imprescindible tomar en cuenta que ciertas estrategias comunicativas, exitosas en zonas urbanas, puedan ser menos eficientes para ciertos contextos, vistas las diferencias en las formas culturales de relacionarse.

Didáctica de lenguas e interculturalidad

Para definir una política lingüística o una didáctica de lenguas adicionales, lo fundamental es tomar en cuenta las necesidades y demandas de los beneficiarios,

"[...] los factores de orden histórico y socioculturales (relaciones de fuerza entre grupos étnicos) y el contexto sociocultural y socio psicológico (estatus relativo, objetivo y subjetivo de las lenguas en contacto, micro entorno del niño,...) [...]" (Hamers & Blanc 1983). Por su parte, la Reforma Educativa ha encaminado un modelo que hace, primeramente, énfasis en el desarrollo de la lengua originaria a nivel oral y escrito proponiendo una transferencia gradual de las habilidades hacia el castellano. Este enfoque se basa en el supuesto que "[...] el aprendizaje de una segunda lengua [...] se verá facilitado en la medida en que el niño desarrolle mejor su lengua materna (UNSTP óp. cit.) y que "aprender a leer y escribir en la lengua materna contribuye al desarrollo de la comprensión lectora en segunda lengua" (López 2000), lo que se fundamenta en las hipótesis de la interdependencia y del umbral de Cummins (1978) que suponen que el nivel en segunda lengua es parcialmente función del nivel alcanzado en la primera lengua.

Sin embargo, un cuarto de siglo más tarde, el mismo Cummins (2000: 85) afirma que "ninguna de las dos hipótesis dice nada sobre la lengua adecuada para comenzar la enseñanza de la lectura en un programa bilingüe ni sobre cuándo deba introducirse la enseñanza de la lectura en la lengua mayoritaria". Por otra parte, otros investigadores como Lucchini (2004) se basan en numerosos estudios de casos para afirmar que lo importante es constituir una lengua de referencia, lengua que puede ser tanto la primera como otra, en la cual se desarrollan todas las funciones propias a las lenguas incluyendo la función metalingüística, cuyos esbozos son tan importantes en la adquisición del código escrito.

También, se observa que la escuela cuenta con un tiempo muy reducido para cumplir con la enseñanza del castellano, ya que en el nivel preescolar solo se puede usar la lengua materna de los niños (UNSTP óp.cit), que los programas recomiendan enseñar en castellano solo desde el segundo ciclo. A estas limitantes, se agrega una tasa baja de permanencia escolar. También, se debe tomar en cuenta otros factores como el tiempo de exposición a la lengua y las oportunidades de practicarla fuera del aula, lo que, para Wong-Fillmore (1991), constituyen componentes indispensables para el alcance de una buena competencia y que están lejos de lo ideal en la zona rural para el castellano y en la ciudad para las lenguas originarias. Por otra parte, Collier y Crawford (1998) han mostrado que, en contextos en los cuales hay posibilidades de

práctica genuina, se necesitan dos o tres años para adquirir el “lenguaje social”, un nivel de comunicación interpersonal básico, y entre cinco y diez años para el “lenguaje académico”, que se refiere a las competencias lingüísticas necesarias para enfrentar la escuela secundaria y la universidad.

Frente a dichas realidades, la Reforma era muy optimista al afirmar que “en el tercer ciclo de primaria los alumnos y alumnas alcanzarán competencia comunicativa y social y [...] académica en ambas lenguas” (UNSTP óp. cit). Pero lo anterior permite explicar los resultados pocos alentadores y, de esta manera, es difícil que la escuela rural alcance el objetivo reclamado por el encargo social y por lo tanto dicha escuela no se puede pretender intercultural ya que mantiene, con el resultado de sus prácticas, la discriminación social. Como consecuencia, se instala una migración pedagógica en la cual los padres de familia llevan a sus hijos a escuelas peri urbanas donde la enseñanza se desarrolla totalmente en castellano.

No se trata de cuestionar la pertinencia de la educación a partir de o en la lengua originaria, pero, en Bolivia, la lengua dominante es el castellano, lengua de acceso a la educación superior, a los cargos profesionales, políticos y sociales, en fin, a cualquier promoción social. Por lo tanto, un sistema escolar que no puede asegurar, al lado de la primera lengua, el dominio del castellano a todos sus usuarios se verá legítimamente rechazado por la sociedad, por ser vector de mantenimiento de la exclusión social.

Las representaciones y la formación permanente de los maestros

Las representaciones o creencias son construcciones mentales, basadas en experiencias, que guían el comportamiento (Bernaús 2001) y se refieren generalmente a suposiciones, compromisos e ideologías (Calderhead & Robson 1991) y que pueden actuar como filtros muy fuertes de la realidad, se originen en la experiencia personal o en las fuentes de transmisión del conocimiento cultural. Para Zeichner & Tabachnick (1981), Knowles (1994) y Kennedy (1997), las creencias sobre la enseñanza se establecen muy temprano por las experiencias mismas de escolarización. Los maestros recuerdan y tienden a imitar a su profesor favorito (Johnson 1995), y es la personalidad del mismo, más que su enfoque pedagógico, la que influencia las creencias del joven docente. Luego, el sistema de creencias se desarrolla, en todas las etapas de socialización,

en el transcurso de la vida e influencia fuertemente las prácticas de los profesores. Por lo tanto, para entender y actuar sobre el desempeño de los mismos, es preciso estudiar las relaciones recíprocas entre los campos de las acciones y sus pensamientos para despertar la conciencia.

Como consecuencia, los docentes en formación permanente eligen lo que es bueno o no para su aula en función de sus creencias. Por lo tanto, las enseñanzas que cuadran con estas representaciones son reconocidas como nuevas y aquellas que no corresponden son descalificadas como teóricas, inoperables o simplemente falsas. Los docentes solo adoptan las ideas que validen o confirmen sus creencias existentes (Knowles 1994), y son muy tenaces porque son relacionadas con valores (Wenden 2001)

En fin, todo cambio en las prácticas pasa por el filtro de las representaciones, lo que explica el impacto muy limitado de la formación permanente,⁴ y, por lo tanto, por un proceso personal de exploración, experimentación y reflexión. Por otra parte, los fracasos escolares son generalmente atribuidos a factores externos como la casa, la familia o los compañeros de grupo, en lugar de cuestionar directamente las prácticas o el sistema de creencia de los maestros.

Además, en el caso boliviano, muchos de los maestros del área dispersa son provenientes de la misma y, por lo tanto, herederos de la cultura y la identidad de sus padres originarios o campesinos. Sin embargo, su formación escolar y, luego, profesional en las Normales, los ha llevado a abrazar la visión y las representaciones educativas de una cierta clase social cuyo objetivo era la castellanización y la creación de una nación mestiza. Esta contradicción puede explicar la dificultad, a la hora de regresar a su comunidad como agente del Estado, “de cambiar la escuela desde sus propios cimientos” (UNSTP óp. cit).

⁴ Una investigación (Montoisy, en imprenta) acerca del impacto de los talleres de 20 horas de formación para maestros en servicio sobre su práctica docente, en Chuquisaca, Tarija y Santa Cruz, ha arrojado que más del 85% de la muestra presenta un *efecto loto*, o sea un nivel cero de cambio, a pesar del tipo de taller constructivo, reflexivo y concientizador. Se refiere a la metáfora del loto porque esta planta tiene la característica de que sus hojas no absorban absolutamente nada, todo resbala. Mínimamente, para cambiar las prácticas se necesita un ciclo de tres veces esta cantidad de horas o un seguimiento en aula.

Por otra parte, López (2003) señala que los maestros que tienen que enseñar el castellano a niños hablantes de una lengua originaria no han pasado por ningún proceso de aprendizaje escolarizado de lenguas adicionales sino por un proceso submersivo. Por lo tanto, se puede suponer que solo han elaborado construcciones mentales desde experiencias muy alejadas de las prácticas que se les está pidiendo actualmente.

Bunts-Anderson (2006) señala que las creencias del maestro también influyen el estilo de aprendizaje de sus alumnos, y problemas en el proceso didáctico pueden surgir por la diferencia de creencias acerca de la pertinencia de ciertas estrategias entre profesor y estudiantes (Knowles 1992).

Asimismo, las representaciones de los estudiantes son significativas e influyen sus resultados como, ya en 1968, Rosenthal lo había demostrado con el efecto Pigmalión. A nivel lingüístico, Lambert (1977) había mostrado cómo el uso de una lengua dominante influye la percepción de hablantes de una lengua dominada sobre personas bilingües.

Por lo tanto, frente al fuerte impacto que pueden tener las creencias de profesores vigilados por un aparato jerárquico burocrático que reprime todo intento innovador (Regalsky 2003), así como de padres de familia con autoestima baja y con tendencias fiscalizadoras, es imprescindible, al inicio de cualquier proceso de formación permanente, hacer tomar conciencia de dichas creencias y confrontarlas con los hallazgos de las investigaciones científicas, ya que son factores que pueden explicar el mantenimiento de prácticas arcaicas especialmente en el área de la didáctica de lenguas.

Didáctica de lenguas

Hasta hace poco, la didáctica de lenguas adicionales no era reconocida como disciplina autónoma y se negaba su naturaleza epistémica⁵. Si bien es cierto que, a lo largo de la historia, los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas se han desarrollado lejos del rigor o exigencia propia a la actividad

⁵ Como ejemplo residual de esta tendencia, se tiene a la Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba) cuya carrera que asume la formación de profesores de idiomas sigue denominándose "Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas".

científica⁶, en los últimos años, los mismos han alcanzado un nivel de campo disciplinar con sus conocimientos teóricos y prácticos propios.

Probablemente, la lingüística ha frenado el desarrollo de la disciplina asimilando la lengua a un código⁷. Pero si se considera que los hablantes reinventan y transforman la lengua en cada interacción⁸ y que cada práctica está inserta en un contexto social, económico y político particular, el aprendizaje de una lengua primera o adicional está, por lo tanto, directamente relacionado con el proceso socializador en el cual se desarrolla, la competencia lingüística del aprendiz es producto de las variedades de lenguaje que implícita o explícitamente está incitado a aprender, y las actividades en las cuales participa (Ochs y Schieffelin 1995; Ochs 2002) están encerradas en sistemas de significados culturales (Watson-Gegeo 2003).

Hasta hace muy poco tiempo, han coexistido la metáfora del aprendiz procesador de informaciones, que recibe “input” e “intake” y produce “output”, y otra del aprendiz en una comunidad de práctica (Kramsch 2002; Gregg 2003). Esta antigua confrontación heredera de la disputa entre racionalistas y empiristas se está apaciguando con nuevas propuestas para superar estas diferencias y la búsqueda de una explicación integradora. El movimiento ecolingüístico se enmarca claramente en esta corriente, considerando que cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua primera o adicional constituye un proceso muy complejo y no lineal.

Ahora bien, desde el campo que se analiza, se puede intuir, junto a la propuesta de algunos autores, que la lengua constituye un medio de presentación y organización del pensamiento (Crystal 1997), del saber, del conocimiento y de una concepción del mundo. En fin, el conocimiento es inconcebible sin el lenguaje. Para Vygostky (1984), la adquisición y el

⁶ Durante muchos siglos, las tareas de enseñanza de otras lenguas había sido confiada a esclavos, niñeras, frailes o prostitutas.

⁷ Es decir una abstracción poco pertinente para describir prácticas de comunicación complejas y dinámicas insertadas en hechos que más bien parecen competir a la semiótica.

⁸ El hombre empezó a comunicar porque tenía algo que decir o pensaba que era así, pero también para crear alianzas más allá de las biológicas (Bickerton 1998; 2000; Corballis 2000, Olarrea 2005.) y constituir grupos más aptos a defender intereses comunes o conquistar espacios de poder (Dessalles 2000).

mantenimiento del control sobre los procesos mentales complejos se origina fuera del individuo —su medio social— y está mediado por el lenguaje. Por lo tanto, el aprendizaje de más lenguajes o lenguas puede permitir el acceso a otras racionalidades. Para ello, se debe cuestionar los procesos de racionalidad, que segmentan los procesos educativos, siendo en este caso un apoyo necesario, en la percepción adoptada, el acercamiento a los procesos complejos dentro de la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Didáctica de lenguas y propuesta para un trilingüismo

- El enfoque comunicativo

Adoptado por la Reforma Educativa, este enfoque propone básicamente centrarse en el aprendiz, enseñar mediante la utilización de documentos auténticos, plantear actividades efectivamente comunicativas, haciendo uso de un léxico muy variado y privilegiando un aprendizaje implícito de las reglas de la lengua. A nivel didáctico, deja una gran libertad al docente en cuanto a la progresión lingüística, a los materiales o a la diversidad de estrategias.

El aprendiz es un comunicador, comprometido en la tarea de hacerse entender y comprender a su interlocutor, que tiene una responsabilidad en su aprendizaje. El docente actúa de facilitador, organizador y asesor. Su mayor responsabilidad es fomentar situaciones adecuadas para promover la comunicación.

Sin embargo, en la mayoría de los casos, la formación del maestro no ha sido la más adecuada y la ventaja de libertad que ofrece el enfoque ha llegado a ser un inconveniente por no saber cómo pasar de los principios teóricos a prácticas de aula articuladas y coherentes con los mismos.

También, se puede emitir ciertas críticas, como la poca preocupación por los aspectos formales de la lengua, al preferir enfatizar la fluidez de la comunicación, o que recurrir a documentos auténticos no garantiza la autenticidad de la pedagogía utilizada. Por otra parte, es preciso advertir sobre el riesgo de centrarse demasiado en el educando y dejar de lado el aspecto social y los valores que lo acompañan, así como el rol del profesor en el acto de aprender, dejando al alumno la responsabilidad de su éxito o de su fracaso.

Luego, la comunicación en el aula no es siempre muy auténtica y a veces está lejos de las necesidades externas. De la misma manera, se subraya la posible efimeridad de los aprendizajes no reforzados por actividades adecuadas, así como el riesgo de fosilización de los errores si no hay corrección. También, se puede preguntar si la competencia sociocultural, que con el tiempo se ha vuelto a llamar cultural y, finalmente, intercultural, suele adquirirse en el aula, lejos de la realidad y de las diferencias. Este enfoque requiere de mucho tiempo de exposición a la lengua, mucho tiempo para dar a cada uno la oportunidad de practicar, lo que la escuela no tiene. Finalmente, se puede reprochar un activismo a veces desarticulado, sin objetivo claro, basado en lo que los maestros denominan “dinámicas”, que tienen como meta directa pasar un buen momento sin cuestionar si estas actividades sirven para aprender algo.

A pesar de estas críticas, dicho enfoque queda como uno de los recursos metodológicos para diferentes momentos del proceso didáctico, especialmente para trabajar con los principiantes y con el desarrollo de la oralidad. Pero, para sobrepasar las limitantes mencionadas, es necesario tomar en cuenta tres corrientes que permiten ampliar la didáctica. Se trata de enfoques procedimentales: la enseñanza de la lengua por tareas, el enfoque de aprendizaje integrado contenido-lengua y la corriente cognitiva.

- La enseñanza de la lengua por proyectos

El enfoque por tareas, llamado también por proyectos o por situaciones-problemas, apunta a movilizar al grupo de estudiantes alrededor de un proyecto que responda a la demanda social. Lo más importante consiste en definir el objetivo para alcanzar y garantizar que las actividades desarrolladas en la misma apuntarán a una comunicación real.

Zanón (2001: 3) precisa que una tarea debe ser “representativa de procesos de comunicación de la vida real; identificable como unidad de actividad en el aula; dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje; diseñada como un objetivo, estructura y secuencia de trabajo; debe enfatizar la manipulación de información (el significado) versus la actividad centrada en los contenidos lingüísticos (la forma)”.

La meta es hacer y comunicar en la lengua adicional para aprenderla o, como repite siempre Meirieu (1996: 22), “aprender a hacer lo que uno no sabe hacer haciéndolo” mediante tareas que proveen amplias oportunidades de interacciones, que permiten practicar las cuatro habilidades y que no enfocan determinadas funciones o estructuras. De esta manera, se pretende enfrentar situaciones comunicativas auténticas (Larsen-Freeman 2002) en las cuales cada uno aprende en las interacciones ya que tiene que esforzarse para entender, hacerse entender y buscar permanentemente clarificaciones. La tarea se estructura en fases y etapas definidas por las características de la misma así como por criterios didácticos.

El rol del docente es proponer tareas negociadas con los estudiantes para que cada uno se sienta motivado en la construcción de las mismas. A todo momento, debe gestionar el proceso facilitando o poniendo al alcance de los estudiantes los insumos comunicativos necesarios, clarifica y precisa para apoyar al mejoramiento de las producciones. Al final de cada unidad (clase, capítulo, módulo,...), el estudiante debe ser capaz de realizar un acto de comunicación completo.

Los talleres de escritura constituyen uno de los instrumentos más adecuados y han permitido mejorar sensiblemente la calidad de las producciones escritas en las escuelas en las cuales se ha trabajado este enfoque.

Este enfoque implica la cooperación y la interacción de los estudiantes que usan la lengua, que están aprendiendo para realizar la tarea en sus componentes (Bassis 2003). Refuerza la atención en la forma y responde a las necesidades comunicativas de la comunidad educativa; propugna un trabajo colectivo de los docentes desarrollando verdaderas actividades comunicativas. Dicho enfoque permite reducir la brecha que, a menudo, existe entre escuela y comunidad.

Trabajar por tareas supone que exista un problema por resolver y que sea imposible resolverlo sin aprender (Perrenoud 2000). Ese enfoque se aleja del activismo, ya que pretende construir un conocimiento en base a la resolución de conflictos cognitivos y sociocognitivos, terminando por actividades metacognitivas que permitan el desarrollo de la autonomía y el aprender a aprender del aprendiz. Poco a poco, se pasa de una didáctica comunicativa a una didáctica de la gestión de los aprendizajes.

Precisamente, para no caer en un activismo desarticulado y respetar la integración de los componentes de la didáctica y con el fin de no apartarse de los objetivos definidos, se necesita de docentes preparados y comprometidos en cumplir las demandas de los beneficiarios. Requiere una buena comunicación con la comunidad (en zona rural o urbana) y una costumbre de trabajo en equipo, ya que la mayoría de las tareas van a ser multidisciplinarias, como cualquier acto de comunicación auténtico. En fin, es una propuesta alentadora ya que intenta responder a las demandas de las comunidades a nivel de las necesidades lingüísticas, pero implica la formación de todo el equipo docente. Aún pocas escuelas se han lanzando en este camino porque implica una planificación más osada y la ambición de concebir los saberes en su complejidad y su multidisciplinariedad.

* El enfoque de aprendizaje integrado de contenido y de lengua

El enfoque también denominado “instrucción basada en el contenido” retoma la base de la propuesta de los programas de inmersión canadiense de los años 70 y su concepto de comunicar para aprender en lugar de aprender a comunicar, del enfoque comunicativo. Básicamente, se trata de enseñar, no una o dos lenguas, sino “en” una, dos o tres lenguas, utilizando como medio el contenido de otras asignaturas y así tener auténticas situaciones de comunicación. Se trata de lograr el aprendizaje de la lengua junto con otros contenidos del currículo, lo que implica definir objetivos para ambos componentes (Saez 2004; Domínguez 2004; Novotna & Hofmanova 2004; Darn 2006).

En primer lugar, este enfoque implica una revisión curricular profunda y supone “repensar los objetivos de la enseñanza [de las otras materias] en función de las habilidades comunicativas en segunda lengua” (Dominguez óp. cit.: 12), lo que conlleva una formación docente reforzada en dos áreas y además con conocimiento en currículo escolar ya que las lenguas se vuelven una transversal del mismo. Por lo tanto, se necesitan docentes con buen manejo didáctico en la disciplina de contenidos para que los mismos sean abordados de maneras motivadoras y así facilitar el proceso de aprendizaje lingüístico.

En sus prácticas, los docentes deben hacerse entender permanentemente desarrollando una competencia estratégica con repetición, perífrasis, gestos,

lenguaje corporal, ejemplos, analogías, representación y visualización (Darn óp. cit.). Los contenidos requieren también de una doble planificación que incluya la lingüística. Este enfoque permite ahorrar mucho tiempo ya que se puede avanzar en los contenidos generales mientras se está aprendiendo otras lenguas.

Sin embargo, es imprescindible reflexionar con Zavala y Córdova (2003) sobre la aplicación de este enfoque en un contexto de completa inequidad entre la primera y las lenguas adicionales, cuando dicho contexto no ofrece oportunidades de desarrollo de la primera lengua.

Además de las ventajas ya mencionadas, otra, en un país como Bolivia, consiste en poder modular el tiempo de exposición de los estudiantes a las diferentes lenguas en función de las necesidades del contexto. Particularmente en contextos aislados, permite responder a la escasez de oportunidad para la práctica de lenguas adicionales, aumentando sensiblemente el tiempo escolar dedicado a las mismas.

En las experiencias que se ha apoyado en Bolivia, se ha seleccionado maestros con un buen conocimiento de su especialidad y se los ha entrenado para trabajar con un enfoque auto socioconstructivista. A parte, se les ha proporcionado una capacitación en didáctica de segundas lenguas. También se ha formado una parte de los mismos al idioma inglés y para la enseñanza. Si bien ya se tiene algunos resultados alentadores, es solo el inicio de un proceso largo que podría permitir llegar a una propuesta didáctica transferible a todo el sistema educativo.

Las principales dificultades con las cuales este enfoque ha chocado son las siguientes:

- Exige una doble competencia, difícil de encontrar en una cultura de la separación de las disciplinas, especialmente en el caso de la lengua extranjera.
- Requiere de una capacitación específica y paulatina para estos programas.
- Es difícil aplicar esta modalidad con principiantes.
- Se requiere de Unidades Educativas con una gestión muy participativa ya que los maestros necesitan intercambiar permanentemente entre sí acerca

de los estudiantes para adecuar los niveles de contenidos y lingüísticos. Esta organización no se ve facilitada con el individualismo cultivado entre maestros y el verticalismo de las direcciones.

- Es preciso un proceso de evaluación que pueda rendir cuenta de los avances en ambos componentes.

- Tendencia cognitivista

Finalmente, para reforzar el compromiso de los participantes, se necesita agregar unos componentes cognitivos como el aprender a aprender mediante la práctica de estrategias de aprendizaje para desarrollar la autonomía y aumentar el potencial de los aprendices. Con el desarrollo de estrategias colaboradoras, el docente enseña, al lado de los aspectos comunicativos, habilidades sociales con el fin de mejorar el trabajo grupal.

Igualmente, los trabajos de Gardner (1993) han influenciado los enfoques en didáctica de lenguas adicionales y sugieren que se propongan actividades en relación con las diversas inteligencias para mejorar el aprendizaje de la lengua meta y, también, para maximizar el potencial de los aprendices (Christison 1996; 1998; Armstrong 1994).

Por otra parte, Jacobs & Farell (2001) hablan de cambio paradigmático completo con el pasaje de una lingüística estructuralista hacia otra sociocognitiva, con una gestión escolar participativa. Para los mismos, este cambio de paradigma se traduce en ocho cambios importantes: "La autonomía del aprendiz, el aprendizaje cooperativo, la integración curricular, la centración en el sentido, la diversidad, la habilidades de la mente, modos de evaluación alternativos y el docente como co-aprendiz." Esta corriente aporta con elementos importantes que permitan caminar hacia una mayor autonomía de los aprendices. La misma requiere de firmes bases teóricas como el socio constructivismo y el aprendizaje cooperativo. Esta autonomía es un proceso gradual en el cual el control pasa poco a poco del docente al discente que requiere de una fina gestión de aula por parte del primero. Pero, para que el docente pueda desarrollar dicho proceso, es preciso que el mismo haya experimentado la autonomía. Existe una relación estrecha entre el trabajo

cooperativo y la autonomía, ya que la misma es el resultado progresivo de la transferencia del control y de la gestión del docente hacia el discente de un modo participativo.

Camino previo hacia más oportunidades de éxito

La experiencia de terreno ha mostrado que no era posible implementar este conjunto didáctico sin un profundo cambio a nivel de la gestión escolar. Vistas la amplitud del desafío (aprender el manejo de tres lenguas) y la complejidad de los dispositivos didácticos necesarios para enfrentarlos, ya no puede ser el proyecto de un/a solo/a maestro/a sino de un sólido trabajo de equipo en dos direcciones.

Primero, es imprescindible construir una comunidad educativa saliendo del auxilio y/o de la “fiscalización”, productos de una cierta interpretación de la Ley de Participación Popular para elaborar un nuevo contrato entre el equipo docente y la junta educativa, basado en la idea de la implementación de una escuela más intercultural, es decir, proveedora de más oportunidad social. No se profundizará aquí este tema fundamental que merece un espacio significativo. Pero no se logrará ningún éxito en materia de política educativa sin el acuerdo y la colaboración firmes de lo padres de familia.

En segundo lugar, se trata de construir equipos docentes, complementarios, para enfrentar las tareas que requiere la implementación de los enfoques didácticos mencionados anteriormente, cuya compleja respuesta educativa ya no puede recaer sobre individuos, poco formados, sino sobre equipos de profesionales que desarrollan proyectos claros con un mismo objetivo y negociado con las comunidades. Implica confiar en la inteligencia colectiva y desarrollar competencias colectivas.

A nivel filosófico, estas competencias se enmarcan en la visión originaria de sujeto colectivo que considera al hombre un nudo de múltiples conexiones y relaciones (Estermann 1998), que no da la primacía al sujeto sino a la relacionalidad. Este concepto que se traduce en las tradiciones comunitarias de reciprocidad tiene su lugar en la escuela.

A nivel de gestión, es preciso encontrar soluciones frente a un modelo aún autoritario que constituye un freno en el desempeño colegial de los maestros. Desarrollar un proceso que aliente el trabajo de equipo, la cooperación, la confrontación de puntos de vista y la participación, porque las competencias interculturales y didácticas son estratégicas para la escuela, y seguir limitándose al refuerzo de competencias individuales solo conducirá al fracaso.

Básicamente, la competencia colectiva es la competencia que nadie hubiera podido detener, inventar o construir solo (Amherdt 2000), y como Sartre, apasionado, escribía: “Un equipo de fútbol así como un grupo de insurgentes armados, cual sean, por otro lado, las diferencias, tienen en común, del punto de vista que nos interesa, que la acción de cada uno solo encuentra su objetivación real en el movimiento de objetivación común” (1982: 553).

La competencia colectiva de un grupo de maestros resulta ser un saber actuar juntos, que emerge del equipo mismo al combinar sus recursos propios (competencias individuales, experiencias, formaciones...) con los de otros, exógenos (redes de relaciones reales y virtuales...), construyendo nuevas competencias, combinando los recursos de manera sinérgica (Guilhon 2000). El resultado que se puede alcanzar es de tipo combinatorio, vale decir que supera la suma matemática de las competencias individuales ($1+1+1+1 > 4$).

Los contenidos básicos son un saber elaborar representaciones compartidas, un saber comunicar, un saber cooperar, un saber aprender de manera colectiva de la experiencia (Le Boterf 2001), y su principal indicador es la capacidad de resolver los problemas en la institución de manera grupal (Guilhon óp.cit). Es decir, la competencia cuenta con una dimensión explícita, las acciones comunes, y, otra, implícita, las representaciones comunes. La creación de representaciones compartidas (Allard-Poesi 1997), mediante la interacción estrecha y la cooperación entre los miembros del grupo, tiene una influencia directa sobre las reflexiones, decisiones y acciones del mismo.

La metodología es un proceso, muy lento y progresivo, que se nutre de tres fuentes: el querer, el saber y el poder cooperar. En las Unidades Educativas, el querer podría referirse a la voluntad y al compromiso de adhesión a un proyecto escolar global que implique un trabajo de equipo mediante un “contrato de

colaboración”; el saber concerniría la participación eficiente (dominio de herramientas y estrategias) en una gestión colectiva de la escuela; el poder correspondería al manejo de las estrategias de desarrollo de trabajo entre los miembros del equipo docente, y entre él mismo y la comunidad.

En un equipo docente, la competencia colectiva no niega la competencia individual ya que cada actor cumple su función con su creatividad particular y, si bien el equipo pedagógico permite reforzar al maestro antes y después de sus prácticas, al final, el maestro se encuentra solo y en este “momento esencial, la acción es individual, y el individuo triunfa por sus cualidades personales [...] Principalmente, cuando aparecen circunstancias imprevistas, la iniciativa individual toma una importancia considerable” (Sartre óp. cit. : 556-557).

La implementación de este tipo de equipos requiere un trabajo largo y de mucho compromiso para vencer los obstáculos de toda índole, pero es un camino alentador para superar las inmensas limitantes del individualismo docente que deja el alumno frente a una lotería cualitativa.

Frente al desafío del trilingüismo, este modo de organización escolar ofrece una serie de posibilidades para mejorar las condiciones básicas sin las cuales esta utopía llegará a ser una simple quimera.

Conclusión

Se ha realizado un recorrido del desafío que plantea el proyecto de ley educativo Avelino Siñani y Elizardo Pérez acerca de la propuesta de trilingüismo, enfatizando en los obstáculos, las exigencias, los componentes visibles y más discretos, así como los errores del pasado. En un segundo momento, se ha revisado ciertas propuestas y pistas didácticas que están actualmente a prueba en algunas unidades educativas, en un proceso largo y lleno de trabas.

En síntesis, se puede decir que, en primer lugar, es imprescindible un cambio relacional y organizacional en la gestión de escuela. Luego, los principios que deben orientar el proceso de enseñanza aprendizaje serían los siguientes: objetivos en relación directa con la demanda social, aprendizaje en la acción desde un proceso integrado, énfasis en la cooperación, en la

autonomía, la transdisciplinariedad y la integración curricular, la enseñanza “en” más que “de” la lengua, el desarrollo de la competencia estratégica, el acento en las habilidades sociales, la implementación de procesos metacognitivos, sin olvidar los componentes interculturales desarrollados con docentes copartícipes en la búsqueda y creativos en cuanto a la evaluación.

Finalmente, el enfoque que integra lengua y contenido permite enfrentar otra severa discriminación que existe en el país entre campo y ciudad: la diferencia de los niveles académicos. Mientras en el Amerinst de Cochabamba, adolescentes del primero medio están reflexionando sobre la teoría de la relatividad de Einstein, en Conda Baja (Pocona), el profesor de un nivel correspondiente, pregunta, para la misma asignatura de física, si ya han colocado sus dedos en un enchufe eléctrico. Lamentablemente, esta última clase no despegará nunca ni siquiera para abordar la ley de Ohm. Esta diferencia en el nivel en los contenidos, generalmente por falta de maestros de especialidades, constituye una clara discriminación y un obstáculo en el camino hacia un país más intercultural.

Bibliografía

Allard-Poesi, Florence

1997 **Nature et processus d'émergence des représentations collectives dans les groupes de travail restreint.** (Thèse Sciences de Gestion). Paris: Paris IX Dauphine.

Amherdt, Charles-Henry; Dupuich-Rabasse, Françoise; Emery, Yves; Giauque, David

2000 "Eléments de définition de la compétence collective". En **Compétences collectives dans les organisations, émergence, gestion et développement.** Québec: Canada Presses Université de Laval. 15-38

Armstrong, Thomas

1994 **Multiple intelligences in the classroom.** Alexandria: ASCD.

Bakhtin, Mikhail

1981 **The dialogical imagination.** Austin: University of Texas Press.

Bernaús, Mercé

2001 "El profesor y el alumno como agentes del proceso de aprendizaje". En Nusbaum L, Bernaus M, (editores). **Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación Secundaria Obligatoria.** Madrid: Síntesis Educación. 79-114

Baker, Colin

2000 **Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism.** Philadelphia: PA Multilingual Matters Ltd.

Bassis, Henry

2003 **Construir en formation.** Lyon: Editions Ouvrières.

Blanchard, Nick & Thacker, James

1999 **Effective training: systems, strategies and practices.** Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Bickerton, Derek

1998 **Catastrophic evolution: the case for a single step from protolanguage to full human language.** En Hurford y al. (editores). *Approaches to the Evolution of Language: Social and Cognitive Bases.* Cambridge University Press, Cambridge. 341-358

Bourdieu, Pierre

2001 **¿Qué significa hablar?** Madrid: Ediciones Akal.

Bruner, Jerome

1996 **The culture of education.** Cambridge: Harvard University Press.

Bunts-Anderson, Kimberly

2006 **Teachers' conceptions of language learning.** Disponible en URL: http://www.google.com/search?q=cache9TFF8JNgZUUJ:www.independentlearning.org/ila03_bunts-anderson. Consulta de enero 18- 2008

Calderhead, James

1996 "Teachers: Beliefs and Knowledge". En R. C. D. Berliner (Ed.), **Handbook of Educational Psychology.** New York: Macmillan. 709-725

Calvet, Louis-Jean

1999 **Pour une écologie des langues du monde.** Paris: Plon.

Castiglioni, Ida

2005 **La comunicazione interculturale: Competenze e pratiche.** Roma: Carocci.

- Chaiklin, Seth. & Lave, Jean.
1993 **Understanding practice: Perspectives on activity and context.** Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, Noam
1965 **Aspects of the Theory of Syntax.** Cambridge: MIT Press.
- Christison, Mary Ann
1998 "Applying Multiple Intelligence Theory". En **Forum**, Abr-Jun; 36 (2).2.
- Collier, Virginia & Crawford, James
1998 "Policy and Programs. Enrichment or remediation?" En Ovando CJ, Collier V, (editores). **Bilingual and ESL Classrooms.** Boston: Mc GrawHill. 27-61
- Corballis, Michael
2000 **From hand to mouth : the origins of language.** Princetown: Princetown University Press.
- Córdova, Gavina &, Zavala, Virginia
2005 **El desarrollo de competencias interculturales.** Lima: PROEDUCA-GTZ.
- Cummins, Jim
1978 **Educational implications of mother tongue maintenance. Minority language groups.** Revue Canadienne des langues vivantes 1 (35). 372-394
- Cummins, Jim
2000 **Language, Power and Pedagogy, Bilingual Children in the crossfire.** Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Crystal, David

1997 **English as a global language.** Cambridge: Cambridge University Press.

Darn, Steve

2006 **Content and language integrated learning.** Disponible en URL: http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/clil_lesson.shtml. Consultado marzo 30, 2007.

Domínguez, Rocío

2004 **La instrucción basada en el contenido en la enseñanza de una segunda lengua.** Lima: PROEDUCA.

Dessalles, Jean-Louis

2000 **Aux origines du langage.** Paris : Hermès.

Díaz, Raúl & Alonso, Gabriela.

2004 **Construcción de espacios interculturales.** Buenos Aires: Niño y Dávila.

Estermann, Josef

1998 **Filosofía andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina.** Quito: Abya-Yala.

Fouilleul, Nicole

1995 **Compétences et Techniques.** Mai- juin. (75-76). 24-27

Fishman, Joshua

1994 **What Do You Lose When You Lose Your Language?** Stabilizing indigenous languages symposium. 1994 [8]. Disponible en: URL: <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/stabilize/iii-families/lose.htm>. Consultado abril 12- 05.

García, Fernando

2005 **Yachay. Concepciones sobre enseñanza y aprendizaje en una comunidad quechua.** La Paz: Plural ediciones.

Gardner, Howard

1993 **Multiples intelligences: The theory in Practice.** New York: Basic Books.

Guilhon, André & Trépo, Georges

2000 **La compétence collective: le chaînon manquant entre la stratégie et la gestion des ressources humaines.** En IXième Conférence Internationale de Management Stratégique. Montpellier.

Gregg, Kevin

2003 "SLA Theory: Construction and Assessment". En Doughty C., Long M. (editores) **The handbook of second Language acquisition.** Oxford: Blackwell Publishing. 831-865

Hamers, Josiane & Blanc, Michel.

1983 **Bilingualité et bilinguisme.** Bruxelles: Pierre Mardaga.

Haugen, Einar

2001 "The ecology of language". En Fill A, Muhlhausle P, (editores). **The ecolinguistics reader.** London: Continuum. 45-62

Horwitz, Elaine.

1989 **Facing the blackboard: Student Perceptions of language Learning and the language in the classroom.** ADFL Bulletin 20(3).61-64

Jacobs, George & Farrell, Thomas

2001 **Paradigm shift: Understanding and Implementing Change in Second Language Education.** TESL-EJ Edición electrónica. 5 (1): 47-4

JacqJohnson, Karen

1995 "The emerging beliefs and institutional practices of preservice English as a second language teacher". En **Teaching and Teacher Education.** 10(4). 439-452

Junyent, Carme

1998 **Contra la planificación. Una propuesta ecolingüística.** Barcelona: 19 Empuréis.

Kennedy, Mary

1997 **Defining an ideal teacher education program** Washington, DC: National Council for the Accreditation of Teacher Education.

Knowles, John

1994 **Metaphors as windows on a personal history: A beginning teacher's experience.** Teacher Education Quarterly; 21(1). 37-63

Kramsch, Claire

2002 "How can we tell the dancer from the dance". En Kramsch C. (editora) **Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives.** Londres: Continuum. 1-30

Lambert, Wallace

1977 "Effects of bilingualism on the individual". En Hornby PA, (editor). **Bilingualism: psychological, social and educational implications.** New York, San Francisco, London: Academic Press Inc. 89-95

Laponce, Jean.

1987 **Languages and their territories.** Toronto: Toronto University Press.

Larsen-Freeman, Diane

2002 **Techniques and principles in language teaching.** London: Oxford University Press.

Le Boterf, Guy

2000 "L'évaluation des compétences". En Le Boterf G. (editor) **Construire les compétences individuelles et collectives.** Paris: Éditions d'organisation. 105-121

López, Luis- Enrique

2003 “¿Dónde estamos con la enseñanza del castellano como segunda lengua en América Latina?”. En Jung I, López LE, (comps.). **Abriendo la escuela, lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas**. Madrid: Morata. 39-71

2000 “Una aproximación conceptual de la educación intercultural y bilingüe en Bolivia”. En Medina Javier (comp.). **Diálogo de sordos: occidente e indianidad**. La Paz: CEBIAE. 45-56.

Lucchini, Silvia

2004 **L'apprentissage de la lecture en langue seconde**. Cortil-Wodon: Editions Modulaires Européennes.

Maalouf, Amin

1998 **Les identités meurtrières**. Paris: Grasset.

Mehrabian, Albert

1971 **Silent messages**. Belmont: Wadsworth.

Meirieu, Philippe

1996 **L'Envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école?** Paris: ESF.

Ministerio de Educación y Culturas, Comisión Nacional de Nueva Ley de la Educación Boliviana.

2006 **Ante Proyecto: Nueva ley de Educación boliviana “Avelino Siñani y Elizardo Perez”**. Sucre: MECyD.

Morin, Edgar

2000 **Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur**. Paris: Seuil.

Moreno, Juan-Carlos

2001 **La dignidad e igualdad de las lenguas**. Madrid: Alianza Editorial.

Mufwene, Salikoko

2001 **The ecology of language evolution.** Cambridge: Cambridge University Press.

Ochs, Elinor & Schieffelin, Bambi

1995 "The impact of language socialización on grammatical development". En Fletcher P. y McWhinney P. (editores) **The handbook of Child Language.** Oxford: Blackwell. 73-94

Ochs, Elinor

2002 "Becoming a speaker of culture". En Kramsch C, (editor). **Language acquisition and language socialization.** London: Continuum. 99-120

Olarrea, Antxon.

2005 **Orígenes del lenguaje y selección natural.** Madrid: Equipo Sirius.

Ovando, Carlos & Collier, Virginia

1998 **Bilingual and ESL classrooms, Teaching in Multicultural Contexts.** Boston: McGraw-Hill.

Perrenoud, Philippe

2000 **Construire des compétences dès l'école.** Paris: ESF éditeur.

Regalsky Pablo

2003 "Reforma Educativa y territorialidad andina en Bolivia". En Fuller, (editor). **Interculturalidad y política: Desafíos y posibilidades.** Lima: IEP, PUCP y UP. 143-164

Rengifo, Grimaldo

2003 **La enseñanza es estar contento.** Lima: PRATEC.

Rosenthal, Robert & Jacobson, Lenore

1968 **In the classroom: teacher expectation and pupils intellectual development.** New York: Holt, Rinehart & Winston.

Saez, Fernando

- 2004 **Metodología de la Enseñanza del Español como Segunda Lengua.** Disponible en: URL: <http://www.ugr.es~ftsaez-presentacion.ppt>. Consultado junio 07, 2005.

Sartre, Jean-Paul

- 1982 **Critique de la raison dialectique.** Paris: Gallimard.

Scollon, Ron & Scollon, Suzie

- 1981 **Narrative, literacy and face in interethnic communication.** Norwood: Ablet.

UNSTP. Ministerio de Desarrollo Humano.

- 1995 **Nuevos Programas de estudio.** La Paz: MDH.

Van Esch, Kees & St. John, Oliver

- 2003 **A Framework for Freedom.** Frankfurt am Main: Peter Lang.

Van Lier, Leo

- 2004 **The ecology and semiotics of language learning.** Boston: Kluwer Academia Publishers.

Vigotsky, Lev

- 1979 **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Barcelona: Grijalbo.

Watson-Gegeo, Karen & Nielsen, Sarah

- 2003 **Language socialization in SLA.** En: Doughty C., Long M. (Editores) *The handbook of second language acquisition.* Oxford: Blackwell Publishing. 155-177

Wenden, Anita

- 2001 "Metacognitive knowledge". En Breen MP, (editor). **Learner contributions to language learning. New directions in Research.** Harlow: Pearson Education Limited. 44-64

Wong Fillmore, Lily

1991 "Second language learning in children: A model of language learning in social context". En Bialystok E, (editor). **Language processing in bilingual children**. Cambridge: University Press, Cambridge. 49-69

Zanón, Javier

2001 **Enseñar las lenguas por tareas**. Barcelona: Ideas.

Zavala, Virginia

2002 **Desencuentros con la escritura, escuela y comunidad en los Andes peruanos**. Lima: IEP.