

- Diversidad en los contenidos culturales transmitidos.
- Diversidad en los métodos de transmisión, aplicados a diferentes tipos de alumnos y nacionalidades.
- Fomento de niveles de conciencia por parte de los alumnos acerca de la diversidad cultural, el logro de una definición de cultura, partiendo de la antropología cultural, mostrando que el modelo del que emana una cultura no se puede juzgar con referencia a otra, contempladas en su totalidad, no pueden ser jerarquizadas.
- Preparación a los alumnos para conocer la diversidad y las diferencias culturales de sus entornos, percibir y analizar las desigualdades sociales, desigualdades en la distribución del poder y de los recursos dentro de la sociedad; criticar y construir propuestas de transformación, tomar posición crítica y activa en la acción social.
- Preparar los programas, combinar el análisis de las comunidades culturales concretas con el mundo universal.
- Ampliación de acciones culturales y educativas a todos los sectores y practicar la interculturalidad en todo el ámbito humano.
- Interculturalización de instituciones públicas y privadas a nivel nacional.

1.5 De la enseñanza de la lengua: algunas ideas desde la experiencia del PAC

Breve contexto de Educación Intercultural Bilingüe

La Educación Intercultural Bilingüe nació en los años cuarenta, por iniciativa de Dolores Cacuango, mujer indígena de la zona de Cayambe, que sufrió en carne propia el dolor y la explotación, pues aún era el tiempo de los huasipungos y las grandes haciendas; su reivindicación primera fue el acceso de los niños y niñas indígenas a la escuela; pero no la escuela de los ‘mestizos’, sino una en la que se hable su lengua y se fortalezca su identidad.

Ese primer plantel educativo de la zona de Pesillo, en cuya conformación participaron también mestizos, como es el caso de María Luisa Gómez de la Torre; fue el lugar donde se gestó el pensamiento de las relaciones interculturales y el derecho a una educación que tenga que ver directamente con las necesidades de un pueblo y su cultura.

Cuarenta años después, en los años ochenta, las organizaciones indígenas del Ecuador lograron conseguir la oficialización de la Educación Intercultural Bilingüe, que se define en la ley 150 como instancia ‘autónoma, técnica, administrativa y financiera’ y cuyos objetivos son el desarrollo de la identidad cultural, mediados por procesos de reflexión y acceso a contenidos ancestrales y universales. Mas, fue hasta 1993 en donde se publicó de manera oficial el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB).

Desde esos años hasta la actualidad, a pesar de los esfuerzos desplegados desde diferentes instituciones y personalidades, no se ha logrado resultados muy evidentes como se esperaba desde la sociedad indígena y no indígena, sobre el avance hacia la práctica de la interculturalidad, el desarrollo de la identidad cultural, el uso de las lenguas indígenas y el castellano, los métodos usados en las aulas, la administración de contenidos culturales y universales es necesario asumir nuevas actitudes y nuevas estrategias con la participación de toda sociedad ecuatoriana (Conejo, 2007: 2).

Los mecanismos de opresión y colonialidad que se mantienen de forma a veces visible y casi siempre invisible, hacen que la educación que reciben los niños y niñas indígenas deje mucho que desear en cuanto a calidad, y que con tristeza se observe que, por ejemplo, el derecho a ser educados en su propia lengua y con sus propios contenidos culturales no se cumpla. “Los niños reciben kichwa a partir de cuarto grado, por qué como ya saben, entonces no hace falta”⁵; y que incluso sean los padres y madres de familia que presionen a las escuelas para ‘occidentalizarse’: “nuestros hijos van a la escuela a aprender bien castellano, para después ir a Riobamba o Quito”⁶, como parte de un círculo vicioso en el que la escuela no imparte las herramientas y destrezas necesarias ni para el mundo indígena, ni para el mundo occidental, y mucho menos para siendo indígena poder establecer relaciones de interculturalidad con el mundo mestizo.

Conejo (2007: 3), citando a Walsh, expresa: cuán lejos estamos todavía de que la interculturalidad sea “... más allá de la simple relación entre grupos, prácticas, o pensamientos culturales, desabordar la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras educativas, disciplinares y de pensamientos existentes...”.

5 Profesora de la Red Chugchilán, mayo 2007.

6 Padre de familia, Chimborazo, 2006.

Si bien el MOSEIB es un ejemplo, que debería ser asumido no sólo por las nacionalidades indígenas, puesto que las relaciones interculturales requieren que todas y todos estén inmersos en su construcción, tiene muy poca aplicación en la realidad; sin embargo, resulta sumamente esclarecedor citar los objetivos del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe:

- Ofrecer una Educación Intercultural Bilingüe de calidad en todos los niveles y modalidades del sistema, para mejorar el nivel de vida de las nacionalidades y pueblos indígenas y de la sociedad ecuatoriana.
- Desarrollar programas de formación técnica, profesional, de investigación y extensión en el campo de la ciencia, la tecnología y la cultura de los pueblos originarios y de toda la humanidad.
- Integrar componentes investigativos, filosóficos y conceptuales con rigurosidad y profundidad en el sistema.
- Formar profesionales que pongan en práctica los conocimientos de los pueblos y nacionalidades indígenas y sepan aprovechar los recursos y potencialidades locales para impulsar al ser humano a una vida digna y una sociedad libre y democrática (ibíd.: 8).

Otros objetivos que se plantean para la Educación Intercultural Bilingüe son los citados por Alberto Conejo, que se señalan en extenso a continuación:

- La incorporación en el aprendizaje de las lenguas indígenas, como un proceso de descolonización e interculturalización pedagógico de las niñas y niños desde la educación infantil familiar comunitario.
- La incorporación de los maestros que dominen tanto la lengua indígena y el castellano para que haya una fluida comunicación y aprendizaje con los alumnos.
- Plantear el estudio de lengua indígena, historia del pueblo indio, literatura andina, ciencia de la vida, la medicina indígena, sumada a los conocimientos universales, la tecnología y otros.
- Las escuelas tradicionales se transforman en Centros Educativos Comunitarios; toda la comunidad se transforma en un espacio de aprendizaje y de reflexión, con todas sus potencialidades y necesidades, interculturalizando espacios y metodologías de aprendizaje.
- Los talleres de trabajo, las tareas agrícolas, las instituciones, las reuniones, las mingas, las plantas, los animales, los sitios ceremoniales, los ríos,

las montañas son espacios y laboratorios de aprendizaje; el espacio físico del CEC, tiene que tener todos los espacios que conforman un hogar, tales como un espacio de trabajo, cocina, animales, un lugar de descanso, de juego, de lectura, de pintura, de música, entre otros.

- Los conocimientos salen de nuestros mayores, quienes por sus años y por su experiencia son considerados grandes sabios en la comunidad y gozan de un gran respeto por ello.
- El logro de la calidad de educación es el desarrollo de la identidad cultural, desde el cultivo del uso de su lengua indígena y del castellano, la práctica de los valores como la solidaridad, la responsabilidad, el trabajo y el amor a la madre tierra. Dentro de un marco de un ser armónico y equilibrado en sentido individual, social y con otras culturas, con miras a la conformación de una sociedad intercultural (ibíd.: 7).

Y como afirma Felman, citado por McLaren (1997: 133): “cada afirmación de la propia identidad implica una narración que reconoce los aspectos temporales y éticos del saber humano”. Un viaje que se hace a los imaginarios en donde se dota de significado a la vida, es decir la vida real desde la irrealidad; se actúa desde las narraciones. Se es narrador desde ‘el haber sido narrado’ en una cadena interminable donde los narrados se convierten en narradores y viceversa, en donde ‘el acontecimiento no es lo que ocurre, pues es lo que puede ser narrado’. La narración posee un dinamismo social y es en este que pasa a ser reconocida como tal. La capacidad de leer y reescribir las narraciones son las armas de defensa contra las alienaciones.

La lengua y el lenguaje

El lenguaje y el habla, “por un lado, son un instrumento psicológico que ayuda a formar otras funciones mentales; y, por otro lado, son una de dichas funciones, lo que significa que también ellas experimentan un desarrollo cultural” (Vygotky, 1995:122). Existe un momento crucial en el que el lenguaje y el pensamiento separados convergen estableciéndose una estrecha correspondencia, entonces el pensamiento se hace verbal y el habla racional.

Una lengua únicamente puede definirse dentro de la sociedad según afirmación de Saussure, puesto que el signo es una unidad indisoluble compuesta por un significante (aspecto material) y un significado (aspecto conceptual),

son las colectividades que determinan los significados, de ahí el lenguaje como un sistema convencional.

El lenguaje no es desencarnado, es lo que Denys Turner llama ‘una intensificación de los poderes corporales’, las ideas adquieren una materialidad social, es un cuerpo que habla y se expresa. Las escuelas se convierten en espacios discursivos que mediatizan las estructuras sociales a los cuerpos de las y los estudiantes, a los que convierten en conocedores del gran ‘cuerpo político’ de su sociedad.

Cada ser humano posee la capacidad de desarrollar el lenguaje, entendido éste en el sentido amplio como estructura simbólica que sirve para comunicar palabras, gestos, dibujos...

En este sentido, parece pertinente recoger en este apartado los ítems de la Declaración de Pátzcuaro, sobre el derecho a la lengua (1980).

Este derecho implica que:

- a) Las etnias de América, al igual que las de todo el mundo, tienen el derecho a expresarse en sus respectivas lenguas en todos los actos de su vida pública y los Estados están obligados a reconocer ese derecho, dictando las reformas legislativas tendientes a la oficialización de dichas lenguas.
- b) La lengua debe constituir la base a partir de la cual se lleva a cabo la enseñanza escolar y sistemática, de ella y de los demás conocimientos que se transmiten al educando, sea este niño o adulto.
- c) Por ser dicha lengua la expresión de una particular manera de pensar y actuar, la cual sustenta una determinada concepción del mundo y de la vida, su enseñanza no puede separar de tal cosmovisión, por lo que los conocimientos que se impartan deben descansar en esta última; en tal virtud los planes, programas o contenidos de estudio deberán estructurarse conforme al cumplimiento de tales fines.
- d) El aprendizaje de otras lenguas estará subordinado a los lineamientos anteriores, razón por la cual se les conceptuará como segundas lenguas aptas para la comunicación con los otros sectores de la población.
- e) La formulación de planes, programas o currículos de enseñanza sistemática de cualquier área del saber corresponde a cada etnia en particular y,

- consecuentemente, será ella la que determine quiénes los elaborarán y qué contenidos y metodologías emplearán.
- f) Aquellos sectores de las etnias que por razones históricas particulares han sido objeto de una agresión colonial intensa, que ha llegado a extremos de deculturación, tales como la pérdida de la lengua, sin que por ello hayan abandonado otros elementos que conforman su identidad histórica y su conciencia colectiva, tienen derecho a ser plenamente reincorporados a la etnia madre, a través de un tipo de aprendizaje lingüístico, cuyos principios y formas de ejecución deberán ser concertados entre los hablantes de la lengua materna y aquéllos que la van a recuperar.
 - g) Los miembros de todas la etnias, de la misma manera que tienen el derecho al uso pleno de su lengua, tal como ha sido establecido en los párrafos anteriores, tienen también el derecho a ser juzgados en su propia lengua conforme a normas establecidas por tribunales concordantes con la cultura respectiva.
 - h) El derecho a la lengua corresponde indiscriminadamente a cada etnia, no importando el número de miembros de esta última, ya que a este respecto priman los criterios cualitativos sobre los cuantitativos, toda vez que las reducciones de las poblaciones son, en muchos casos, consecuencia directa o indirecta de la acción colonizadora a la cual también se debe poner fin mediante la reapertura de los espacios sociales cercados y la consiguiente liberación de las facultades creativas de sus pobladores.

La lengua se vuelve un derecho en el momento en que hay que defenderla, cuando se siente que su uso está siendo vulnerabilizado, consciente o inconscientemente; pero más que por la lengua y su estructura, es toda una forma de pensamiento que se esconde tras ésta que corre el riesgo de desaparecer si la lengua lo hace; por tanto, el aprendizaje de una segunda lengua no puede por ningún motivo convertir a la lengua de un pueblo en inferior; y mucho menos propiciar desde la escuela su desaparecimiento.

Castellano L1 y L2

Es interesante observar cómo la escuela oficial latinoamericana, pese a ese histórico afán castellanizador y homogenizador que la ha caracterizado, por su tozudez igualadora, no ha logrado desarrollar programas de estudio, metodologías y técnicas

adecuadas para apoyar el aprendizaje del castellano por parte de los educandos vernáculo-hablantes. Pese al tiempo transcurrido desde la llegada del castellano a estas tierras, su enseñanza sigue siendo una de las áreas más desatendidas de la educación latinoamericana (Jung y López, 2003:39).

Para el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe las diez lenguas indígenas reciben la definición de lengua materna o L1, mientras que como segunda lengua (L2) se establece el castellano, cuyo objetivo, según el propio MOSEIB, es establecerse como la lengua de las relaciones interculturales, entre 'el mundo mestizo', pero además entre las nacionalidades indígenas.

Es por esta situación que, la Educación Intercultural recibe el apelativo de bilingüe, entendiéndose este último como la capacidad que posee una persona para en cualquier situación manejarse en dos lenguas con una facilidad y eficacia semejante. Según Serra, citado en Ruiz (2000:21) las características principales serían:

- Mantener los dos códigos de manera separada y que puede emplear una de las lenguas de forma espontánea de acuerdo con los requerimientos de una situación y no una opción consciente.
- Tiene capacidad para alternar ambos códigos.
- Las personas bilingües son capaces de expresar unos mismos significados en los diferentes sistemas lingüísticos en que son competentes o transmitir un conjunto de significados comprendidos a través de la lengua X mediante la lengua Y.

Sin embargo, la enseñanza del castellano como segunda lengua ha recibido muy poca atención como didáctica específica para responder a poblaciones que tienen necesidades particulares de aprendizaje, en cuanto a esta lengua. Y que, por tanto, en la mayoría de casos se obtienen como resultado niños y niñas que no logran expresarse con la eficacia necesaria ni en su lengua materna, ni en la segunda lengua para considerarse bilingües.

En el contexto ecuatoriano, esto se debe, por un lado, a una muy poca experiencia en la enseñanza de segundas lenguas, y por otro, a que los maestros y maestras de las escuelas no han recibido una formación para esta enseñanza, considerando como L2 al castellano, pues en la mayoría de institutos normales y universidades esta diferencia no se establece asumiendo a esta len-

gua como una L1, y sobre todo desde una perspectiva gramatical. Pero, sobre todo, maestras y maestros indígenas que no manejan el castellano con suficiente confianza para emprender un proceso reflexivo sobre éste idioma. Así Jung y Luis López (2003:39) nos muestran un ejemplo: “¿Qué hacer?... En primer lugar a los maestros hay que arreglarles la lengua para que hablen bien a los niños... porque a veces el maestro dice burrquito y los niños ya están diciendo ‘borreguito’”.

“A ello es necesario añadir que la funcionalidad social del castellano y, por ende, su presencia en las comunidades campesinas e indígenas y la necesidad de su uso para solucionar problemas de la vida cotidiana varía según sea el nivel de articulación de la comunidad en cuestión con el mundo hispanohablante” (Ibid.: 2003:42) y que obviamente esta funcionalidad se modifica día a día con procesos como la migración a centros urbanos, el acceso a los medios de comunicación social, sobre todo televisión y radio.

Además, como se ha visto en una cita anterior, los padres y madres de familia identifican la escuela con el lugar donde especialmente hay que aprender a leer y escribir en castellano, éste último visto como idioma que posibilita una inclusión social. Esta representación de las madres y padres de familia se contradice con aquélla pregonada desde el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe, en el que, por un lado, se establece como objetivo prioritario el uso de la lengua materna en la escuela, pero ya en la enseñanza de la segunda lengua el uso primero oral de éste y luego escrito.

A los problemas mencionados, se suma la carga horaria que se tiene para la enseñanza del castellano, tomando en cuenta que en la mayoría de casos se habla de escuelas multigrado donde una o dos profesoras o profesores deben impartir la totalidad de las materias a dos, tres incluso seis grados en una jornada.

No obstante, existen algunas evaluaciones externas realizadas a programas de educación bilingüe en distintos países (Guatemala, Perú y Bolivia) que muestran que los niños y niñas que han estudiado en contextos bilingües logran superar a aquellos niños que no lo han hecho; esto muestra el importante papel que juega la L1 en la adquisición de una L2, pues en los contextos mencionados si bien el tiempo para la enseñanza del castellano es limitado, cuando se trata de la lengua materna se desarrolla una gran capacidad lingüís-

tica, mucho más horizontal y participativa. “... Este cambio redonda en una mayor confianza y autoseguridad por parte de los alumnos y en un ambiente en el cual la lengua indígena encuentra no sólo un refugio más, sino además un ámbito en el cual ésta puede también recrearse y reproducirse para cumplir nuevas funciones comunicativas” (ibíd.: 46).

Por tanto, no es posible analizar la problemática de la enseñanza de la L2 desligada de aquélla de la L1.

La enseñanza del lenguaje y didáctica de una segunda lengua

El Modelo de Educación Intercultural Bilingüe plantea los siguientes objetivos para la enseñanza del castellano como segunda lengua:

- Proporcionar a la población indígena los conocimientos prácticos de esta lengua con fines de comunicación intercultural.
- Corregir errores de comprensión y producción de esta lengua por efectos de la interferencia de la lengua nativa.
- Dar a conocer a los hablantes de lenguas indígenas los esquemas de pensamiento, significados y significaciones propios de la cultura de habla hispana.
- Enseñar junto con los aspectos formales o culturales el correspondiente lenguaje corporal.

Objetivos que no llegan a concretarse por los problemas mencionados en el apartado anterior, pero además a pesar de estar claramente expresados, la escuela ha fragmentado el lenguaje, en su afán de facilitar su comprensión, ha asesinado el sentido, poco o nada se toman en cuenta las necesidades y experiencias de los niños y niñas en los procesos de adquisición de los lenguajes convencionales (sociales) y mucho menos en el aprendizaje de una segunda lengua.

Durante mucho tiempo se ha creído que la dirección de la enseñanza del lenguaje va de la parte al todo y de abajo hacia arriba; se ha encadenado a los alumnos y alumnas a secuencias y ejercicios para desarrollar habilidades que les servirán después; cuando el lenguaje es para aquí y ahora.

Las propuestas que surgen como respuesta a la fragmentación del lenguaje están enmarcadas dentro de lo que se denomina ‘lenguaje integral’, ‘métodos naturales’ y ‘métodos críticos’. A continuación se detallan los principios e ideas que los rigen.

El lenguaje representa la historia, ayudando a constituir la experiencia. Por ello, el lenguaje con su correspondiente significado encierra en sí un plano afectivo e intelectual de cada una de las personas, pero también de una colectividad que se maneja dentro de parámetros culturales parecidos.

Gramsci, citado por Mc Laren (1998: 69), es quien habla de la estratificación social que produce el dominar o no ciertas estructuras lingüísticas, mas si hablamos de una segunda lengua como es el caso del castellano subestandar; que es aquél de uso frecuente y que clasifica a las personas en estratos: ‘habla y te diré quién eres’. Véase la discriminación que reciben los adultos indígenas que migran a las ciudades.

Juego de conflictos y poderes entre las estructuras que maneja la profesora y el profesor que impone consciente o inconscientemente como patrones, y aquéllas que son utilizadas por las y los niños, pero además las estructuras que no son manejadas por ninguno de los dos, pero que pertenecen a las que académicas o literarias, a un castellano estándar.

La idea de que nadie habla una ‘lengua pura’ es recogida por Goodman, que define todas las lenguas como dialectos, y, por tanto, pregona la aceptación de todas las variantes en las instituciones escolares. Sin embargo, en el momento de la adquisición de una segunda lengua es importante partir de un castellano estándar que permita a los niños y niñas adquirir las estructuras lingüísticas suficientes para manejarse en este idioma en cualquier situación.

A partir de tales constataciones, sugerimos con Jung (1989) el uso de la norma escrita como punto de partida para el aprendizaje de la L2. Consideramos que la lengua escrita “podría proveer a maestros y alumnos de un patrón o modelo lingüístico fijo que les permita afrontar la tarea de enseñar y aprender con relativa seguridad y que, a la vez les ofrezca oportunidades para analizar los aspectos más formales de la segunda lengua” (Jung y López, 2003:49).

En las escuelas se requiere ser productor/a de lenguaje, independientemente de la lengua, crear y recrear los lenguajes, orales, escritos, leídos, es ahí que la praxis de la que se ha hablado, se vuelve verdadera. Parafraseando a Freinet, nos dice Giroux citado por Mc Laren (97), aclamar por una ‘desalienación constructiva’:

El proyecto de colocar el deseo en circulación crítica y autoconsciente necesita un lenguaje que hable de las experiencias vividas, y que sienta las necesidades de los estudiantes, pero también un lenguaje crítico que pueda problematizar las relaciones sociales que a menudo damos por hechas. Necesitamos un lenguaje no totalizador que rechace el hecho de arrancar la experiencia de su contingencia y de su apertura-cerrazón la textualización de la opresión y la deshistorización o la desexualización o la degeneración, de género, del cuerpo, o suavizar las diferencias en nombre de la justicia y la igualdad.

El ‘lenguaje de la esperanza’ es aquel que permite superar las diferencias y alcanzar parámetros generales para emancipar los deseos de todas las personas, por tanto, tiene que ser fomentado en las escuelas.

LOS FACTORES MÁS INFLUYENTES EN LA ADQUISICIÓN DE LA L2

INPUT	OUTPUT	CARACTERÍSTICAS PERSONALES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ En calidad ▪ En cantidad 	INTERLENGUA En un orden fijo con errores que deben corregirse	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Edad ▪ Aptitud ▪ Motivación ▪ Actitudes ▪ Personalidad ▪ Uso de estrategias

El siguiente cuadro, presentado por Ruiz (2000:68), recoge los factores más influyentes en la adquisición de la L2:

El *input* son todas aquellas palabras que estando a disposición se incorporan, obviamente no todo *input* es asimilada, la parte que sí lo es recibe el nombre de *intake*, son las condiciones en que esto sucede que le interesa conocer a la didáctica de una segunda lengua; lo que sí es determinante es la calidad (característica que tiene que ver directamente con el grado de participación de los niños y niñas) y la cantidad de *input* que se presentan a los estudiantes. Al respecto Ruiz (2000:74) opina:

Es preciso remarcar que recibir una buen *input* es una condición necesaria, pero no suficiente para lograr el dominio lingüístico. Para hablar bien una lengua, para poder comunicarse con fluidez en ella, es imprescindible la constante puesta a prueba de los elementos y mecanismos lingüísticos que se han comprendido en la práctica comunicativa, esto es lo que se denomina el *output*.

El dominio de las reglas del lenguaje se hace esencial para su desarrollo, esto se hace a través de la invención y sobre todo de la reinención por parte de las niñas y niños, tanto a nivel individual como grupal. Así mismo las funciones del lenguaje se recrean en todos los procesos comunicativos e informativos.

La experiencia, con las estructuras lingüísticas como con las informaciones, son la piedra angular que guía esta didáctica que se propone, la experimentación dentro de contextos generales reales de uno de las artes del lenguaje; en que los errores se consideran parte del proceso para 'aprender' y la criticidad se adquiere como resultante de un proceso continuo de reflexión.

De esta manera, el salón de clase se convierte en un taller permanente de diálogo, de producción literaria, lectura, donde se construye y reconstruye el lenguaje, pero también un espacio para la reflexión crítica; por medio del lenguaje L1 y L2 se entiende la cotidianidad.

Los lineamientos del lenguaje integral pueden potenciar a su vez la L1 y la L2, y se pueden resumir de la siguiente manera:

1. La dirección del proceso en la adquisición del lenguaje debe ser considerada como: del todo a las partes, de lo general a lo preciso, de lo grueso a lo fino, de lo altamente concreto y contextualizado a lo más abstracto, de contextos conocidos a desconocidos (experiencias integrales).
2. El objetivo en la enseñanza del lenguaje es que los niños y niñas aprendan a significar y, por tanto, las experiencias tienen que poseer el significado.
3. La metodología del lenguaje integral se traduce en eventos del habla y lecto escritura, es decir, momentos reales de habla, lectura y escritura.
4. La motivación se realiza desde dos fuerzas, desde fuera y desde dentro (desde la comunidad/desde el propio niño).
5. El lenguaje integral resalta el uso del lenguaje dentro y fuera de la escuela (el lenguaje es importante en la sociedad no únicamente en la escuela).

Estos principios sumados a las diez ideas básicas para potenciar la adquisición de la L2, expresadas por Uri Ruiz Bikandi, deberían ser tomados en cuenta en los salones de clase:

1. La adquisición de una L2 se hace posible participando en intercambios comunicativos de calidad –donde la comprensión mutua está asegurada– y en cantidad suficiente.
2. La importancia de la conversación genuina es indiscutible en la adquisición de la L2. Las programaciones de aula deberían reflejar esa importancia.
3. La comprensión es la base sobre la que se establece la posibilidad de desarrollo lingüístico. Éste exige paralelamente el habla y la escritura sistemáticas.
4. En el contexto escolar, la lengua del profesor y los intercambios con los otros aprendices son quizá la fuente más importante de *input* y el contexto natural de experimentación del conocimiento lingüístico.
5. Para asegurar una buena comunicación, se debe atender constantemente a lo que el alumno quiere decir, tomándolo como base de lo que se dirá a continuación.
6. Es preciso recoger los temas que proponen los alumnos y asegurarse de proponer aquello que suscite interés.
7. Tanto para el desarrollo de la comprensión como del habla, es preciso evitar las seudo conversaciones, centradas en la forma y no en el interés del contenido.
8. El profesorado de segunda lengua debe dominar las modificaciones conversacionales: los diferentes modos de controlar la comprensión, las peticiones de aclaración, las repeticiones, las paráfrasis, las extensiones, las descomposiciones y todos los otros tipos de redundancia utilizados en el habla con no nativos, que ayudan a éstos a comprender y producir en la L2.
9. La corrección lingüística del docente condiciona el habla de los aprendices.
10. Que el alumno aprenda a preguntar es clave para que pueda lograr más *input* y comprender mejor el que recibe. Es necesario entrenarle en la formulación de preguntas.

El juego es también útil en este proceso, puesto que permite adquirir el lenguaje, una serie de repeticiones, ritmos, rimas que atraen desde que se es pequeño, ¿por qué no seguir con esta línea en la escuela?, ¿por qué no favorecer la comprensión de la lengua a través del juego, uno constructor de significados?

La corrección en la segunda lengua es imprescindible para su adquisición, pero la manera de cómo hacerla y cuándo es el momento adecuado causa conflictos a maestras y maestros, es importante tomar en cuenta que las correcciones explícitas e implícitas (con gestos, etcétera) tienen efectos positivos en los aprendices de una segunda lengua.

Obviamente, el primer medio de corrección está en la interacción entre profesor y estudiantes en el que el primero realiza constantes ajustes a su conversación, pero además se pueden corregir los errores conversando con personas nativas de una lengua, memorizando textos pequeños, utilizando diccionarios, leyendo, reflexionando sobre la gramática de la L2, entre otras.

Las características personales también son factores fundamentales en la adquisición de una L2, si bien para este trabajo no es necesario profundizar en todas éstas, se analizará sobre todo la motivación que es un factor que si bien tiene un componente interno puede estimularse desde el trabajo docente.

La motivación, como la autoestima, puede ser global, situacional u orientada a la tarea; tres clases de motivación que, combinadas en diferentes proporciones en función de la actividad y las circunstancias, se requieren para que el aprendizaje se produzca. Es común catalogar la motivación para el aprendizaje como intrínseca y extrínseca, según tenga su origen en la percepción de las propias necesidades o en un deseo de recibir recompensas exteriores (ibíd.: 86).

Al considerar la motivación como el resultado de la suma de razones que hacen que una persona se esfuerce para adquirir una L2, se pueden encontrar dos tipos de motivación: integradora e instrumental. La primera responde a la necesidad de ser integrado en un grupo social que habla la lengua que aprende; en cambio en la instrumental está el deseo de la funcionalidad de la lengua para, por ejemplo, encontrar trabajo, pasar un examen o usarlo en determinado ámbito de estudio. Una combinación de ambas sería indispensable para la adquisición de una L2.

Ausubel nos muestra algunas necesidades que motivan:

- De exploración, de mirar ‘al otro lado de la montaña’, de probar el conocimiento.
- De manipulación, de operar en el entorno y producir cambios en él.
- La necesidad de actividad, de movimiento, de ejercicio, tanto físico como mental.
- De estimulación, de ser estimulado por el medio, por otra gente o por idea, pensamientos y sentimientos.
- De conocimiento, de procesar e internalizar los resultados de la exploración, manipulación, actividad y estimulación, de resolver contradicciones, de buscar la solución a los problemas y de dar con sistemas de conocimiento consistente a sí mismo.
- De autoafirmación, de ser conocido, aceptado y aprobado por los demás.

1.6 Cultura, educación y manejo de lenguas en contextos interculturales

Fundamentos

El carácter profesional del futuro docente intercultural bilingüe de educación básica exigirá que el proceso de su formación le permita apropiarse de una visión científica y crítica de la sociedad, en la cual se insertará su quehacer educativo.

Por tanto, se sustenta en la necesidad de dimensionar el rol del docente en el contexto del sistema educativo y de la sociedad en su conjunto, para lo cual será necesario el estudio de categorías básicas de orden sociológico, antropológico y sociolingüístico.

Sin embargo, a fin de evitar el tradicional enfoque puramente conceptual y ‘neutro’ de las disciplinas, será necesario que éstas sean tratadas desde una aproximación funcional a las problemáticas concretas del contexto social del país que tienen incidencia en la propuesta del PAC- EIB.