

# Plurilingüismo en el aula: las lenguas de los estudiantes

Fernando Trujillo Sáez  
Universidad de Granada  
ftsaez@ugr.es

## Introducción: la escuela que tenemos

¿Cómo es la escuela hoy? Responder a esta pregunta es el principio de todo movimiento crítico, de toda posibilidad de mejora; resolverla nos permitiría potenciar sus fortalezas y aliviar sus debilidades, en la creencia de que la escuela es una institución necesaria para el individuo y la sociedad.

Sin embargo, este intento de descripción es, entendido globalmente, imposible para una única voz. La complejidad del sistema educativo, los múltiples agentes implicados, las diversas interpretaciones del hecho educativo, sus variantes e incluso sus contradicciones hacen que un individuo no pueda, y mucho menos en el espacio de unas cuantas hojas, aspirar a algo más que un simple boceto de unas cuantas líneas en un inmenso lienzo en blanco.

Además, incluso estas líneas estarían acusadas por la subjetividad del autor. En este sentido, mi visión de la escuela se construye desde mi formación de filólogo y de profesor de lengua, desde mi labor en un centro de formación inicial del profesorado, desde mi compromiso con un sentido tolerante y pluralista de las relaciones sociales e interpersonales, desde mi residencia en una ciudad explícitamente multicultural en la cual dos lenguas coexisten masivamente en el espacio compartido de la calle y se separan en los espacios privados e institucionales.

A pesar de todo, puesto que cualquier propuesta didáctica se basa en una teoría sobre la escuela, es importante hacer explícita cuál es esa teoría para que la propuesta sea claramente entendida y contextualizada. No atribuye esto ninguna aspiración de verdad descriptiva ni ningún carácter global a la propuesta, sino que más bien pretende simplemente exponer algunas impresiones para después poder construir sobre ellas.

La escuela hoy, pero también históricamente, está sometida a dos fuerzas a veces complementarias y a veces opuestas. Por un lado, está la fuerza de la economía; por otro lado, la fuerza de la diversidad. La primera de las fuerzas es la que nos anima, por ejemplo, a introducir el discurso de las competencias en la escuela; la segunda es la que nos recuerda, entre otras cosas, la importancia de ofrecer una educación de calidad para todos, ciudadanos o no de un país.

Evidentemente estas dos fuerzas pueden ser complementarias: la atención educativa al alumnado de origen extranjero tiene, entre otros objetivos, la capacitación para el mundo del trabajo; el discurso de las competencias puede y debe beneficiar a todos los estudiantes. Economía y diversidad no son conceptos necesariamente antagónicos.

La tensión se genera cuando la fuerza de la diversidad parece invadir el espacio ideológico que sostiene la fuerza de la economía (González Vázquez, Nuñez Delgado y Trujillo Sáez, 2007). Frente al modelo ilustrado de Estado-nación-lengua-escuela, la diversidad plantea otras combinaciones que afectan al núcleo central de la ideología imperante: ¿quién es un ciudadano? ¿cuáles son los derechos de un no-ciudadano? ¿qué lengua debe hablar? ¿qué escuela se le debe ofrecer?

Esta tensión es vivenciada con una intensidad especial en el ámbito de la enseñanza de idiomas. Por un lado, la fuerza de la economía ha promovido el inglés

como lengua global<sup>1</sup>, es decir, como lengua de todos y como lengua única, ocultando para ello el hecho de que los hablantes de inglés como lengua materna son los principales beneficiados por este uso internacional de su lengua<sup>2</sup>. Por esta razón, el aprendizaje del inglés es una cuestión irrenunciable en cualquier sistema educativo sostenido por una economía de mercado.

Por otro lado, la fuerza de la diversidad promueve, al menos en Europa, la corriente del plurilingüismo que nos habla, aunque con diversas interpretaciones, de cómo el individuo es capaz de incorporar distintas lenguas a su bagaje comunicativo desde la parcialidad de sus necesidades y para su uso puntual en distintas situaciones comunicativas. Tanto a través del conocimiento del lenguaje como sistema de comunicación como a través de su competencia en diversas lenguas, el individuo puede descifrar e interpretar mensajes para la comunicación con interlocutores hablantes de distintas lenguas.

En países como España estas dos fuerzas generan tensión en distintas situaciones: ¿puede un país multilingüe plantearse el aprendizaje del inglés y el total desconocimiento de sus lenguas minoritarias? ¿Pueden ofrecerse por todo el territorio nacional programas bilingües, básicamente para la enseñanza del inglés y el francés, sin hacer siquiera una aproximación a las lenguas de los estudiantes?

A veces uno puede creer que todo es de la única manera que puede ser. Sin embargo, en relación con la enseñanza de idiomas y el bilingüismo, Colin Baker (2006: 214-216) establece diez tipos diferentes de educación bilingüe, no sin antes advertir que existen múltiples variantes de cada tipo fundamental. En la siguiente tabla, traducida y adaptada del original en inglés, se sintetizan estos diez modelos:

Formas monolingües de Educación para Bilingües				
Tipo de programa	Estudiante típico	Lengua de la escuela	Objetivo social y educativo	Objetivo lingüístico
Aula normalizada - Submersión	Minoría lingüística	Lengua mayoritaria	Asimilación y sustracción	Monolingüismo
Aula normalizada - Submersión con clases segregadas	Minoría lingüística	Lengua mayoritaria con clases de L2 segregada	Asimilación y sustracción	Monolingüismo
Segregacionista	Minoría lingüística	Lengua minoritaria (forzada)	Apartheid	Monolingüismo
Formas débiles de educación bilingüe para bilingües				
Tipo de programa	Estudiante típico	Lengua de la escuela	Objetivo social y educativo	Objetivo lingüístico
Programa de transición	Minoría lingüística	De la lengua minoritaria a la lengua mayoritaria	Asimilación y sustracción	Monolingüismo relativo
Aula normalizada con enseñanza de lenguas extranjeras	Mayoría lingüística	Lengua mayoritaria con clases de LE	Enriquecimiento limitado	Bilingüismo limitado

<sup>1</sup> Obviamente, en el mismo sentido, las fuerzas de la economía sostienen otras lenguas internacionales, entre las cuales destaca el español como poder idiomático.

<sup>2</sup> "There are powerful socio-cultural forces that influence learning in a subtly pervasive manner. Granted that this is the case, language learning cannot be considered an entirely innocent activity, since it raises the possibility of ideological domination and social conflict." (Suresh Canagarajah, 1999: 14)

Formas débiles de educación bilingüe para bilingües				
Separatista	Minoría lingüística	Lengua minoritaria (sin elección)	Separación / Autonomía	Bilingüismo limitado
Formas fuertes de educación bilingüe para el bilingüismo				
Tipo de programa	Estudiante típico	Lengua de la escuela	Objetivo social y educativo	Objetivo lingüístico
Inmersión	Mayoría lingüística	Bilingüe con énfasis inicial en la L2	Pluralismo y enriquecimiento.	Bilingüismo y biliteracidad
Mantenimiento - Lengua de herencia	Minoría lingüística	Bilingüe con énfasis en la L1	Mantenimiento, pluralismo y enriquecimiento.	Bilingüismo y biliteracidad
Enseñanza dual o de doble vía	Minoría y Mayoría lingüística	Lengua minoritaria y mayoritaria	Mantenimiento, pluralismo y enriquecimiento.	Bilingüismo y biliteracidad
Bilingüismo en aula normalizada	Mayoría lingüística	Dos lenguas mayoritarias / Pluralismo	Mantenimiento, biliteracidad y enriquecimiento.	Bilingüismo

Esta tabla tiene distintos puntos de interés. En primer lugar, la tipología genera una pregunta fundamental: ¿cuál es el “tipo de programa” de nuestra escuela? O aún mejor, desde una perspectiva dinámica, ¿cuáles son los “tipos de programas” que hemos experimentado o estamos ahora experimentando? Dejemos al lector reflexionar un instante y, tachando los modelos que conozca, le animamos a contar cuántos nos quedan por experimentar.

Por otro lado, las propias categorías que utiliza para la clasificación son provocadoras de una reflexión interesante: ¿a qué “estudiante típico” nos estamos dirigiendo con nuestro actual modelo de escuela? ¿Cuál es la lengua de la escuela? ¿Qué objetivos, sociales y educativos, se pretenden? ¿A qué objetivos lingüísticos se aspira?

Pongamos algunos ejemplos: una escuela que recibe un pequeño grupo de estudiantes marroquíes por primera vez y que coloca a estos estudiantes en el curso que les corresponde por su edad, sin mayor preparación o adaptación del profesorado a esta nueva situación, responde a un modelo de submersión, en el cual los estudiantes de una minoría lingüística reciben formación en la lengua mayoritaria con los objetivos de asimilación, sustracción y monolingüismo como referentes; y lo mismo ocurre, según Baker (*ibid*: 219-221) si los estudiantes de la minoría lingüística reciben clases de la L2 en un aula segregada; en otra línea, una escuela de estudiantes autóctonos en cuyo currículum hay asignaturas de lenguas extranjeras pretende un enriquecimiento social y educativo limitado tanto como un bilingüismo limitado; finalmente, en el modelo de enseñanza dual o de doble vía (Baker, *ibid*.: 228-238) conviven en el aula aproximadamente el mismo número de estudiantes hablantes de la lengua mayoritaria y la lengua minoritaria y estas dos lenguas se utilizan al cincuenta por ciento para la consecución de los objetivos de bilingüismo y biliteracidad.

Así pues, o bien con esta tabla o con algunos de sus elementos podríamos intentar describir, con más precisión, la escuela. En nuestro caso nos centraremos en uno de los criterios para la tipología, la lengua de la escuela, pero lo analizaremos en relación con otro criterio implícito en la variable “estudiante típico”, la lengua de los estudiantes.

Eurydice (2005) analiza cuatro cuestiones relevantes para nuestra reflexión: la diversidad lingüística que existe en los centros educativos, el lugar que ocupan las lenguas extranjeras en el currículum, la variedad de lenguas enseñadas, y la formación inicial y cualificación del profesorado que las imparte. Ahí podemos aprender que en la

mayoría de los países europeos existen medidas de apoyo lingüístico para los estudiantes de origen extranjero, básicamente según dos modelos<sup>3</sup> (Eurydice, *ibid*, 81):

- un “modelo integrado” donde los estudiantes son asignados a los grupos que les corresponden por edad, en los cuales reciben medidas de apoyo lingüístico;
- un “modelo separado” en el cual los estudiantes reciben una atención específica fuera de sus grupos de edad.

Tomando la referencia la tipología de modelos de enseñanza bilingüe de Baker (2006) y comparándola con esta afirmación de Eurydice podríamos afirmar que aún nos quedan muchos modelos por experimentar en la búsqueda de una mejor atención educativa al alumnado de origen extranjero. Sin embargo, no podemos dejar de creer que existen variantes de estos dos modelos europeos que se acercan a las llamadas “formas fuertes de educación bilingüe”, aunque no hayan sido teorizadas y aparentemente pertenezcan a uno de estos dos modelos.

En relación con las lenguas en la escuela, una publicación previa de Eurydice (2004: 51-53) nos permite obtener una imagen clara del tratamiento de las lenguas de la escuela y las lenguas de los estudiantes. En primer lugar nos advierte de que existen amplias diferencias en la consideración de las lenguas de los estudiantes: así, por ejemplo, en Suecia todos los estudiantes tienen derecho a estudiar su lengua materna si así lo desean mientras que en muchos otros, incluida España, esta posibilidad depende de la existencia de un acuerdo bilateral con el país de origen; del mismo modo, en algunos países el aprendizaje de la lengua materna puede ser una asignatura optativa (Francia, Luxemburgo, Austria, Finlandia, Suecia y el Reino Unido) y en otros es normalmente una actividad extraescolar.

Muchas de estas actuaciones se encuentran al amparo de la Directiva del Consejo de las Comunidades Europeas de 25 de julio de 1977 relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes (77/486/CEE), que establece en su artículo tercero que, de conformidad con sus situaciones nacionales y sistemas jurídicos, y en cooperación con los Estados de origen, los Estados miembros adoptarán las medidas pertinentes con miras a promover, en coordinación con la enseñanza normal, una enseñanza de la lengua materna y de la cultura del país de origen en favor de los hijos de trabajadores de estados miembros del Consejo y que estén en edad de escolaridad obligatoria. Esta Directiva no obliga a los países miembros de la unión a un tipo de enseñanza determinado pero al menos establece una garantía, relativa, para la movilidad de los trabajadores.

En el caso español esta Directiva es la motivadora de los programas de enseñanza de la lengua y la cultura de origen (ELCO): programa de lengua y cultura portuguesa y el programa de lengua árabe y cultura marroquí. El programa de lengua y cultura portuguesa atendió en el curso 2005-2006 a 8676 estudiantes en 107 centros a través de 50 profesores y profesoras. El programa de lengua árabe y cultura marroquí se ha desarrollado en 101 centros a través de 53 profesores.

Estos programas no han estado exentos de polémica, especialmente en el caso del programa de lengua árabe y cultura marroquí. Uno de los debates consiste en la modalidad de la lengua a enseñar: árabe estándar – que no constituye lengua materna de ningún marroquí -, alguna de las variantes dialectales del árabe marroquí o beréber, la lengua de una amplísima comunidad marroquí que también tiene, además, sus variantes (Jaap de Ruiter, 1999: 123). De esta decisión depende, como explica Tilmatine (1999: 147), la imagen que un niño berberófono pueda construir de sí mismo y su comunidad a resultas de su participación en un programa de ELCO en el cual se enseñe el árabe marroquí como “lengua de origen”.

---

<sup>3</sup> En muchos países europeos ambos modelos coexisten, como en el caso español

Por otro lado, la enseñanza de la cultura también ha sido objeto de encendido debate: ¿enseñamos a los hijos e hijas de las familias de origen extranjero la cultura de sus padres, aunque ésta sea sólo un recuerdo para ellos? ¿Y qué queremos decir por la “cultura de origen”, por ejemplo, la “cultura marroquí”? ¿Vamos a utilizar los estereotipos para definir los contenidos de esa “cultura de origen”? No es fácil responder a estas preguntas sin comprometer la validez del programa ELCO. En cualquier caso, estos programas son la única respuesta institucional claramente establecida a la Directiva 77/486/CEE.

En resumen, esta es la escuela que tenemos: un número creciente de estudiantes de origen extranjero conviven en las aulas con el estudiante autóctono, atendidos básicamente según dos modalidades educativas, “integrada” o “separada”, pero con una escasa atención, en todos los casos, a la lengua de los estudiantes.

### **Justificación: la escuela que queremos tener**

Obviamente, la pregunta fundamental en esta fase de la argumentación es por qué hay que prestar atención a la lengua de los estudiantes. Un razonamiento simplista podría afirmar que puesto que sus familias, o ellos, han optado por migrar a un país con una lengua determinada, lo necesario es que aprendan, cuanto antes y cuanto mejor se pueda, la lengua (o las lenguas) de ese país. Cualquier otro asunto idiomático podría ser desestimado por un razonamiento de este tipo.

Sin embargo, hay razones para prestar atención a la lengua de los estudiantes. En primer lugar, como afirma Cummins (2002: 229-230), en países de todo el mundo se han implementado con éxito programas bilingües para estudiantes de lenguas maternas minoritarias y mayoritarias y, aunque la mera educación bilingüe no resuelva el problema del fracaso escolar, sí se detectan relaciones positivas entre el desarrollo de la lectoescritura y las destrezas académicas en la L1 y la L2. Además, Cummins (1994: 40) nos recuerda que las experiencias personales y educativas que los estudiantes traen a la escuela constituyen una base importante para su aprendizaje y es, por tanto, responsabilidad de la escuela amplificar esas experiencias en lugar de reemplazarlas.

Appel y Muysken (1996: 159), a pesar de que son conscientes del carácter hipotético de los postulados de Cummins, observan también razones suficientes para apoyarlos. Lo resumen así:

*El bilingüismo no tiene consecuencias nocivas sobre las habilidades lingüísticas, siempre que la competencia en la primera lengua tenga la base adecuada. Los niños procedentes de grupos étnicos minoritarios deberían recibir la instrucción en su lengua materna para desarrollar habilidades lingüísticas cognitivas adecuadas antes de que la adquisición de la segunda lengua reciba más peso en la escuela. Las habilidades desarrolladas en la lengua materna apoyarán también la adquisición de habilidades académicas y relacionadas con la lectura y la escritura en la segunda lengua. Entonces, y sólo entonces, el bilingüismo será beneficioso para esos niños. Los niños de los grupos mayoritarios que hablan una lengua de prestigio también se beneficiarán del bilingüismo si la segunda lengua se introduce en una fase temprana porque la primera lengua, incluyendo los aspectos relevantes para la adquisición de la escritura y la lectura, también se desarrolla fuera de la escuela.*

El propio Cummins (2005: 114) revisó su hipótesis de la interdependencia en un reciente curso de verano en la Universidad del País Vasco, en el año 2004. En el texto de esta revisión enunció la hipótesis de la interdependencia de la siguiente manera:

En la medida en que la instrucción en la *Lx* sea efectiva a la hora de promover la competencia en dicha lengua *Lx*, la transferencia de esta competencia a la *Ly* se dará siempre que haya una exposición adecuada a dicha *Ly* (ya sea en la escuela o en el entorno) y se dé una motivación adecuada para aprender la *Ly*.

Y basa esta hipótesis en los resultados empíricos que establecen una “competencia común subyacente”, que él relaciona fundamentalmente con el conocimiento cognitivo/académico y las habilidades que subyacen a la actuación académica en ambas lenguas.

En definitiva, es posible que haya una transferencia de la L1 a la L2 tanto en destrezas comunicativas como en destrezas académicas, lo cual parece una buena razón para prestar atención a la lengua de los estudiantes.

Pero, además, la atención prestada a la lengua de los estudiantes vendría a cubrir una demanda clara de éstos y sus familias. Ibarra, Lasagabaster y Sierra (2007) investigaron la competencia lingüística, las actitudes y los usos lingüísticos de alumnos de Vitoria-Gasteiz, en relación con las tres lenguas del currículum (euskera, castellano e inglés) así como las lenguas de los estudiantes de origen extranjero. Entre estas lenguas se incluyen el árabe, el chino, el portugués, el rumano, el akan de Ghana, el caló, el holandés, el francés, el albanés, el bereber y el fang, solas o en combinación con las lenguas mayoritarias.

El estudio (ibid.: 99) aporta muchos datos interesantes: así, el 70 % del alumnado alóctono expresa tener una competencia muy buena en su primera lengua en relación con las habilidades lingüísticas orales de producción y recepción, frente a un 18.5% con ninguna destreza lectora y un 13% con ninguna destreza para la escritura. Evidentemente, esta situación respecto a la lectoescritura en la primera lengua tiene consecuencias tanto respecto al aprendizaje de la segunda lengua como en relación con los contenidos académicos.

En cuanto al uso de las distintas lenguas con distintos interlocutores, el estudio expone que “a medida que se alejan de la institución educativa, hacen un mayor uso de su lengua propia” (ibid.: 108), validando así los datos de Eurydice (2004) puesto que no se encuentra ningún caso de estudiante que se dirija al profesorado en otras lenguas que no sean las del currículum (euskera, español o inglés).

Sin embargo, como era previsible, “la actitud [del alumnado de origen extranjero] hacia sus propias lenguas sólo cabe tildarse de muy favorable” (op. cit.: 120). En concreto, “muestran una actitud muy favorable a que su lengua propia sea enseñada en el centro escolar (M = 84,5), a hablarla (M = 92,6) y cuando se les pregunta si prefieren que las clases sean en su lengua materna (M = 91,1)”. En este sentido coinciden con la opinión de sus padres y madres: se cita para ello el trabajo de Manzanos y Ruiz de Pinedo (2005), también realizado en Vitoria-Gasteiz y en el cual se detecta que el 40,3% de las familias inmigrantes preferiría estudiar en su propia lengua aunque aprendiendo las lenguas del currículum, porcentaje que subía al 68,5% cuando sólo se consideraban las familias provenientes de la Unión Europea.

Cuando se pregunta a los estudiantes por las razones que podrían justificar la presencia de sus lenguas en la escuela, estos responden mayoritariamente argumentando motivos familiares (“Está bien porque así puedo hablar con mis familiares”), culturales (“me gusta estudiar mi lengua para no olvidar mi cultura”), de reconocimiento de la identidad y las raíces (“Me gusta, es mi lengua materna con la que crecí”) o religiosas (“Yo voy a una mezquita y se escribir y leer y hablar y me lo se mucho”).

En definitiva, tanto las investigaciones sobre bilingüismo como el propio interés y los deseos del alumnado y sus familias podrían animarnos a prestar atención a las lenguas de los estudiantes. Sin embargo, ¿es esto factible? Las lenguas presentes en los centros cambian y su número crece o decrece siguiendo el ritmo de la movilidad laboral, los reagrupamientos familiares, el regreso al país de origen u otras circunstancias. ¿Qué queremos decir con “prestar atención a las lenguas de los estudiantes”? La respuesta a esta pregunta configurará la escuela que podemos tener.

### **Propuesta: la escuela que podemos tener**

Ahora bien, la escuela que podemos tener no es única. Es tan variada como la realidad social donde se inserta. En este sentido, la propuesta de plurilingüismo que aquí presentamos no es directiva sino sugestiva, no pretende decir qué debemos hacer sino qué posibilidades de actuación hay.

Quizás podríamos empezar por definir qué es el plurilingüismo. La cita obligada es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En este texto fundamental se expone que (MECD, 2002: 4),

*El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto.*

En la práctica educativa, aunque todavía este planteamiento está en desarrollo, el MCERL (ibid.: 5) expone que

*La finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. Ya no se contempla como el simple logro del “dominio” de una o dos – o incluso tres lenguas – cada una considerada de forma aislada, con el “hablante nativo ideal” como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico ideal en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas. Esto supone, naturalmente, que las lenguas que se ofrecen en las instituciones educativas tiene que diversificarse y que a los alumnos debe dárseles la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe.*

La clave ahora es pensar cómo se puede llevar esta diversidad lingüística, presente en la sociedad y presente en las clases, al currículum.

En primer lugar, el planteamiento probablemente más efectivo es un acercamiento global y escolar al plurilingüismo, no personal. Es el centro quien debe decidir si opta por un modelo plurilingüe o no y, en ese sentido, comenzar por un análisis de la realidad lingüística del centro y por una reflexión acerca del sentido, la necesidad, las ventajas y las dificultades de un enfoque plurilingüe. En este sentido, una de las claves para el buen funcionamiento de un enfoque plurilingüe es la creación de un Proyecto Lingüístico de Centro. Precisamente, cuando Ibarraran, Lasagabaster y Sierra (2007: 164) preguntan a los profesores y profesoras de su estudio por la existencia de un Proyecto Lingüístico de Centro encuentran la siguiente respuesta:

*Los docentes de uno de los centros son claros al respecto: no existe un proyecto lingüístico en su centro como tal, y todas las labores de coordinación que se desarrollan entre profesores de diversas lenguas se hacen de forma voluntaria y tienen como objetivo el desarrollo de terminologías comunes. Los docentes del otro centro estudiado, exponen del mismo modo la no existencia de un proyecto lingüístico de centro específico, a pesar de que ciertos docentes se reúnen informalmente.*

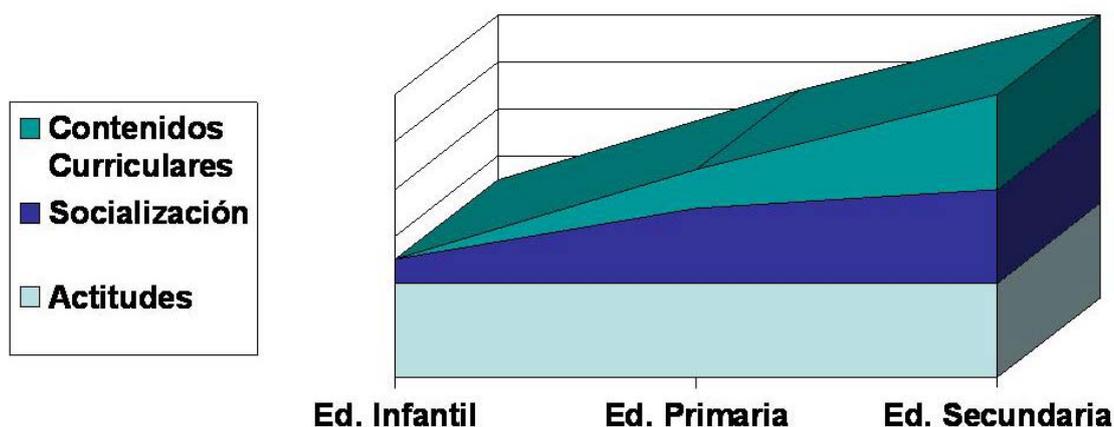
Obviamente la opinión de estos docentes no recoge toda la realidad educativa vasca, en la cual nos cuesta creer que el Proyecto Lingüístico de Centro, dada la riqueza idiomática de Euskadi, no sea ya una realidad.

En ese Proyecto Lingüístico de Centro es donde se debe dar respuesta al reto del plurilingüismo y esa respuesta puede tener múltiples formas, dependiendo de las circunstancias que concurren en cada centro en particular. Así, la convivencia de dos o más lenguas en el centro (como los centros donde se habla castellano e inglés en la Costa del Sol o los centros donde el castellano y el euskera se encuentran con lenguas africanas y europeas), la disponibilidad de un número amplio de recursos tecnológicos (como todos aquellos centros que desarrollan proyectos de utilización de

las TIC en educación), la presencia en el centro de profesorado, mediadores u otro personal plurilingüe, etc., son las variables con las cuales el centro habrá de contar para la definición del Proyecto Lingüístico de Centro.

Tras esta consideración de la realidad del centro y los recursos disponibles, se puede plantear el desarrollo de un Proyecto Lingüístico de Centro desde un enfoque plurilingüe. En esta fase la pregunta fundamental es si es factible un proyecto de este tipo: la respuesta es afirmativa, pero con distintos niveles de intervención.

Así, podríamos plantear una secuencia de actuación que considerara objetivos diferenciados desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria, a lo largo de un continuo desde un enfoque más superficial hasta uno más complejo, como se resume en la siguiente figura:



En Educación Infantil, el enfoque plurilingüe podría apuntar al desarrollo de un conjunto de actitudes positivas hacia las lenguas y las comunidades de hablantes. El punto de partida serían las lenguas presentes en el aula y, progresivamente, podríamos incluir lenguas ambientales. El mínimo a exigir sería una correcta pronunciación de los nombres de todos los estudiantes, la utilización de saludos y despedidas en las lenguas de los estudiantes y un entorno lingüístico rico en el aula y en la escuela. A partir de aquí, es un acercamiento lúdico a las lenguas lo que nos permitirá crear una base actitudinal sobre la cual trabajar en los siguientes niveles educativos. Para ello se pueden utilizar cuentos narrados por los familiares en las lenguas de los estudiantes, juegos tradicionales, utilización de materiales con una cuidada presentación "intercultural" y que incluyan personajes de distintas procedencias que hablen distintas lenguas, etc.

En Educación Primaria, además de las actitudes, la socialización puede ser el objetivo fundamental. Para ello se puede profundizar en un acercamiento comunicativo a las lenguas de los estudiantes, facilitando su aprendizaje a través de talleres para los estudiantes, además de otras actividades que impliquen un uso activo de las lenguas para la comunicación como elaboración de textos multilingües, recitales de poesía, etc.

Además de este acercamiento comunicativo, en el último ciclo de Educación Primaria se podría considerar un acercamiento al plurilingüismo basado en los contenidos curriculares. La creación de sencillos glosarios o el diseño de material gráfico en distintas lenguas pueden ser los resultados de tareas de aprendizaje de lenguas y contenidos.

En Educación Secundaria no dejan de ser importantes los objetivos actitudinales y de socialización pero nos parece que ahora cobran importancia los contenidos curriculares. Así, por ejemplo, en este momento se detectan los mayores problemas para atender a las necesidades de los estudiantes de origen extranjero que hablan una lengua distinta a la lengua de instrucción; un enfoque plurilingüe en la

enseñanza-aprendizaje de lenguas y contenidos puede suponer un punto a favor de estos estudiantes, de su presencia dentro del sistema educativo normalizado y de sus posibilidades de éxito académico.

Para ello se pueden acometer propuestas complejas para el desarrollo del plurilingüismo: ofertar asignaturas optativas en las cuales puedan aprender las lenguas presentes en el aula tanto estudiantes autóctonos como alóctonos, utilizar textos sobre las materias curriculares en las lenguas maternas de los estudiantes o diseñar un proyecto de currículum integrado plurilingüe pueden ser alternativas de innovación para el desarrollo del plurilingüismo en la escuela.

Además, estas propuestas no deben parecerse utopías. Son muchos los centros que han optado, con diversos niveles de implicación, por un enfoque plurilingüe. El IES Miquel Tarradell de Barcelona apareció en la prensa nacional (El Mundo, 10 de marzo de 2001<sup>4</sup>) por la diversidad lingüística y cultural de sus aulas: con posterioridad este centro nos ofreció la conocida web *Llengües del món*, donde los propios estudiantes presentan sus lenguas<sup>5</sup>. Quizás sería deseable disponer de una base de datos nacional con buenas prácticas plurilingües como la de este centro, similar al también catalán *Espai Lic* (que ofrece vídeos con esos ejemplos de buena práctica), y que bien podría estar ubicada en el Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación (CREADE)<sup>6</sup>.

Por último, en relación con esta propuesta un instrumento de desarrollo del plurilingüismo puede acompañar al alumnado desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria y su vida adulta: el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL). El PEL es una herramienta para archivar y reflexionar sobre nuestras experiencias lingüísticas y culturales, con una consideración especial desde su origen (que es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) y desde su diseño a la consideración del individuo como ser plurilingüe y de la realidad social como entorno multilingüe (Trujillo Sáez, 2006). En este sentido son muchas las experiencias de utilización del PEL en España<sup>7</sup>, en todos los niveles educativos, que nos proporcionan modelos para incorporar al Proyecto Lingüístico de Centro, como el C.E.I.P. Constitución de Melilla, un centro donde se habla bereber, castellano, chino e inglés<sup>8</sup> y que ha utilizado el PEL en Educación Infantil para el desarrollo de la conciencia lingüística y cultural.

## Conclusión

Introducir un enfoque plurilingüe en la enseñanza de idiomas en general y en particular en contextos de diversidad lingüística no sólo es una demanda de las familias y los estudiantes sino una buena línea de trabajo según la investigación en adquisición de segundas lenguas. Pero esta incorporación no debe recaer sobre los hombros del profesorado de lenguas sino que ha de ser un trabajo acometido desde el Proyecto Lingüístico de Centro.

En este sentido es el centro quien debe situarse a lo largo de un continuo desde la superficialidad hasta la complejidad, desde el desarrollo actitudinal hasta el trabajo con los contenidos curriculares. Cada vez disponemos de más modelos en la realidad, a medida que el crecimiento de la diversidad lo ha ido requiriendo y justificando. Es el momento de aceptar el reto de las lenguas de los estudiantes.

<sup>4</sup> Disponible en <http://www.elmundo.es/2001/03/10/catalunya/966166.html>

<sup>5</sup> Véase en <http://www.ravalnet.org/iestarradell/lm/>

<sup>6</sup> Véase la página web <http://www.mec.es/creade>

<sup>7</sup> Véase la página web de la Subdirección General de Programas Europeos e Internacionales en <http://www.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=343>

<sup>8</sup> Véase un resumen de la experiencia en [http://www.mec.es/programas-europeos/docs/portinf06\\_martinez.pdf](http://www.mec.es/programas-europeos/docs/portinf06_martinez.pdf)

## Bibliografía

APPERL, René; MUYSKEN, Pieter, *Bilingüismo y contacto de lenguas*, Madrid, Ariel, 1996.

BAKER, Colin, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters, 2006.

CUMMINS, Jim, "Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language", en GENESEE, Fred (Ed.), *Educating second language children: the whole child, the whole curriculum, the whole community*, New York, Cambridge University Press, 1994, pp. 33-58.

CUMMINS, Jim, "La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe", en LASAGABASTER, David; SIERRA, Juan Manuel (Coord.), *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*, Barcelona, Horsori, 2005, pp. 113-132.

CUMMINS, Jim, *Lenguaje, poder y pedagogía*, Madrid, Morata.

EURYDICE, Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa, Madrid, Eurydice, 2005.

EURYDICE, *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*, Madrid, Eurydice, 2004.

GONZÁLEZ VÁZQUEZ, Antonio; NÚÑEZ DELGADO, Pilar; TRUJILLO SÁEZ, Fernando, "El lugar ideológico de la enseñanza de las lenguas: cuestiones sobre el fenómeno migratorio", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 45 (2007), pp. 46-59.

IBARRARAN, Amaia; LASAGABASTER, David; SIERRA, Juan Manuel, *Inmigración y aprendizaje de lenguas en un contexto bilingüe*, Bilbao, LETE, 2007.

JAAP DE RUITER, Jan, "Árabe estándar y árabe dialectal en la enseñanza de la lengua y cultura de origen (ELCO) marroquí en Europa", en FRANZÉ MUDANÓ, Adela, *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*, Madrid, Ediciones del oriente y del mediterráneo, 1999.

MANZANOS, C., y RUIZ DE PINEDO, I. (coord.), *La infancia inmigrante en las escuelas de Vitoria-Gasteiz*, Vitoria-Gasteiz, UPV/EHU, Denon estola, Bachue, 2005.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Madrid, Anaya, 2002.

SURESH CANAGARAJAH, A., *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1999.

TILMATINE, Mohand, "La importancia de la lengua y cultura de origen en la integración de las comunidades beréberes en Europa", en FRANZÉ MUDANÓ, Adela, *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*, Madrid, Ediciones del oriente y del mediterráneo, 1999, pp. 143-155.

TRUJILLO SÁEZ, Fernando, "La cultura y el Portfolio Europeo de las Lenguas", en CASSANY, Daniel, *El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, pp. 109-128.