

LA ENSEÑANZA INTEGRADA DE LAS LENGUAS EN LA ESCUELA PLURILINGÜE

María Victoria Apraiz Jaio*

Marimar Pérez Gómez**

Teresa Ruiz Pérez***

Aprender una nueva lengua es como añadir una nueva ventana a tu casa, asomarse en una dirección nueva hacia un nuevo país o cultura.

Charles Kowalski

SÍNTESIS: A partir de la constatación del carácter multilingüe y multicultural de la sociedad actual, el artículo plantea la necesidad de que la escuela introduzca los cambios organizativos y metodológicos imprescindibles para dar respuesta a las necesidades comunicativas del alumnado plurilingüe. Para ello, se proponen dos vías de trabajo: la primera, la enseñanza integrada de lenguas y contenidos curriculares (CLIL); la segunda, el tratamiento integrado de diferentes lenguas (TIL). Este artículo se centra en esta última, en el Tratamiento Integrado de las Lenguas, propuesta metodológica, basada en el enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas aplicado a las situaciones de aprendizaje en las que coexisten lenguas diferentes. El TIL propone el trabajo colaborativo del profesorado de las distintas lenguas de la escuela a partir de todos aquellos elementos que estas comparten. La coordinación entre el profesorado, además de multiplicar la eficacia de las intervenciones individuales, facilita el desarrollo de la competencia plurilingüe de los aprendices.

Palabras clave: plurilingüismo; educación plurilingüe; tratamiento integrado de las lenguas; equipo docente; proyectos de comunicación.

O ENSINO INTEGRADO DAS LÍNGUAS NA ESCOLA PLURILÍNGUE

SÍNTESE: *A partir da constatação do carácter multilíngue e multicultural da sociedade atual, o artigo suscita a necessidade de que a escola introduza as mudanças organizativas e metodológicas imprescindíveis para*

* Asesora de Lengua Vasca y Literatura. Las autoras, todas docentes de educación secundaria, trabajan en el Berritzegune Nagusia de Bilbao, España, un centro de formación y asesoramiento del profesorado dependiente de la Dirección de Innovación Educativa del Gobierno Vasco, donde abordan diversas tareas relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de las lenguas.

** Asesora de Lengua castellana y Literatura.

*** Responsable de tratamiento integrado de las lenguas.

dar resposta às necessidades comunicativas do alunado plurilíngue. Para isso, propõem-se duas vias de trabalho: a primeira, o ensino integrado de línguas e conteúdos curriculares (CLIL); a segunda, o tratamento integrado de diferentes línguas (TIL). Este artigo centra-se nesta última – Tratamento Integado das Línguas –, proposta metodológica baseada no enfoque comunicativo do ensino de línguas aplicado às situações de aprendizagem nas quais coexistem línguas diferentes. O TIL propõe o trabalho colaborativo do professorado das diferentes línguas da escola a partir de todos aqueles elementos que estas compartilham. A coordenação entre o professorado, ademais de multiplicar a eficácia das intervenções individuais, facilita o desenvolvimento da competência plurilíngue dos aprendizes..

Palavras-chave: plurilinguismo; educação plurilíngue; tratamento integrado das línguas; equipe docente; projetos de comunicação.

INTEGRATED TEACHING OF LANGUAGES IN MULTILINGUAL SCHOOLS

ABSTRACT: *On the basis of the multilingual and multicultural character of today's society, the article raises the need for the school to introduce the necessary organisational and methodological changes to give response to the communicative needs of multilingual students. To achieve this goal, we propose two working ways; the first one, integrated teaching of language and curriculum content (CLIL); the second, the integrated treatment of different languages (TIL). This article focuses on the latter methodological proposal, based on the communicative approach to language teaching applied to learning situations in which different languages coexist. The integrated treatment of languages proposes the collaborative work of teachers of the different languages at school on the basis of all those shared elements. The coordination between the teachers training college in addition to multiply the effectiveness of individual interventions, facilitates the development of the multilingual competition for learners.*

Keywords: multilingualism; multilingual education; language integrated treatment; teaching team; communication projects.

INTRODUCCIÓN

Los 7.000 millones de habitantes de nuestro planeta se distribuyen en unas 250 naciones y hablan más de 6.000 lenguas. ¿Cuántos de nuestros contemporáneos son exclusivamente monolingües? ¿En cuántos países se habla una sola lengua? ¿Cuántas lenguas tienen presencia en las instituciones oficiales, incluida la escuela? Es evidente que el monolingüismo en el mundo actual es más una excepción que una norma, pues gran parte de las personas utilizan diferentes lenguas en distintos contextos y eligen en cada momento la más apropiada. Por ello, el mundo educativo tiene la responsabilidad de facilitar a los hablantes el dominio de aquellas lenguas necesarias para su desarrollo personal y social.

La realidad multilingüe exige hoy un enfoque de la enseñanza que favorezca el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural de las personas y facilite la comunicación en un mundo globalizado en el que, a veces, la fuerza de las lenguas usadas en los centros de poder y las actitudes hacia otras lenguas que dicho uso genera arrasan la riqueza cultural que representan las minorizadas. En este artículo se presenta y justifica un enfoque de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas en contextos educativos en los que dos o más de ellas son objeto y vehículo de aprendizaje.

1. LA EDUCACIÓN PLURLINGÜE

El plurilingüismo es más un estilo de vida que un problema que hay que resolver.

UNESCO

Los centros educativos deben dar respuesta a las necesidades comunicativas de los individuos y de los grupos sociales. La coexistencia de varias lenguas diferentes, no solo en cuanto a sus características sino también en lo referente a su estatus (lenguas oficiales, extranjeras, de la inmigración), es normal en los contextos sociales y, por ende, en los centros escolares.

Cuando coexisten dos o más idiomas oficiales, reconocidos o no como tales, y dada su presencia desequilibrada en los usos sociales, en los medios de comunicación, la diglosia es habitual y se manifiesta en las actitudes de aceptación, rechazo y valoración positiva o negativa, etc. En estas situaciones la escuela debe contribuir a extender las lenguas minorizadas, a desarrollar actitudes positivas hacia estas y sus hablantes y a superar la situación de diglosia que, a pesar de ser frecuente, es, en sí misma, rechazable.

Por otro lado, la necesidad social de conocer y utilizar al menos una lengua extranjera como vehículo de contacto y relación en un mundo cada vez más globalizado se refuerza por las declaraciones institucionales (RUIZ BIKANDI, 2012) que abogan por el conocimiento, a nivel de usuario independiente, de al menos dos lenguas además de la propia. No se puede obviar el hecho de que los flujos migratorios han acercado a las escuelas lenguas con escasa presencia social pero cuya valoración no ha de soslayarse pues se trata de importantes elementos culturales y un factor de identificación de parte de su alumnado.

El éxito de la educación plurilingüe depende en gran medida de la aceptación de las lenguas de los otros y de la curiosidad que suscitan esos idiomas y culturas, actitud que asegura la pervivencia de las lenguas minoritarias y la apertura a esas culturas y modos de pensar. Una política educativa

adecuada debe impulsar tanto la enseñanza de la(s) lengua(s) oficial(es) como la de las extranjeras, y valorar las lenguas familiares que no sean oficiales.

La educación plurilingüe va más allá de la enseñanza de varias lenguas. Por un lado, implica que todas las lenguas curriculares comparten un mismo objetivo: el desarrollo de la competencia comunicativa de los hablantes; por otro, supone la utilización de diferentes idiomas como vehículo para la adquisición de nuevos conocimientos, lo que también incide en el aprendizaje de las lenguas. La educación plurilingüe influye en todos los ámbitos de actuación del centro y exige decisiones organizativas además de un cambio metodológico generalizado.

Es evidente, por tanto, la necesidad de que en los centros educativos se tomen medidas que faciliten no solo la enseñanza de varias lenguas sino también la enseñanza en diferentes lenguas. Los alumnos desde su entrada en los centros escolares necesitan «hacer cosas» con los idiomas: relacionarse con sus compañeros y profesores, aprender diferentes materias, desarrollar sus capacidades intelectuales y personales, etc., lo cual exige hablar, escuchar, leer, y escribir en una lengua, en dos, en tres... y para ello la coordinación entre el profesorado de lenguas y el de las áreas curriculares es imprescindible.

122

Sin embargo, en contextos escolares plurilingües a menudo la realidad es muy diferente. El profesorado se reparte en diversos departamentos, aplica principios metodológicos que pueden ser contradictorios, etc. El escaso contacto entre el profesorado de las áreas lingüísticas y no lingüísticas, a pesar de que las lenguas se aprenden y se enseñan desde todas las áreas, se acompaña de nula coordinación entre el profesorado de lenguas.

2. TODOS LOS PROFESORES SON PROFESORES DE LENGUAS...

Hablar de ciencia no significa simplemente hablar acerca de la ciencia. Significa hacer ciencia a través del lenguaje.

Jay L. Lemke

La percepción de que todo el profesorado es profesorado de lenguas se recoge y amplifica con la presencia en los currículos educativos del ámbito europeo de las competencias básicas, entre ellas la competencia en comunicación lingüística (DTO. DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO VASCO, 2009). El desarrollo de esta competencia es tarea de todo el profesorado, sobre todo desde la perspectiva de la escuela plurilingüe en la que gran parte del alumnado aprende en lenguas que no son su lengua materna (L1). Para

ello hay que consensuar principios metodológicos y tomar decisiones, entre otros, en dos sentidos:

- Decisiones que faciliten la coordinación entre el profesorado de las áreas no lingüísticas y las áreas lingüísticas, de manera que sus intervenciones se refuercen mutuamente. Las actividades de enseñanza y aprendizaje de materias no lingüísticas deben apoyar el aprendizaje lingüístico, así como las actividades de enseñanza y aprendizaje de lenguas apoyan la adquisición de otros conocimientos.
- Decisiones que faciliten la coordinación entre el profesorado de lenguas de manera que la enseñanza de las mismas se aborde desde principios metodológicos comunes que faciliten la transferencia de aprendizajes entre las lenguas, es decir, el TIL.

Hay otro tipo de decisiones que deben recogerse en los documentos que rigen el uso y la enseñanza de las lenguas en el centro, que son fundamentalmente de tipo organizativo y atañen al reparto de materias y lenguas, a la capacitación lingüística del profesorado, y a los objetivos lingüísticos del centro, y que aunque no se abordan en este artículo, sería interesante encontrar un espacio apropiado para reflexionar sobre ellas.

3.1 HABLAR, ESCRIBIR, LEER... PARA APRENDER

Se puede afirmar que la enseñanza de cualquier materia es un proceso social que introduce a los alumnos en una comunidad de personas capaces de hablar sobre matemáticas, historia, ciencia, etc. Es decir, un conocimiento se ha adquirido cuando el aprendiz es capaz de hablar y escribir sobre él, lo que supone que no solo se ha apropiado de un concepto, procedimiento o actitud determinado sino que también ha desarrollado una o varias destrezas lingüísticas, ha leído, hablado, interactuado, escuchado o escrito, ha reflexionado sobre el contenido y la forma de un texto determinado, ha desentrañado un lenguaje, ha dominado un género textual concreto. En este sentido la interacción en todas sus vertientes (entre iguales, entre el profesor y el alumno, etc.) es motor del aprendizaje y, por tanto, debe impulsarse desde todas las áreas.

Por otro lado, las decisiones acerca del uso de las lenguas en los diferentes ámbitos del centro deben consensuarse entre todo el profesorado. Pero además hay otras ideas que también deben extenderse: la necesidad de que en cada área los discentes comprendan y produzcan textos característicos de la materia con ayuda de los profesores de lenguas, la posibilidad de

abordar proyectos globales o interdisciplinarios en los que se trabajen habilidades cognitivo-lingüísticas de distinto grado de complejidad, el deber de todos los enseñantes de proporcionar a sus alumnos ocasiones comunicativas de uso de las lenguas (exponer ideas, argumentar, narrar hechos, explicar procesos, etcétera).

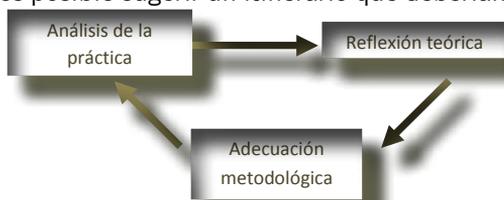
Existen propuestas organizativas y metodológicas surgidas en contextos diferentes, como la enseñanza en lenguas extranjeras a alumnado autóctono, la escolarización de alumnado inmigrado, los programas de inmersión, etc., que facilitan la puesta en práctica de los principios mencionados.

Por ejemplo, las propuestas de los enfoques conocidos como CLIL¹ (*Content Language Integrated Learning*) y SIOP² (*Sheltered Instruction Observation Protocol*) suponen que el profesorado, consciente de que debe favorecer simultáneamente el aprendizaje de las lenguas y de contenidos curriculares, utilice diferentes estrategias para hacer más comprensible el *input* que se ofrece a los estudiantes e impulse su participación y la utilización de la lengua meta, a su vez vehículo de aprendizaje, con el objetivo de lograr que adquieran los conocimientos propios del área al mismo tiempo que el lenguaje necesario para hablar de ellos.

124

En gran parte del Estado español, en todas las comunidades autónomas con lengua propia, se han desarrollado programas educativos para que la totalidad del alumnado pueda conocer ambas lenguas oficiales (euskera y castellano, catalán y castellano, gallego y castellano) con independencia de cuál sea la lengua familiar y cuál la predominante en el entorno. Estos programas educativos en los que frecuentemente se da un cambio de lengua hogar-escuela han supuesto un reto para el profesorado y para el sistema, han mostrado vías de adecuación a los alumnos y han servido, en general, para la renovación la enseñanza de las lenguas y de las áreas curriculares.

Sin embargo, aún está lejana la generalización de las prácticas didácticas más exitosas y la coordinación del profesorado. Aunque no es el objetivo central de este artículo, es posible sugerir un itinerario que deberían seguir los profesores de las áreas no lingüísticas acompañados siempre por los profesores de lenguas, de manera que se establezcan entre ellos marcos de coordinación que faciliten que



¹ Diccionario de términos clave de ELE. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajesegundasesmaterias.htm.

² Center for Applied Linguistics (CAL). Disponible en: <http://www.cal.org/siop/>.

los alumnos aprendan lenguas y aprendan a utilizarlas para adquirir nuevos conocimientos. El itinerario se organiza en torno a tres actividades: análisis de la práctica, reflexión teórica y adecuación metodológica.

3.2 ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA

Este análisis tiene dos vertientes: una en relación con el alumnado y otra en relación con el uso de la lengua por parte de los profesores.

3.2.1 *En relación con el alumnado*

El profesorado se debe plantear la reflexión sobre las tareas lingüísticas que realizan los alumnos: si hablan para crear o compartir conocimiento, si leen para buscar información o completarla, si escuchan textos orales de distinta procedencia en el marco de actividades de aprendizaje, si escriben y con qué finalidad (ordenar el pensamiento, sintetizar el aprendizaje...), y qué soportes utilizan, entre otras.

También hay que analizar qué tipos y géneros textuales se utilizan en las aulas y con qué finalidad, distinguiendo, asimismo, los textos que se producen y los textos que se reciben, los ámbitos de uso de dichos textos y las situaciones de comunicación en que se producen.

Un tercer campo de análisis se centra en las tareas que el alumnado realiza en cada área, en las actividades que se promueven para adquirir conocimiento y para demostrar los conocimientos adquiridos, en las actividades cognitivo-lingüísticas propias de cada asignatura, etcétera.

3.2.2 *En relación con el uso de la lengua por parte de los profesores*

Desde otra perspectiva, el profesorado debe analizar su propio uso de la lengua ya que, en gran medida, es modelo de uso para el alumnado y, a menudo, el modelo más habitual e incluso el único. También es facilitador del conocimiento, por lo que debe utilizar una amplia variedad de estrategias para acercar su lenguaje a las posibilidades de comprensión de los discentes, a su conocimiento de la lengua y a su desarrollo cognitivo.

3.3 REFLEXIÓN TEÓRICA

La formación inicial del profesorado, fundamentalmente en secundaria, no contempla aspectos tan importantes como el proceso de comprensión, la necesidad de trabajar el proceso de escritura y producción oral, el análisis de los géneros discursivos orales y escritos más frecuentes en las áreas de referencia o las características del lenguaje propio de la materia. Este vacío debe completarse a través de la formación en el centro, foro idóneo para compartir conocimientos entre el profesorado de las áreas lingüísticas y no lingüísticas, y para establecer vías de trabajo comunes de manera tal que se faciliten los acuerdos sobre el trabajo eficaz en torno a los diferentes usos lingüísticos en las áreas y materias.

3.4 ADECUACIÓN METODOLÓGICA

La adecuación metodológica es consecuencia de los apartados anteriores. El profesorado de las áreas no lingüísticas, con la colaboración del profesorado de lenguas, debe planificar las tareas del alumnado centradas en la comprensión y producción de textos. Asimismo, es necesario consensuar diferentes aspectos, como, por ejemplo, criterios e indicadores de evaluación, lo que supone adecuar su práctica a un trabajo más coordinado y eficaz encaminado a que los estudiantes desarrollen plenamente su competencia plurilingüe y adquieran los contenidos propios de la materia, independientemente de la lengua que se utilice como vehículo de aprendizaje.

126

Desde esta perspectiva, en el ámbito de la enseñanza plurilingüe en particular y en el ámbito de la enseñanza en general, todo el profesorado tiene que asumir su cuota de responsabilidad en la enseñanza de las lenguas. Para ello, las secuencias de enseñanza aprendizaje de cada área deberían tener en cuenta las situaciones comunicativas que pueden surgir en su desarrollo (explicar una práctica de laboratorio, redactar un problema matemático o explicar el reglamento de un deporte), y así proponer actividades que proporcionen sentido y funcionalidad al aprendizaje y enlacen con los intereses y capacidades del alumnado.

También es imprescindible que se trabajen explícitamente la comprensión, como paso previo a la adquisición de contenidos, y la producción de textos orales y escritos, para asegurar la comunicación del aprendizaje realizado, sin olvidar que la interacción, el debate y la discusión entre iguales son fundamentales para compartir los conocimientos, para aprender en colaboración con los demás.

Todo ello exige la modificación del papel del docente, cuya labor es ayudar al alumno a que desarrolle su autonomía, acompañarle en el camino hacia la construcción del conocimiento y proporcionarle los instrumentos para aprender y para reconducir su aprendizaje cuando así lo indique la evaluación formativa del proceso.

Una opción metodológica que facilita la colaboración entre el profesorado de las áreas lingüísticas y no lingüísticas es el trabajo por proyectos, que relaciona los aprendizajes con las necesidades y el entorno social de los discentes y encaja en el marco actual de desarrollo de competencias. El trabajo por proyectos promueve la participación y la interacción entre los alumnos, que desarrollan las cinco destrezas lingüísticas al construir y compartir el conocimiento propio de la materia.

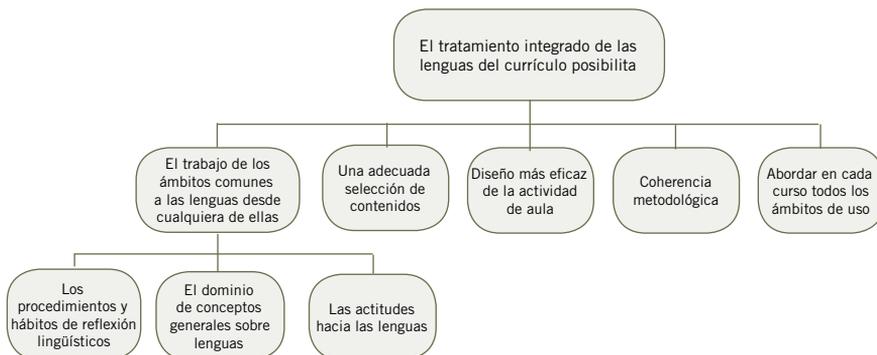
3. ... PERO ALGUNOS SON MÁS PROFESORES DE LENGUAS QUE OTROS

El hecho de que el conocimiento de las distintas lenguas esté estrechamente relacionado en la mente de los usuarios conduce a pensar en la conveniencia de planificar y llevar a cabo la enseñanza de estas lenguas de una manera integrada.

Oriol Guasch

127

Este apartado se centra en las decisiones que facilitan la coordinación entre el profesorado de lenguas para que la enseñanza de las mismas se aborde desde principios metodológicos comunes que faciliten la transferencia de aprendizajes, es decir, el TIL. El resultado deseable es una programación de aula integrada para todos los idiomas que se imparten en la escuela a partir de los aspectos que estos comparten.



Los avances de las disciplinas que estudian las lenguas desde la perspectiva de su funcionamiento y de las normas que rigen su uso permiten afrontar en la enseñanza obligatoria el tratamiento integrado de las lenguas curriculares, en la seguridad de que estas, como herramientas de comunicación y representación, comparten muchos más aspectos de los que las separan.

La psicolingüística desarrolla la idea de que todas las lenguas se adquieren en interacción con los demás, a través de un proceso de negociación de los significados y a partir de la utilización de estrategias de adquisición y aprendizaje similares en todas ellas. Afirma que el aprendiz plurilingüe aplica las estrategias desarrolladas al adquirir la primera lengua en el aprendizaje de todas las que conoce, y concluye que el hablante utiliza las mismas estrategias y procedimientos de comprensión y producción de textos en todas las lenguas que utiliza.

También desde la psicolingüística, Cummins (1983) formula la existencia de una «competencia subyacente común» a las distintas lenguas que utiliza una persona plurilingüe. Se sabe que las capacidades lingüísticas de una y otra lengua no están aisladas en el sistema cognitivo, sino que se transfieren y son interactivas, forman parte del «sistema operativo central». Esta competencia sienta las bases para el desarrollo de un tratamiento integrado de las lenguas.

128

La sociolingüística, por su parte, presenta el lenguaje como un producto social y, además de estudiar las relaciones de las lenguas en contacto, ofrece una perspectiva para analizar las actitudes ante las lenguas y los hablantes, la importancia de las variedades sociales, geográficas, culturales y la de los elementos contextuales que se manifiestan de manera semejante en todas las lenguas. Esta perspectiva enriquece la enseñanza plurilingüe, pues no solo ofrece un campo de reflexión compartida muy interesante, sino que también aporta propuestas de trabajo sobre las actitudes ante las lenguas y los hablantes, y enriquece la perspectiva de qué significa aprender una lengua con la formulación del concepto de competencia comunicativa por Hymes (1995), el mismo concepto aplicable al aprendizaje de lenguas.

Por último, la lingüística del texto traslada el análisis de la lengua a unidades mayores que la palabra o la frase. A partir de la consideración del texto como unidad fundamental de comunicación, hace hincapié en la caracterización de los diferentes tipos de texto y géneros discursivos, en los procedimientos de cohesión y en las estructuras organizativas de los textos; aspectos todos ellos comunes a todas las lenguas presentes en la escuela. Por ello, el trabajo convenientemente secuenciado en torno a géneros discursivos es el campo que permite incidir en gran parte de los aspectos que las lenguas comparten, como son la totalidad de los contenidos procedimentales (proce-

dimientos de comprensión y producción textual) y el corpus de contenidos conceptuales necesarios para reflexionar sobre las lenguas: es decir, muestran el camino para el tratamiento integrado de las lenguas.

La concepción sobre las lenguas dibujada por las ciencias del lenguaje debe traducirse en propuestas didácticas que se concretan en un modelo adecuado de organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el enfoque comunicativo (LOMAS y OSORO, 1993) proporciona el marco idóneo para desarrollar estas actividades y, a su vez, para plantear el trabajo integrado de las lenguas del centro. Este encuadre potencia el uso de las lenguas y se concreta en la planificación de proyectos de comunicación que implican a los alumnos en la comprensión y producción de textos orales y escritos, para lo cual han de utilizar los aprendizajes realizados en cualquier lengua que conozcan.

La adopción de una metodología determinada por parte del profesorado de todas las lenguas debe reflejarse en los documentos que recogen las decisiones del centro en torno a la presencia, uso y enseñanza de las lenguas, como el proyecto curricular del centro y el proyecto lingüístico. Así, el profesorado debe planificar conjuntamente los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las diferentes lenguas impartidas a lo largo de la etapa, desde la doble perspectiva del curso o nivel (programación horizontal) y de la etapa (programación vertical). El resultado visible de este trabajo es la programación integrada, flexible, adecuada al alumnado y a su contexto social, lingüístico y cultural; es decir, la programación integrada de las lenguas.

Pero la programación de las lenguas desde la perspectiva integrada se enfrenta a situaciones complejas. Una de ellas es la tendencia a secuenciar los contenidos de las áreas lingüísticas en la educación obligatoria siguiendo el eje que sirve para describir la lengua, totalmente inapropiado para organizar una práctica didáctica que contribuya al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. En este sentido, el Decreto de mínimos del currículo vigente en el Estado español³, común a todas las comunidades autónomas, presenta opciones de secuenciación generales, basadas en el reparto de géneros discursivos y de ámbitos de uso, como se verifica tanto en la distribución de contenidos por cursos como en el listado de los criterios de evaluación.

En todo caso, es imprescindible que el equipo docente desarrolle unos criterios de secuenciación de tareas comunicativas que orienten el reparto de contenidos entre las lenguas de una manera eficaz y flexible. Esta

³ Ministerio de Educación y Ciencia. Currículum LOE. Disponible en: <http://ficus.pntic.mec.es/dprm0001/Sistema%20educativo.htm>.

secuenciación tiene que facilitar la transferencia de los contenidos que las lenguas comparten; también debe respetar las evidentes diferencias entre los códigos, facilitar el trabajo específico de cada una de las lenguas y evitar repeticiones ineficaces. Es competencia del equipo docente adecuar los criterios a la realidad de su alumnado.

He aquí algunas orientaciones para repartir tareas comunicativas:

- Partir de los intereses del alumnado.
- Tener en cuenta la diversidad de los discentes.
- Elegir una misma tipología textual en todas las lenguas.
- Trabajar en la totalidad de los cursos todos los tipos de textos.
- Proponer el trabajo simultáneo en todas las lenguas de un mismo tipo de texto.
- Abordar en cada curso todos los ámbitos de uso.
- Proponer en cada curso al menos un proyecto centrado en el ámbito de la literatura.
- Garantizar la comprensión y producción de gran variedad de géneros discursivos.
- Alternar la producción de textos orales y escritos.
- Procurar que la producción final tenga proyección fuera del aula.
- Impulsar siempre en los proyectos el trabajo cooperativo.

130

Otra situación no menos compleja es la escasez de referentes y modelos de materiales didácticos integrados, imprescindibles para llevar a cabo una programación integrada.

El TIL exige que el profesorado disponga de numerosas propuestas didácticas, ejemplos de proyectos de comunicación, elaboradas en diferentes lenguas y con distintos soportes, para que pueda seleccionar y adecuar las que mejor respondan a sus necesidades. Esta propuesta rompe el esquema tradicional de libro de texto y exige un esfuerzo adicional a las empresas que elaboran material didáctico para que flexibilicen sus propuestas. La falta de material en comunidades autónomas con dos lenguas oficiales, como la Comunidad Valenciana y el País Vasco⁴, se ha visto parcialmente subsanada por experiencias impulsadas por la Administración educativa y puestas en práctica por el profesorado.

⁴ Materiales para la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Disponible en: <http://nagusia.berritzeguneak.net/hizkuntzak/>.

CUADRO 1
Ejemplo de distribución de proyectos de comunicación
en 3.º de ESO

Título del proyecto	Ámbito de uso	Tipo de texto	Producción final		
			Euskara	Castellano	Inglés
«Salud para todos»	Aprendizaje	Expositivo	Monografía: osasuna herrialde garatuetan eta ez garatuetan E	Glosario: alimentación E	A presentation: Taking care of ourselves O
«De profesión periodista»	Medios de comunicación	Narrativo	Irrati-kronika: gaurkotasuna O	Reportaje E	A digital story E/O
«Jóvenes y sociedad»	Instituciones Medios de comunicación	Argumentativo	Kexa-gutuna instituzioetan edo komunikabideetan E	Mesa redonda entre personas de diferentes colectivos y/o instituciones O	A leaflet E
«Verso a verso»	Literatura Aprendizaje	Expositivo-argumentativo	Antologia poetikoa E/O	Poemario colectivo: recopilación, comentario y creación E/O	An anthology of English songs E/O

No se puede exigir al profesorado que cree sus propios materiales didácticos, pero es deseable que pueda elegirlos entre una amplia gama, adecuarlos a su situación concreta y compartirlos con los demás. En este sentido, la red ofrece un campo de trabajo extraordinario, pues no solo facilita la elaboración de materiales didácticos en diferentes lenguas sino que también posibilita compartirlos con profesionales geográficamente distantes. Además de ser una fuente inagotable de modelos de géneros discursivos orales y escritos en lenguas diferentes, en diferentes variedades, en todo tipo de registros y dialectos, la red configura un nuevo espacio comunicativo en el que las lenguas y culturas minorizadas tienen su propio lugar y están al alcance de todos los usuarios que quieran acceder a ellas.

4.1 LOS PROYECTOS DE COMUNICACIÓN

Como se ha mencionado anteriormente, en el ámbito de la educación plurilingüe el trabajo por proyectos facilita la coordinación entre las áreas lingüísticas y no lingüísticas. Asimismo, en las materias lingüísticas, los proyectos de comunicación se presentan como el modelo didáctico adecuado para potenciar la transferencia de aprendizajes.

Los proyectos de comunicación (CAMPS, 2003; RODRÍGUEZ GONZALO y OTROS, 2008) presentan una secuencia organizada de actividades que desembocan en la producción final de un texto oral o escrito; a su vez, impulsan la funcionalidad de los aprendizajes lingüísticos y repercuten en el aprendizaje global, porque desarrollan temas culturales o sociales de interés para el alumnado y temas curriculares. En ellos se enlazan los objetivos discursivos con otros de aprendizaje. Incluyen la evaluación como parte fundamental del proceso y facilitan la utilización de lo aprendido en nuevas situaciones.

El uso lingüístico, concretado en un género textual determinado (carta, noticia, debate, etc.), es el motor de cada proyecto, su principio y su final. Esta forma de plantear la actividad didáctica integra los diferentes contenidos de aprendizaje, organizándolos de manera coherente en aras de un aprendizaje global y activo.

También posibilitan la integración de los aprendizajes lingüísticos, ya que, como sucede en el uso natural de las lenguas, independientemente de cuál sea la producción final, se ejercitan todas las habilidades: los aprendices leen para hablar, escriben preparando una exposición oral, dialogan cuando construyen e interpretan textos de manera cooperativa...

132

Los proyectos favorecen el conocimiento consciente de la lengua, pues en ellos se promueve la reflexión sobre los mecanismos lingüísticos, siempre ligada a la mejora del uso. Dicha reflexión se puede desarrollar en varias lenguas, unas veces mediante el establecimiento de similitudes entre ellas y otras remarcando los aspectos que las diferencian.

El trabajo mediante proyectos facilita el tratamiento de la diversidad en el aula mediante la propuesta de diferentes tipos de actividades, de lecturas y de agrupamientos que, a su vez, favorecen la participación activa y la interacción entre iguales y diferentes. Además, refuerza el trabajo colaborativo y facilita la inclusión de todos los aprendices.

El trabajo por proyectos no es exclusivo ni excluyente de la enseñanza integrada de lenguas ni de la educación plurilingüe, pero es óptimo en estos contextos, pues permite compartir la reflexión sobre los usos lingüísticos realizada en las distintas lenguas, y utilizar los aprendizajes adquiridos en un proyecto para desarrollar otras tareas en otra lengua.

Ahora bien, los proyectos, por sus mismas características, necesitan casi siempre una adecuación al alumnado en función de sus intereses, contexto,

nguas... por eso, disponer de un corpus suficientemente amplio de modelos de proyectos puede ayudar al profesorado a realizar dichas adecuaciones⁵.

4.2 EL PROFESORADO ANTE EL TRATAMIENTO INTEGRADO DE LAS LENGUAS

¿Es posible en el contexto actual de la educación obligatoria que los profesores que imparten diferentes lenguas en un centro modifiquen y coordinen sus programaciones, acuerden y compartan criterios de secuenciación y seleccionen, adecuen o elaboren materiales didácticos que potencien la transferencia de aprendizajes entre las lenguas?

La experiencia de más de diez años trabajando en la implantación del TIL en centros de educación primaria y de educación secundaria ha reforzado nuestras intuiciones sobre el recorrido que debe efectuar un equipo docente formado por profesores de al menos tres lenguas diferentes (en el caso de la Comunidad Autónoma del País Vasco: euskera, castellano e inglés) para abordar estas tareas y coordinar sus intervenciones en el aula.

No es un recorrido original ni sorprendente. Es similar al que se propone para asegurar la coordinación entre los profesorados de lenguas y de materias no lingüísticas, y, en ocasiones, ambos caminos pueden cruzarse y aun compartir espacios. Incluso es similar al que debería darse en un centro educativo para emprender cualquier acción conjunta que repercuta en la mejora del centro y en la coordinación del profesorado, como la elaboración de un plan de mejora o la implantación de medidas para el tratamiento de la diversidad.

En un mundo multilingüe y multicultural, marcado por la sociedad del conocimiento, las tecnologías de la información y la comunicación y la movilidad de las personas, el profesorado de lenguas necesita un bagaje competencial cada vez más amplio para adaptarse a las necesidades cambiantes de esta sociedad y, por ende, a las de sus estudiantes. La competencia necesaria para enseñar trasciende el conocimiento epistemológico de la materia objeto de enseñanza.

En principio, es imprescindible la cooperación del profesorado de lenguas en todos los niveles, tanto para optimizar los recursos didácticos como para rentabilizar los aprendizajes del alumnado y favorecer la transferencia de los realizados en una lengua para el aprendizaje de las otras y no caer en contradicciones metodológicas. Perrenoud (2004) incluye entre las

⁵ Recopilación de proyectos de comunicación. Disponible en: <https://sites.google.com/site/komunikazioproiektuak/>.

competencias del profesor del siglo XXI el trabajo en equipo, tal como exige la evolución de la sociedad y, en consecuencia, de la escuela. Desde esta perspectiva, y a partir de departamentos diferentes y culturas profesionales diferenciadas, es imprescindible llegar a conformar un verdadero equipo docente, es decir, compartir tiempos de trabajo y experiencias, adoptar decisiones conjuntas, etcétera.

Este equipo debe compartir una concepción común de lo que son las lenguas y cómo funcionan, así como de todos los aspectos comunes a idiomas como el euskera, castellano, inglés, catalán, gallego, francés; y sobre cuál es la mejor manera de enseñar lenguas en contextos bilingües o plurilingües. Para ello necesita reflexionar de manera compartida sobre los aspectos teóricos que justifican el cambio metodológico, es decir, conocer las aportaciones de las ciencias de lenguaje a la didáctica de las lenguas. Esta reflexión ha de proporcionar al equipo docente un lenguaje común.

Al igual que la reflexión teórica, se plantea el análisis de la práctica como una actividad conjunta en la que todo el profesorado implicado analiza aspectos individuales y colectivos de su actividad docente. Es imposible desligar el análisis de la práctica de la investigación y la reflexión; para analizar se necesitan criterios, indicadores, propuestas de análisis que siempre están ligadas a una perspectiva teórica.

134

Aunque la práctica docente tiene muchas vertientes susceptibles de ser analizadas, dos propuestas que resultan muy eficaces son, por un lado, el análisis de los materiales de aula que realmente se utilizan en la clase, y, por el otro, el análisis compartido de los criterios de corrección de textos orales y escritos producidos por los alumnos en las diferentes lenguas de aprendizaje. Otra vía de gran interés es el análisis de las estrategias metodológicas que se aplican en la clase, pero su puesta en práctica presenta una mayor complejidad pues exige la entrada en el aula de observadores, la recogida exhaustiva de datos, la realización de grabaciones, la utilización de criterios de análisis del material recogido, etcétera.

La reflexión teórica y el análisis de la práctica tienen como fin último la mejora de la práctica y la coordinación del profesorado de las diferentes lenguas. Hay muchos aspectos implicados en la mejora, entre ellos la adecuación de los materiales didácticos, que es, quizá, una de las mayores preocupaciones del profesorado. En este sentido, el equipo de lenguas debe seleccionar o adaptar los materiales didácticos que faciliten el TIL y respeten las decisiones compartidas.

Para facilitar los cambios, se puede optar por realizar modificaciones en los materiales habituales. La introducción paulatina pero constante

de modificaciones conducirá a la planificación compartida de objetivos, contenidos y criterios de evaluación entre las diferentes lenguas impartidas en el mismo nivel.

Las fases de este recorrido no tienen por qué respetar un orden establecido; cada centro, en función de su equipo docente, elaborará su propio itinerario, sabiendo que es habitual abordar simultáneamente varias tareas, recorrer el mismo camino en diferentes direcciones, saltar de la reflexión teórica al análisis de la práctica, y viceversa. Todo ello desde el convencimiento de que el trabajo colaborativo, las decisiones consensuadas y los acuerdos entre los docentes son siempre mucho más eficaces que las mejoras individuales, por muy innovadoras que estas sean.

4. RESPONSABILIDADES COMPARTIDAS

El profesorado es la cara visible de un sistema educativo complejo, puesto que es quien toma las últimas decisiones sobre su intervención en el aula. Pero las responsabilidades sobre los cambios necesarios para implantar la educación plurilingüe no recaen exclusivamente sobre él porque, para que ello sea posible en los centros, es necesaria la toma de decisiones en diferentes niveles.

Corresponde a la Administración educativa, en primer lugar, elaborar currículos basados en la integración de aprendizajes lingüísticos. Además, debería enfocar la formación inicial del profesorado desde una perspectiva metodológica que contemple el plurilingüismo como una realidad emergente en la escuela y presente en la sociedad, así como potenciar las actividades formativas dirigidas hacia la renovación metodológica y la coordinación para adaptarse a los cambios que la educación plurilingüe exige. Por último, es labor de la Administración educativa promocionar proyectos de innovación y de formación que impulsen el tratamiento integrado de las lenguas.

En un segundo nivel de actuación se encuentra la Dirección del centro educativo. En la medida de sus posibilidades y de acuerdo con el plan anual, puede propiciar el desarrollo de proyectos de un tipo u otro. La educación plurilingüe exige apoyar la formación de equipos de profesores que trabajen coordinada y colaborativamente; para crear dichos equipos es imprescindible establecer horarios compatibles, hacer un adecuado reparto de grupos entre el profesorado, impulsar el seminario o departamento de lenguas integrado, dotar de crédito horario para ello, impulsar la generalización de la experiencia, dar a conocer las iniciativas a la comunidad educativa.

El último nivel de actuación corresponde al profesorado. Nuestra experiencia en asesoramiento y formación en centros de educación primaria y secundaria en el País Vasco pone de manifiesto que el escollo fundamental es, precisamente, la creación de verdaderos equipos docentes que asuman que la eficacia de su labor se incrementa cuando responde a decisiones conjuntas. Existen tareas pendientes, como la actualización didáctica, la modernización de las programaciones, la utilización de criterios de selección de materiales apropiados e incluso la adecuación de los materiales didácticos; pero ninguna es tan urgente como la consolidación de equipos docentes que asuman como propias las decisiones del grupo.

5. CONCLUSIONES

La sociedad siempre ha sido multilingüe y multicultural, pero la escuela a menudo ha vivido de espaldas a esta realidad. Es necesario que los sistemas educativos impulsen la educación plurilingüe y pluricultural y, por tanto, superen el reto que supone escolarizar a alumnos que conocen y utilizan diferentes lenguas. Hay muchos caminos recorridos: investigaciones teóricas desde distintas perspectivas, experiencias prácticas surgidas en contextos variados, marcos teóricos apropiados y materiales de aula innovadores que conducen a un cambio metodológico que exige, sobre todo, un planteamiento de centro, la coordinación del profesorado de todas las materias y, especialmente, la coordinación del profesorado de lenguas, es decir, el tratamiento integrado de las lenguas.

Este artículo parte de nuestra experiencia en el asesoramiento de las áreas lingüísticas en los centros educativos del País Vasco. Esperamos haber contribuido con nuestra reflexión a que tanto los centros como el profesorado vean la necesidad de iniciar o proseguir un camino de trabajo colaborativo para ayudar a que los ciudadanos del futuro desarrollen su competencia lingüística plurilingüe.

136

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (2008). «El tratamiento integrado de las lenguas». *Revista Textos*, n.º 47. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. (coord.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- CUMMINS, J. (1983). «Interdependencia lingüística y desarrollo educativo en los niños bilingües». *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, n.º 21, pp. 37-61.

- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO VASCO-HEZKUNTZA SAILA, EUSKO JAURLARITZA (2009). *Competencias básicas y competencia en comunicación lingüística*. Disponible en: <http://nagusia.berritzeguneak.net/gaitasun/competencias-basicas-1-es.php>, [consulta: junio de 2012].
- (2010). *Proceso de experimentación del marco de educación trilingüe*. Disponible en: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_dig_publ/adjuntos/19_hizkuntzak_500/500013c_Pub_EJ_experimentacion_MET_c.pdf, [consulta: junio de 2012].
- GUASCH, O. (2006). «Características específicas del conocimiento lingüístico de los alumnos multilingües». Ponencia presentada en las II Jornadas de Didáctica de la Lengua y Literatura. Burgos. Disponible en: http://otri.datacom.st/hum_edu/diillubu/Ponencias/Ponencia_de_Oriol_Guasch.pdf, [consulta: junio de 2012].
- HYMES, D. (1995). «Acerca de la competencia comunicativa», en Miquel LLOBERA CÀNAVES (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-46.
- INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (ISEI-IVEI) (2007). *Alumnado trilingüe en secundaria, una nueva realidad*. Disponible en: www.isei-ivei.net/cast/pub/Alumnado-triling-final.pdf, [consulta: junio de 2012].
- LOMAS, C. y OSORO, A. (1993). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas*. Barcelona: Paidós.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. y OTROS (2008). *La lengua escrita y los proyectos de trabajo*. Valencia: Perifèric.
- RUIZ BIKANDI, U. (2012). «El plurilingüismo visto desde los documentos europeos: una mirada crítica». *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 60. Barcelona: Grao, pp. 65-76.
- RUIZ PÉREZ, T., APRAIZ, M. V. y PÉREZ GÓMEZ, M. (2011). «El tratamiento integrado de lenguas. Los proyectos de comunicación», en RUIZ BIKANDI, U. (coord.), *Lengua castellana y Literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Grao, pp. 151-66.
- UNESCO (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728s.pdf>, [consulta: junio de 2012].

Recursos web

- Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajesecondasestmaterias.htm.
- Center for Applied Linguistics (CAL). Disponible en: <http://www.cal.org/siop/>
- Materiales para la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Disponible en: <http://nagusia.berritzeguneak.net/hizkuntzak/>, [consulta: junio de 2012].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Currículum LOE. Disponible en: <http://ficus.pntic.mec.es/dprm0001/Sistema%20Educativo.htm>.
- Recopilación de proyectos de comunicación. Disponible en: <https://sites.google.com/site/komunikazioproiektuak/>, [consulta: junio de 2012].