

J.M. COTS, A. IBARRARAN, M. IRÚN
D. LASAGABASTER, E. LLURDA Y
J.M. SIERRA

Plurilingüismo e interculturalidad en la escuela.

Reflexiones y propuestas
didácticas

23

ice 

**HORSORI**
EDITORIAL

Colección Cuadernos de Formación del profesorado

TÍTULOS PUBLICADOS

- 2 Política, legislación e instituciones en la Educación Secundaria.
Manuel de Puelles (Coord.)
- 3 La atención a la diversidad en la Educación Secundaria.
Elena Martín y Teresa Mauri (Coord.)
- 4 Enseñar y aprender Filosofía en la Educación Secundaria.
Luis Cifuentes y J. M.º Gutiérrez (Coord.)
- 5 La orientación educativa y profesional en la Educación Secundaria.
Elena Martín y Vicent Tirado (Coord.)
- 6 Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria.
Pilar Benejam y Joan Pagès (Coord.)
- 7 Diseño y desarrollo del currículum en la Educación Secundaria.
Juan Manuel Escudero (Coord.)
- 8 Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente.
Eduardo Martí y Javier Onrubia (Coord.)
- 9 La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en la Educación Secundaria.
Luis del Carmen (Coord.)
- 10 Enseñar y aprender Tecnología en la Educación Secundaria.
Javier Baigorri (Coord.)
- 11 Sociología de las instituciones de Educación Secundaria.
Mariano Fernández Enguita (Coord.)

ice

HORSORI
EDITORIAL

J.M. COTS, A. IBARRARAN, M. IRÚN,
D. LASAGABASTER, E. LLURDA, J.M. SIERRA

PLURILINGÜISMO E
INTERCULTURALIDAD
EN LA ESCUELA
Reflexiones y propuestas
didácticas

 HORSORI

Director: César Coll

Consejo de Redacción: Iñaki Echevarria, Carmen Albadalejo, Francesc Segú,
Núria Casals

Primera Edición: mayo 2010

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

I.C.E. Universitat de Barcelona
Pg. Vall d'Hebron, 171. Edifici de Migdia (08035) Barcelona

Horsori Editorial, S.L.
Rbla. Fabra i Puig, 10-12, 1r 1a (08030) Barcelona
<http://www.horsori.net>

© J.M. Cots

© A. Ibarraran

© M. Irún

© D. Lasagabaster

© E. Llurda

© J.M. Sierra

© I.C.E. Universitat de Barcelona - © Horsori Editorial, S.L.

Depósito Legal: NA-1565
I.S.B.N: 978-84-96108-57-8
Impreso en Ulzama Digital

ÍNDICE

PRÓLOGO	5
PRESENTACIÓN	9
PRIMERA PARTE: REVISIÓN DE LA LITERATURA	
CAPÍTULO 1	
LA COMPETENCIA PLURILINGÜE: ASPECTOS PSICOLÓGICOS Y SOCIOLÓGICOS	17
CAPÍTULO 2	
DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA A LA COMPETENCIA INTERCULTURAL.....	33
SEGUNDA PARTE: REPRESENTACIONES	
CAPÍTULO 3	
PERCEPCIONES, ACTITUDES Y USOS LINGÜÍSTICOS DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA	51
CAPÍTULO 4	
ENSEÑAR LENGUAS DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: LA VISIÓN DE PROFESORADO.....	79
CAPÍTULO 5	
LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE LA COMPETENCIA PLURILINGÜE E INTERCULTURAL	97

TERCERA PARTE: DESARROLLO DE MATERIALES

CAPÍTULO 6

LAS TAREAS COMO PROPUESTA DE ACCIÓN PEDAGÓGICA PARA FOMENTAR EL PLURILINGÜISMO Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL	115
--	-----

CAPÍTULO 7

EJEMPLO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LENGUA INGLESA.....	125
--	-----

CAPÍTULO 8

EJEMPLO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LENGUA ESPAÑOLA	135
--	-----

CUARTA PARTE: CONCLUSIÓN

CAPÍTULO 9

PAUTAS PARA EL DESARROLLO DEL PLURILINGÜISMO Y LA INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA.....	147
---	-----

PRÓLOGO

Jasone Cenoz
Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitatea

El multilingüismo es un tema de gran actualidad en la sociedad en general y en particular en educación. Las escuelas son parte de la sociedad en la que están ubicadas y cada vez presentan una mayor diversidad. Los movimientos de población no son nuevos, pero el número de inmigrantes va aumentando en algunos países occidentales en los últimos años. Las personas que llegan traen consigo sus lenguas, sus creencias y sus tradiciones. La movilidad de la población también va creciendo como resultado de la mayor cohesión económica y cultural entre los distintos países, sobre todo en el contexto de la Unión Europea donde la movilidad se desarrolla con planes, acciones y programas de la Comisión Europea. Esta movilidad unida a otros factores de índole social, histórico, político y económico ha fomentado la utilización del inglés y ha revalorizado la enseñanza del inglés en los centros educativos y universidades en Europa y en otras partes del mundo. Además de las lenguas de las personas inmigrantes y del inglés, la mayoría de los países europeos cuentan con lenguas minoritarias que bien pueden ser únicamente habladas en un territorio específico como el sardo en Cerdeña o el galés en el País de Gales. En otros casos se puede tratar de lenguas que son minoritarias en un estado y mayoritarias en otro, como puede ser el caso del sueco en Finlandia o el alemán en Bélgica. Los hablantes de estas lenguas minoritarias son al menos bilingües en sus lenguas y la lengua oficial del estado, pero existen diferencias importantes en la presencia de las lenguas minoritarias en el sistema educativo (Cenoz, 2009; Cenoz y Gorter, 2008).

Plurilingüismo e interculturalidad en la escuela: reflexiones y propuestas didácticas se centra en el estudio del multilingüismo en dos situaciones en las que se combinan una lengua minoritaria oficial de las comunidades, una lengua mayoritaria oficial del estado, el inglés como lengua extranjera y lenguas de alumnado inmigrante. El abordar esta complejidad lingüística desde una pers-

pectiva global que tiene en cuenta las distintas lenguas del repertorio del alumnado y del currículum escolar es una de las contribuciones más importantes de este libro. Esta perspectiva es más valiosa porque refleja la realidad educativa con mayor precisión que otros estudios en los que solamente se aísla el estudio de una lengua de su contexto. Esta perspectiva holística es también la más acorde con la investigación actual en multilingüismo y parte de las ideas de Cook (1995) y Grosjean (1989) que se explican en el capítulo 1 del libro (*La competencia plurilingüe: aspectos psicológicos y sociológicos*) y que consideran a los hablantes bilingües (y plurilingües) como hablantes diferentes de los monolingües y no como hablantes imperfectos de cada una de las lenguas en las que pueden comunicar. En efecto, las personas plurilingües pueden alcanzar un nivel de competencia comunicativa muy sofisticado pero diferente de la competencia de los hablantes monolingües. En *Plurilingüismo e interculturalidad en la escuela: reflexiones y propuestas didácticas* los autores consideran este tipo de competencia comunicativa plurilingüe, pero aún van más allá al centrarse asimismo en la competencia intercultural que desarrolla la sensibilidad hacia la diferencia en la comunicación entre hablantes de distintas culturas.

En este libro se analizan las actitudes, creencias y percepciones relativas a las distintas lenguas en algunos centros escolares del País Vasco y de Cataluña. Estas dos comunidades cuentan con una larga tradición en la educación bilingüe y hoy en día la lengua minoritaria es la lengua vehicular más utilizada en ambas comunidades. Tanto el euskara como el catalán tienen carácter oficial pero existen importantes diferencias al comparar estas dos lenguas. El catalán es una lengua con una base demográfica mucho más sólida estimada en nueve millones de hablantes, mientras que el euskara tiene aproximadamente 650.000 hablantes. También hay diferencias importantes en la distancia lingüística entre las lenguas. El catalán y el castellano son lenguas románicas mientras que el euskara es una lengua no indoeuropea de origen desconocido. Otra diferencia importante es el porcentaje de alumnado inmigrante, que es mucho mayor en Cataluña. El multilingüismo en comunidades que son oficialmente bilingües tiene unas características específicas. Por una parte, se cuenta con una experiencia sólida en educación bilingüe y una importante tradición en la utilización del catalán y el euskara como lenguas de instrucción para alumnado. Por otra parte, existe, además de las dos lenguas oficiales del currículum, la necesidad compartida con otras comunidades con una sola lengua oficial de mejorar la competencia en inglés y el importante número de lenguas habladas por el alumnado inmigrante. Esta combinación de lenguas hace más interesante pero asimismo más compleja la investigación educativa en estas comunidades.

Plurilingüismo e interculturalidad en la escuela: reflexiones y propuestas didácticas también es una importante contribución al estudio del multilingüismo en educación por el enfoque metodológico adoptado. El proyecto de investigación realizado combina los datos aportados por los principales protagonistas del sistema educativo: el alumnado y profesorado. Además el proyecto combina dos enfoques metodológicos en la investigación planteada, el cuantitativo basado en

cuestionarios y el cualitativo basado en discusiones en grupo. Esta estrategia proporciona al lector la oportunidad de conocer mejor la realidad educativa. Los cuestionarios dan una visión más general de la situación y proporcionan información sobre las actitudes y percepciones hacia las lenguas. Los datos cualitativos profundizan en la experiencia del profesorado con alumnado inmigrante, la competencia plurilingüe y la competencia intercultural. En este libro se realiza un diagnóstico de la situación educativa relativa a la competencia plurilingüe e intercultural en varios centros de Vitoria-Gasteiz y Lleida, pero, además, se propone una intervención didáctica basada en tareas que puede aplicarse en distintos contextos educativos que compartan algunas características con los contextos analizados.

En definitiva, este libro da a conocer los resultados de un proyecto de investigación sobre multilingüismo e interculturalidad y proporciona pautas para realizar intervenciones didácticas. El libro ofrece información muy valiosa tanto para investigadores como estudiantes interesados en multilingüismo, el estudio de actitudes o la competencia intercultural. Además *Plurilingüismo e interculturalidad en la escuela: reflexiones y propuestas didácticas* es también muy recomendable para expertos en planificación lingüística y el profesorado de centros escolares en una sociedad en la que la diversidad lingüística es cada vez mayor.

BIBLIOGRAFÍA

- Cenoz, J. (2009) *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research in International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. y Gorter, D. (eds) (2008) Applied Linguistics and the Use of Minority Languages in Education, *Aila Review*, 21 (monográfico).
- Cook, V. (1995) Multi-competence and the learning of many languages. *Language, Culture and Curriculum* 8, 93-98.
- Grosjean, F. (1989) Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language* 36, 3-15.

PRESENTACIÓN

La enseñanza de lenguas en comunidades bilingües como la Comunidad Autónoma Vasca o Cataluña tiene como objetivo último la configuración de una sociedad multilingüe, en la que se contempla un mínimo de tres lenguas (las dos lenguas oficiales y una lengua extranjera) y en la que la presencia de las lenguas del alumnado de origen inmigrante es cada vez más patente. Sin embargo, a menudo la escuela plantea el multilingüismo de forma distinta a como tiene lugar fuera de ella, donde lenguas y culturas se mezclan y conviven. Así, en la escuela las lenguas tienden a presentarse como compartimentos estancos, sin relación entre ellas (Nussbaum, 2005). Durante la redacción de este volumen hemos podido observar como el profesorado de las distintas lenguas diseña sus programas y evalúa al alumnado de forma independiente, posiblemente de la misma forma que lo haría si este último estuviese cursando una única lengua en lugar de tres o más. Son dignos de destacar, en este sentido, los esfuerzos que se están iniciando para el desarrollo de un currículo integrado para las lenguas a través del que se pretende, entre otros objetivos “desfragmentar las formaciones lingüísticas”, postulando “la instauración de convergencias efectivas entre las enseñanzas lingüísticas, y entre éstas y las no lingüísticas” (Junta de Andalucía, 2005: 5-6).

Por otro lado, el enfoque de la enseñanza de las lenguas suele basarse en una perspectiva ‘instrumental’ de la lengua, basada en competencias y habilidades que el individuo debe desarrollar para poder comunicarse y, de esta manera, satisfacer sus necesidades. Dicha perspectiva ignora que, a través del uso lingüístico, no sólo se refleja sino que también se crea y recrea la sociedad y la cultura de los interlocutores. La ausencia de un componente socio-cultural más explícito puede tener una explicación distinta dependiendo de si nos referimos a la lengua primera/segunda o a la lengua extranjera. En el caso de las materias de lengua catalana, vasca y castellana, el hecho cultural parece darse por conocido, ya que se considera que forma parte del “paisaje sociolingüístico cotidiano” del alumnado y, por lo tanto, no requiere un tratamiento específico. Por otro lado, en la enseñanza de una lengua extranjera, el hecho cultural se suele ver como algo excesivamente complejo, difícil de sistematizar y transmitir en forma de reglas como las que se utilizan para enseñar gramática. Esta situación podría verse mejorada con la incorporación de las nociones de “comunicación intercultural” y

“competencia comunicativa intercultural” como ejes conectores de los currículos respectivos de las materias de lengua en la ESO. La noción de “comunicación intercultural” responde al hecho de que en nuestras sociedades contemporáneas cada vez son y serán más frecuentes las situaciones de comunicación en las que entran en contacto individuos pertenecientes a grupos culturales distintos, con niveles de competencia comunicativa similares o diferentes. Desde el punto de vista educativo, la comunicación intercultural se plantea como un problema cuyas soluciones deben basarse en el desarrollo de (a) conocimientos y actitudes positivos en relación con otras culturas, y (b) de la competencia comunicativa en distintas lenguas. De ahí que el *Marco Común Europeo de Referencia* incluya la “conciencia intercultural” y “las habilidades y destrezas interculturales” como parte de las competencias generales que constituyen la competencia comunicativa.

Este volumen es fruto del proyecto de investigación “Competencia intercultural y representaciones sobre las lenguas en la enseñanza secundaria obligatoria”, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia entre los años 2005 y 2007 (Ref.: SEJ2004-06723-C02-02/EDUC). Los objetivos de partida de nuestro estudio eran los siguientes:

1. Obtención de datos cuantitativos y cualitativos sobre las representaciones del profesorado y del alumnado de secundaria sobre los usos y aprendizajes plurilingües.
2. Diseño y experimentación de una batería de unidades didácticas para el fomento del multilingüismo y la interculturalidad en la ESO.
3. Establecimiento de un proyecto de formación colaborativa entre profesorado de lenguas universitario y de secundaria.

Cabe destacar, en primer lugar, que el proyecto ha permitido poner a disposición de la comunidad científica y del profesorado nuevos datos sobre las creencias del alumnado y del propio profesorado de secundaria sobre las lenguas y sus aprendizajes. Una muestra de estos datos y de los análisis correspondientes aparece en los capítulos 3 y 4. Hemos tratado de presentar estos datos de un modo ameno y cercano, de manera que aquellos lectores que no estén familiarizados con el lenguaje científico no caigan en la tentación de obviar esta parte del volumen.

En relación con el segundo objetivo, el proyecto supuso el diseño de dos módulos para la ESO con la finalidad de promover el desarrollo de la conciencia plurilingüe e intercultural¹. El módulo correspondiente a primero de ESO incluye un total de 5 unidades didácticas y 15 horas de clase. El módulo de cuarto curso de ESO se estructura en torno a 6 unidades didácticas, cubriendo un total de 18 horas de clase. Los capítulos 7 y 8 incluyen ejemplos de dichos materiales.

¹ El diseño de estos módulos tuvo lugar en el marco de un seminario que se desarrolló a lo largo de los cursos académicos 2004-05 y 2005-06 en la Universitat de Lleida y bajo los auspicios del Instituto de Ciencias de la Educación de dicha universidad. En el seminario participaron de forma regular, además de los miembros del equipo de investigación, las siguientes profesoras de lenguas de secundaria: Lidia Bell-Iloch, Mercè Castillo, Montse Estopà, Judit García, Carme Guasch, Maria Puig, Inma Rodríguez e Inma Urrecha.

La consecución del tercer objetivo fue fruto del trabajo conjunto del profesorado de universidad que integraba el equipo investigador y de profesorado de lenguas de secundaria. La experiencia ha permitido incidir y aprender más sobre lo que consideramos que son tres aspectos clave de la formación del profesorado de lenguas:

1. El trabajo en equipos de profesores de distintas lenguas.
2. La definición de competencia plurilingüe y competencia intercultural.
3. La implementación del enfoque por tareas. Los capítulos 1, 2, 5 y 6 deben considerarse como el resultado de este objetivo.

Desde el inicio del proyecto se consideró que había que estructurar el trabajo en torno a dos ejes:

1. Análisis y representaciones sobre las lenguas y sus usos.
2. Propuesta de intervención didáctica.

Con respecto al primer eje de trabajo se han llevado a cabo las siguientes actividades:

- Diseño, pilotaje, administración y análisis de los resultados de una encuesta a una población de 368 alumnos de ESO, divididos de la siguiente forma:

	<i>1º ESO</i>	<i>4º ESO</i>
<i>Origen autóctono</i>	150	83
<i>Origen inmigrante</i>	118	17

- Diseño, pilotaje, administración y análisis de los resultados de una encuesta a una población de 240 profesores en activo o en formación distribuidos de la siguiente forma:

<i>Profesores en activo</i>	<i>Profesores en formación</i>
157	96

Una vez llevado a cabo el diseño del instrumento de medición, se procedió a pilotar el mismo. Tras la realización de dicho pilotaje, se establecieron los mecanismos habituales para la correcta pasación de las pruebas en los diferentes grupos que conformaban la muestra global del proyecto. Tras la recogida de datos se procedió a su codificación, así como a la introducción de dichos datos en el programa estadístico para su posterior análisis. Los datos recabados fueron sometidos a diversos análisis estadísticos, entre los que destacaríamos los siguientes: análisis descriptivos, prueba t-test para muestras independientes, análisis one-way ANOVA, pruebas de Chi cuadrado y análisis factorial. Todos estos

análisis estadísticos nos permitieron procesar los datos obtenidos en su globalidad, así como constatar o refutar las hipótesis de investigación a las que se trataba de dar respuesta en este estudio, por medio del análisis detallado e individualizado de cada una de las submuestras.

El segundo eje de trabajo del proyecto, una Propuesta de intervención didáctica, se estructuró en las siguientes fases de actividad:

1. Constitución del grupo de trabajo compuesto por tres miembros del equipo, ocho profesoras de lenguas en la ESO y la participación esporádica de 3 alumnos del *Curso de Cualificación Pedagógica* de la Universidad de Lleida. Durante esta primera fase del proyecto el grupo de trabajo se dedicó a las siguientes tareas:
 - Aproximación etnográfica a los dos centros de secundaria del que procedían las profesoras.
 - Análisis de materiales didácticos y propuestas educativas para la promoción del plurilingüismo y la interculturalidad
 - Diseño inicial de la propuesta de intervención.
2. En la segunda fase, el grupo de trabajo (a) finalizó el diseño de un total de 5 unidades didácticas para primero de ESO y 5 para cuarto de ESO y (b) las implementó a lo largo de un trimestre escolar.
3. En la tercera fase, los esfuerzos más importantes se dedicaron, en primer lugar, a la transcripción de una selección de sesiones de clase, de los debates entre los miembros del grupo de trabajo y de un debate final entre los alumnos. En segundo lugar, la transcripción de estos datos permitió llevar a cabo el análisis del impacto de la experiencia tanto en el propio profesorado como en el alumnado.

Por lo tanto, en este volumen hemos pretendido dar voz a los principales actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, al alumnado y al profesorado. Los capítulos iniciales tienen como objetivo presentar el contexto teórico y analizar las creencias y actitudes del alumnado y del profesorado, todo lo cual da finalmente paso a las propuestas de intervención didáctica basadas en los datos e información recabados en esos primeros capítulos. De este modo, el carácter más teórico y la transcripción de la voz de los actores del proceso educativo de los primeros capítulos se ven complementados por el enfoque eminentemente práctico del tercer bloque de capítulos. Confiamos en que este volumen resultará de interés tanto para el profesorado en formación como para el que se encuentra ya en activo, así como para los investigadores que estudian la creciente presencia de lenguas en el currículo. El análisis de la realidad multilingüe de nuestras aulas demanda no sólo la recogida de datos, su análisis e interpretación, sino también una serie de propuestas que puedan resultar de ayuda a los profesionales de la enseñanza. Este doble objetivo es el que ha guiado en todo momento el trabajo que les presentamos en este libro.

REFERENCIAS

- Nussbaum, L. (2005). Dilemas y desafíos de la educación lingüística. *Estudios de Sociolingüística* 5, 207-218.
- Junta de Andalucía (2005). *Borrador: Orientaciones para la elaboración del currículo integrado de las lenguas en los centros bilingües*.
www.juntadeandalucia.es/averroes/plurilinguismo/curriculo/borradorcil.pdf

**PRIMERA PARTE:
REVISIÓN DE LA LITERATURA**

CAPÍTULO 1

La competencia plurilingüe: aspectos psicológicos y sociológicos

Las sociedades contemporáneas occidentales, inmersas en diferentes procesos de modernización, adaptación a la era de la comunicación global, así como a nuevos modos de organización interna, se definen, entre otras cosas, por tener entre sus características más significativas la de la diversidad de los miembros que las componen. Esta diversidad tiene su origen en los diferentes flujos migratorios que se han ido sucediendo durante el pasado siglo y continúan en la actualidad en algunos casos, y/o en la necesaria reestructuración del mundo occidental y sus nuevos habitantes tras el colapso del sistema colonial, así como en el actual imparable trasvase de información y esperanza entre los llamados primer y tercer mundos, que está provocando una afluencia masiva de personas de sociedades más desfavorecidas hacia el mundo occidental, entre otras razones.

En una reciente entrevista (Lucchini, 2007) el ínclito arquitecto italiano Renzo Piano explicaba, en relación con la construcción de la Postdamer Platz en Berlín, cómo esta realidad multilingüe y multicultural es cada vez más patente en las sociedades europeas. Se trata de un ejemplo que por sí solo se nos antoja francamente revelador:

Fue una experiencia extraordinaria, difícil, complicada. Trabajaron allí 5.000 obreros, de los que sólo 500 eran alemanes. Los otros eran turcos, italianos, franceses, ingleses, indios [...] Una vez, Daniel Barenboim visitó la obra y dijo: «¿Por qué no hacemos un ballet con todas las grúas?». Había 24, y lo hicimos. Barenboim dirigió el espectáculo. ¡El problema era que en las grúas había 24 personas que hablaban siete idiomas distintos! Fue una babel extraordinaria, porque este lugar había sido testigo de la historia de la intolerancia más grande de la época moderna –allí debajo estaba el búnker de Adolf Hitler– y se convirtió, con la obra, en un lugar de intercambio y cooperación. Y funcionó.

De este modo, las sociedades llamadas desarrolladas están teniendo que adaptarse con una gran celeridad a una nueva configuración de sus barrios y calles, a la reestructuración de sus sistemas económicos y escolares, al cambio en el perfil étnico de sus componentes, así como a la proliferación de tradiciones culturales y lingüísticas que han de aprender a convivir y respetarse mutuamente sin la posibilidad de realizar una reflexión pausada acerca de las consecuencias y condiciones de esta nueva situación. La escuela, receptora de las generaciones más jóvenes de recién llegados, se está viendo así obligada a adoptar medidas de carácter urgente en lo relativo a los parámetros educativos, las realidades multilingües y multiculturales de sus nuevos miembros, así como a la adaptación del currículo y del propio profesorado a esta nueva realidad.

En este contexto, y en el caso concreto de las Comunidades Autónomas Vasca y Catalana, objeto de este estudio y que se caracterizan por su condición de bilingüismo, parece imposible obviar la necesidad de estructurar estrategias que puedan favorecer la integración lingüística de los nuevos miembros de la comunidad educativa, que llegan a nuestras escuelas, en la mayoría de las ocasiones, desde una realidad lingüística distinta y, frecuentemente, de niveles de alfabetización diferentes a los de la comunidad receptora. La escuela contemporánea es, por ende, un escenario en el que el plurilingüismo y la multicompetencia lingüística se convierten en una realidad y, ocasionalmente, en un reto que el sistema ha de afrontar.

Un breve repaso a las cifras relacionadas con la inmigración no hace más que constatar esta clara tendencia. En el Estado español, entre los años 1998 y 2006, la población ha aumentado un 12% hasta llegar a la cifra de 4.856.300 personas, de las que 3.507.100 son extranjeras, por sólo 1.340.000 personas de nacionalidad española (Ikuspegi, 2007; *vid.* figura 1, página siguiente). En otras palabras, mientras la población de nacionalidad española ha aumentado ligeramente, la extranjera se ha multiplicado por 6,5. Estos datos tienen su natural reflejo en el sistema educativo, hasta el punto que en el curso académico 2007/08 el 9,4% de los estudiantes son de origen extranjero, más del doble que hace cinco años. Y si retrocedemos hasta 1996, esta evolución es todavía más marcada, ya que en aquel año el alumnado inmigrante tan sólo representaba el 0,7% del total.

Sin embargo, esta evolución ha sido diferente en las distintas comunidades autónomas. Tal y como se puede apreciar en la tabla 1 la tendencia es claramente ascendente, pero la presencia de población de origen extranjero en Cataluña (12,8% de su población) es muy superior a la que se encuentra en el País Vasco (4%).

TABLA 1. EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA EN CATALUÑA Y PAÍS VASCO.

	1998	2000	2002	2004	2006
<i>Cataluña</i>	121.361	181.598	382.067	642.846	913.757
<i>País Vasco</i>	15.198	21.140	38.408	59.166	85.542

Fuente: Ikuspegi, 2007.

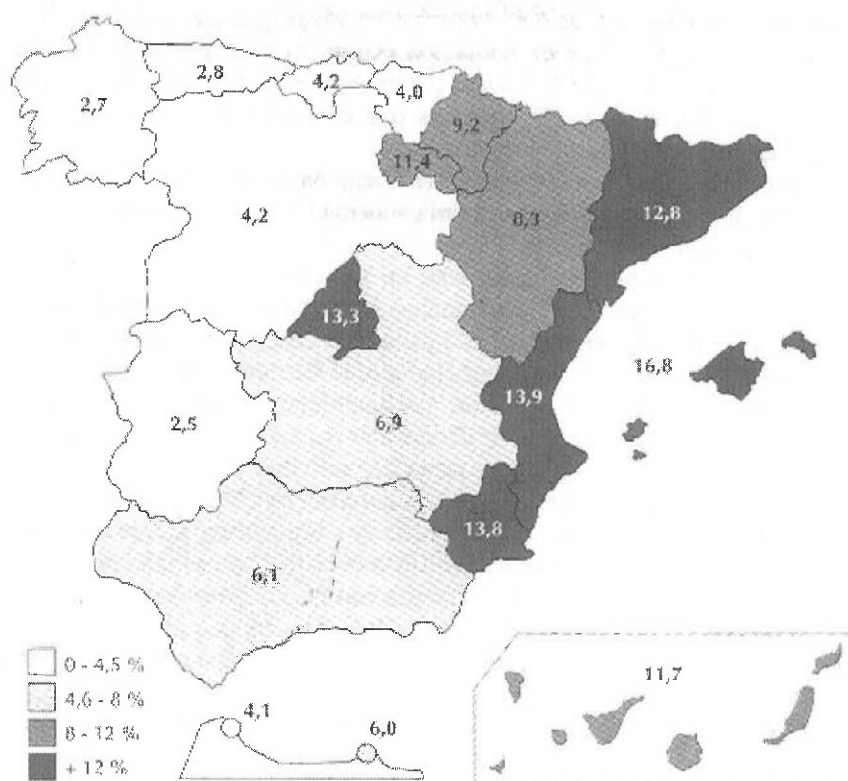


Figura 1. Porcentaje de extranjería por comunidades autónomas en el año 2006.

Fuente: Ikuspegi, 2007.

De hecho, Cataluña es la comunidad autónoma con más población extranjera, seguida de Madrid (más de 800.000) y la Comunidad Valenciana (alrededor de 670.000 personas de nacionalidad extranjera). En el caso de las dos poblaciones que se analizarán en este volumen, Lleida y Vitoria-Gasteiz, las provincias en las que se encuentran muestran la siguiente estadística (tabla 2):

TABLA 2.

	Población total	Población española	Población extranjera	% Extranj.	Europa	África	América	Asia	Oceanía
Lleida	407.496	354.863	52.633	12,9	18.904	21.923	10.324	1.475	7
Álava	301.926	285.069	16.857	5,6	4.225	4.725	6.989	916	2

Ambas provincias son las más pequeñas de sus respectivas comunidades y, en ambos casos, el porcentaje de población extranjera supera al de la media de su comunidad. En la provincia de Lleida, el mayor número de población extranjera proviene del continente africano, mientras que en Álava se trata de población llegada principalmente de Latinoamérica.

Como ocurre en Baleares y Madrid, en Cataluña el porcentaje de alumnado inmigrante en la educación preuniversitaria supera el 12%. El 83% está matriculado en centros públicos y sólo el 17% en centros concertados. Esta tendencia al agrupamiento de la población inmigrante en los centros públicos también se produce en el País Vasco, por lo que ambas administraciones autonómicas han puesto en marcha medidas encaminadas a paliar este desequilibrio, pero la controversia continúa. En marzo de 2007, por ejemplo, el Partido Socialista de Euskadi solicitó al Departamento de Educación que estableciese cuotas en los centros escolares que contribuyeran a repartir de una manera más equitativa al alumnado extranjero entre las redes públicas y privadas, solicitud muy similar a la que realizó durante el mismo mes el *Ararteko* o defensor del Pueblo de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV de ahora en adelante). Sin embargo, la propuesta no recabó el apoyo necesario, ya que la mayoría consideró que esta iniciativa no era la adecuada para facilitar la acogida e integración de los extranjeros en el sistema de enseñanza y se instó al Departamento de Educación a que se trabajara en un plan global con medidas de integración. Finalmente, la Consejería de Educación vasca optó por establecer un límite, según el cual ningún colegio podrá superar un máximo del 30% de alumnado extranjero, salvo en casos excepcionales. En concreto, las excepciones hacían referencia a dos centros escolares vitorianos donde más del 90% de su alumnado de Infantil y Primaria procede del extranjero, debido a que los inmigrantes en Vitoria-Gasteiz se concentran mayoritariamente en el casco viejo de la ciudad y estos dos colegios son los centros de referencia para dicha zona. En este mismo sentido, el proyecto de Ley de Educación de Catalunya (Generalitat de Catalunya, 2008), que incluye a los alumnos de origen inmigrante recién llegados a Catalunya como alumnos «con necesidades educativas específicas», en su artículo 46 contempla que «la Administración podrá establecer territorialmente la proporción de alumnos con necesidades educativas específicas que pueden ser escolarizados en cada centro», una propuesta que ha desatado el rechazo de un buen número de centros concertados.

Y todo esto en una coyuntura en la que el flujo de alumnado extranjero en las aulas españolas, lejos de remitir, ha mantenido un crecimiento constante aproximado del 15% anual durante los tres últimos años. En este sentido, no hay que olvidar que España era en el año 2007 el segundo país europeo en cuanto a porcentaje de inmigrantes legales (9,9%), tan sólo superado por Alemania (10%).

Centrándonos en el caso concreto del sistema escolar de la CAV, éste se caracteriza por la existencia de tres modelos lingüísticos diferentes, atendiendo a la mayor o menor relevancia otorgada en ellos a las dos lenguas oficiales de la comunidad:

1. El modelo A: la lengua vehicular es el castellano y el euskera sólo se imparte como asignatura.
2. El modelo B: tanto el castellano como el euskera se utilizan como lenguas vehiculares, aunque el porcentaje del currículo que se dedica a cada una de las lenguas varía de unos centros a otros. Éste es, sin duda, el modelo más heterogéneo.
3. El modelo D: el euskera es la lengua vehicular y el castellano sólo se imparte como asignatura. Esta situación, al menos teóricamente, favorece el desarrollo de habilidades y competencias cuando menos bilingües entre los miembros de la escuela, tanto entre los de origen autóctono como los alóctonos.

En el caso de Catalunya, siguiendo a Huguet (2004), podemos decir que desde principios de los años 80 se establece un modelo en el que la elección de la lengua vehicular se deja en manos del Claustro de Profesores y de las familias. Sin embargo, en la Educación Primaria se obliga a las escuelas a introducir una o dos áreas curriculares en catalán. En la Educación Secundaria deben ofrecerse en catalán dos asignaturas a elegir entre cuatro. Así pues, en el sistema educativo catalán encontramos una opción mayoritaria, en la que la lengua vehicular es el catalán y el castellano es una asignatura, y otra opción, minoritaria y más claramente bilingüe, en la que, independientemente de la lengua de aprendizaje de la lectura y escritura, progresivamente ambas lenguas se reparten de manera equilibrada.

Los flujos migratorios a los que hacíamos referencia al comienzo del capítulo están provocando también cambios significativos en la configuración étnica y, por ende, lingüística de las aulas del sistema educativo vasco. La siguiente tabla refleja los datos de matriculación del alumnado preuniversitario inmigrante residente en la CAV en los diferentes modelos lingüísticos.

TABLA 3. ALUMNADO PREUNIVERSITARIO INMIGRANTE RESIDENTE EN LA CAV POR MODELO LINGÜÍSTICO, CURSO 2005-06.

CAV	Total	Modelo A	Modelo B	Modelo D
Educación infantil	2.326	402	782	1.142
Educación primaria	5.822	2.294	2.039	1.489
Educación secundaria obligatoria (E.S.O.)	3.673	2.446	838	389
Bachillerato	1.008	863	111	34
Formación profesional	455	428	18	9

La tabla 3 expone que un gran número del alumnado alóctono residente en la CAV opta por el Modelo A en su instrucción, en contraposición con la población autóctona que se decanta mayoritariamente por los modelos B y D. Estos datos, además del hecho de que un gran número del alumnado inmigrante tiene

como lengua materna otra diferente a las dos oficiales en la comunidad (castellano y euskera), hacen que, en el escenario actual del sistema escolar vasco, el multilingüismo sea la norma. Y lo mismo es aplicable para el contexto catalán. En el caso catalán, sin embargo, la obligatoriedad de cursar los estudios primarios en catalán hace que no se produzca una situación (en relación con los diferentes modelos lingüísticos) tan heterogénea como la que tiene lugar en la CAV.

Como hemos visto, la situación descrita en la CAV y en Cataluña se reproduce en la mayoría de las Comunidades Autónomas del Estado español, independientemente de su condición monolingüe o bilingüe, donde la llegada masiva de inmigrantes en los últimos años está provocando la necesidad de adaptarse a la nueva situación. Así las cosas, un estudio de la UPNA (Universidad Pública de Navarra) liderado por Ana Ballarín, Rosa Fontal y María Jesús Goikoetxea propone la enseñanza de idiomas en la escuela actual

...con un nuevo enfoque plurilingüe en donde no se trata de aprender una lengua correctamente, tomando como modelo a un nativo, sino que el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas. Se trata de poder realizar diferentes actividades utilizando la lengua. Esto supone que las lenguas que se ofrecen en las instituciones educativas tienen que diversificarse y que a los alumnos y alumnas debe dárseles la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe (Diario de Noticias 10/07/07).

La situación es, sin duda alguna, compleja y afecta a todos los estamentos involucrados en los distintos sistemas educativos. El presente volumen pretende aportar datos acerca de las actitudes y competencias de una pequeña parte del alumnado de las comunidades vasca y catalana respecto a las tres lenguas que forman parte de su currículo académico y a las lenguas propias del alumnado inmigrante, así como proponer unas estrategias y propuestas didácticas basadas en el aprendizaje por tareas que faciliten el desarrollo de la competencia plurilingüe anteriormente citada.

1. LA COMPETENCIA PLURILINGÜE

La situación multicultural que se está desarrollando en las aulas, así como la idiosincrasia lingüística de las comunidades autónomas aquí citadas, hacen casi inevitable el desarrollo de una competencia plurilingüe, que se enriquecerá también de las competencias y destrezas que el alumnado ha de desarrollar al verse inmerso en una realidad tan multicultural. Los estudios más recientes acerca del plurilingüismo, de este modo, rechazan no sólo el modelo del hablante nativo ideal como referente único (Llurda, 2005) en el proceso de adquisición de las L2, o en su caso, la L3 y sucesivas, sino que abogan por el desarrollo de una competencia plurilingüe, en la que el hablante sea capaz de desarrollar numerosas competencias lingüísticas en cada una de las diferentes lenguas objeto de aprendizaje. Éstas, que se instruirán en un contexto plurilingüe y pluricultural,

deberían ser tratadas como un conjunto, y no de forma aislada como se ha venido realizando hasta la actualidad, en un intento de lograr el dominio total en cada una de ellas. Sin duda alguna, el papel del alumnado como último receptor de este proceso es fundamental y, su grado de motivación, esencial para la consecución positiva de los objetivos aquí planteados.

En este contexto, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* surge a modo de guía para establecer unos criterios claros a los que los diferentes países miembros de la Comunidad Europea pueden remitirse a la hora de desarrollar sus procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas, «en aras de una mayor movilidad, una comunicación internacional más eficaz combinada con el respeto por la identidad y la diversidad cultural, un mejor acceso a la información, una interacción personal más intensa, una mejora de las relaciones de trabajo y un entendimiento mutuo más profundo» (Marco 5). Para ello, se propone que el aprendizaje de las lenguas se considere como un proceso que ha de desarrollarse a lo largo de toda la vida, así como la necesidad de establecer unos criterios comunes que faciliten la comunicación entre diversas instituciones, y la adaptación de alumnado y profesorado a esta nueva realidad. Así, el Marco de Referencia aboga por la educación del alumnado en un contexto plurilingüe, en el 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 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 ausencia de un mediador, estos individuos pueden conseguir algún grado de comunicación si ponen en juego la totalidad de su bagaje lingüístico, la experimentación con formas alternativas de expresión en lenguas y dialectos diferentes, la utilización de recursos paralingüísticos (mímica, gestos, expresiones faciales, etc.) y la simplificación radical del uso de la lengua (Marco 4).

El hablante que adquiere competencias plurilingües, de este modo, desarrolla competencias lingüísticas diversas plenas. Como apunta Grosjean (1989 y 2001), el bilingüe no equivale, por tanto, a dos monolingües en una misma persona, sino que se trata de una persona que adquiere unas competencias diversas, en un contexto plurilingüe. Una de las características principales de la competencia plurilingüe reside en el hecho de que un hablante plurilingüe desarrolla dichas competencias según el contexto comunicativo en el que se encuentre, el receptor, el objetivo del acto comunicativo, etc. El desarrollo de la competencia plurilingüe está condicionada, sin duda alguna, por aspectos contextuales, por lo que el tratar el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada una de las lenguas de un modo aislado, se demuestra inservible. El contexto sociolingüístico en el que se desarrollan las lenguas objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje es, por otro

lado, fundamental a la hora de desarrollar objetivos relacionados con la consecución de dicho proceso, así como la situación de mayor o menor uso de cada una de las lenguas en las comunidades multilingües concretas, que favorecerán un tipo de actitudes y necesidades hacia la utilización de cada una de ellas (Sagasta, 2003).

Por lo tanto, el plurilingüismo no se debe presentar como un mero cambio cuantitativo en el número de lenguas presentes en el acervo lingüístico del hablante, ya que esta presencia de lenguas adicionales afecta al sistema lingüístico general del aprendiz, lo que conlleva naturalmente cambios de tipo cualitativo (De Angelis, 2007; Jessner, 2006; Lasagabaster, 1998; Safont, 2005).

2. MODELOS PLURILINGÜES

Debemos partir de la premisa de que el objetivo de la educación plurilingüe tiene que ser el logro de una competencia plurilingüe, para lo que se hace imprescindible la referencia a modelos que se adecuen a estas situaciones plurilingües. Uno de los principales errores que se ha venido cometiendo en las investigaciones sobre adquisición de segundas lenguas ha radicado en que se han centrado en la comparación de los aprendientes de la L2 con los hablantes nativos de la lengua en cuestión. Son muchos los autores que consideran que este enfoque es erróneo, ya que la definición de hablante nativo es muy escurridiza y compleja, amén de que entre los propios hablantes nativos no existe una uniformidad total en el grado de competencia lingüística de que hacen gala.

Por ende, en un mundo en el que el monolingüismo, lejos de representar la norma, se está convirtiendo en la excepción, partir de parámetros monolingües resulta cuando menos paradójico (Lasagabaster, 1998; De Angelis, 2007). Y recurrimos al término *paradójico* por utilizar un eufemismo, ya que tal vez deberíamos ser mucho más tajantes y defender que es un *gran error*. Por ello, pasamos a continuación a presentar tres modelos que se adecuan perfectamente a la situación de plurilingüismo escolar que predomina hoy día: el modelo de multicompetencia, el modelo dinámico de multilingüismo y el modelo de multialfabetización.

3. EL MODELO DE MULTICOMPETENCIA

El término multicompetencia podría definirse como el estado compuesto de una mente que cuenta con dos o más gramáticas, como contraposición al término monocompetencia que se definiría como el estado de la mente con una única gramática (Cook, 1992 y 1995). El origen de este modelo lo encontramos en las dos siguientes preguntas, que le surgieron a Vivian Cook después de haber leído un artículo de François Grosjean (1989) en el que este último autor defendía con vehemencia las diferencias existentes entre una mente bilingüe y una monolingüe:

1. ¿La persona que sabe dos lenguas se distingue de la que sólo sabe una simplemente en el conocimiento de una L2?
2. ¿La persona que posee dos lenguas cuenta con un sistema lingüístico fusionado o, por el contrario, se trata de dos sistemas independientes?

Existe multitud de bibliografía (para una reciente revisión de estudios en este ámbito véase Bialystok, 2007) que demuestra que las personas bilingües desarrollan una conciencia metalingüística, es decir, una capacidad de reflexionar sobre la propia lengua como sistema, diferente de la de las personas monolingües. En opinión de Cook, son estas diferencias las que sugieren de un modo consistente que la persona multicompetente no se puede simplemente equiparar a dos personas monolingües, sino que se trata de una combinación única.

Una de las preocupaciones más interesantes que se plantea desde el modelo de multicompetencia tiene que ver con el hecho de que existe una gran cantidad de estudios sobre la influencia y las transferencias de la L1 en la L2, mientras que el número de investigaciones que se ocupa de la dirección opuestas, es decir, de si existe algún efecto de la L2 en la L1, es prácticamente inexistente y, además, muy reciente (Cook, 2003). El causante de esta situación es, sin duda, el enfoque con el que se ha analizado esta cuestión hasta ahora, en concreto un enfoque basado y centrado exclusivamente en el hablante monolingüe.

Cook señala que no existe ninguna razón por la que una persona que hable inglés y español deba comportarse del mismo modo que un hablante monolingüe de cualquiera de estas lenguas. Grosjean (1985) ahonda en esta idea y denuncia que, debido a la idea de que una persona bilingüe debe equivaler a dos personas monolingües, la persona bilingüe se ha visto sometida a una situación que tilda de injusta. Este último autor se pregunta por qué las consecuencias cognitivas del bilingüismo han sido analizadas con todo detalle, mientras que esto no ha sido así respecto a las consecuencias cognitivas inherentes al monolingüismo.

En su argumentación a favor de las diferencias cognitivas de los hablantes de una o varias L2, Cook destaca las siguientes cuatro razones:

1. El conocimiento de la L1 es diferente: tener dos o más lenguas en la mente en lugar de una tiene efectos en la L1.
2. El conocimiento de la L2 es diferente: los estudios han venido mostrando recurrentemente que la competencia de los hablantes bilingües de una L2 es sistemáticamente diferente de la de las personas monolingües en la lengua en cuestión.
3. La conciencia lingüística es diferente: los sujetos bilingües o multilingües son más conscientes de las formas lingüísticas y, como ya hemos señalado, muestran una conciencia metalingüística más desarrollada.
4. Los procesos cognitivos son diferentes: los hablantes bilingües también muestran una mayor flexibilidad mental, mostrándose más creativos.

Nos encontramos en una coyuntura mundial en la que los sujetos monolingües serán cada vez menos habituales, por lo que la motivación que subyace al concepto

de multicompetencia se fundamenta, al menos en parte, en un intento de evitar los prejuicios monolingües. De este modo, las personas hablantes de más de una lengua, en lugar de lamentarse continuamente por lo mal que dominan la L2, L3... LX, deberían apenarse de la mutilación lingüística que padecen las personas monolingües, mutilación que les impide disfrutar de las ventajas que pone a su disposición el potencial multilingüe con el que todos nacemos.

La teoría de la multicompetencia es, sin duda alguna, un punto de partida fundamental a la hora de proponer las estrategias educativas necesarias que han de aplicarse ante la nueva situación de multiculturalidad y multilingüismo en nuestras aulas. Susana Gómez (2004:154) recoge en los siguientes puntos las características y aportaciones de la Teoría de la Multicompetencia propuesta por Vivian Cook:

- Se lleva a cabo una reevaluación del hablante nativo como norma a seguir a favor de la defensa del aprendiz o usuario de segundas lenguas en su propio derecho.
- Se valoran los beneficios que la adquisición de segundas lenguas tiene en otros aspectos de la competencia lingüística y aspectos cognitivos.
- La transferencia se entiende como un proceso bidireccional en la que la L1 influye sobre la L2 (concepto tradicional), transferencia que también tiene lugar en el sentido contrario.
- Dos son las principales repercusiones de la enseñanza de segundas lenguas: por un lado, el objetivo a conseguir no es llegar a la perfección de un hablante nativo, sino ser un experto y un hablante competente en la L2; por otro, recuperar el uso de la lengua materna en la enseñanza de segundas lenguas, ya que la L1 desempeña un papel muy importante a pesar del ostracismo al que se ha venido viendo sometida.

De este modo, se plantea la necesidad no sólo de considerar el objetivo primordial del proceso de enseñanza-aprendizaje como la formación de un hablante de L2 con destrezas y competencias diferentes a las del hablante nativo, sino que también ha de valorarse la importancia del uso de la lengua materna de cada una de las lenguas del alumnado (ya sea éste autóctono o inmigrante) dentro de este proceso. Para ello, es fundamental el desarrollo de un tratamiento integrado e interdisciplinar de las lenguas, así como de unos Proyectos Lingüísticos de Centro que sirvan de instrumento de planificación y ordenación del tratamiento de las lenguas curriculares, en función del marco legal, la realidad sociolingüística escolar y los proyectos educativos específicos de los centros.

4. EL MODELO DINÁMICO DE MULTILINGÜISMO

Este modelo fue propuesto en el año 2002 por Herdina y Jessner bajo la premisa de que, mientras que en las ciencias educativas se ha reconocido desde hace tiempo que el bilingüismo conlleva efectos positivos, son muchos los estudiosos

de la adquisición de segundas lenguas que no consideran a la persona bilingüe competente lingüísticamente si es comparada con el hablante nativo monolingüe, lo que estos autores achacan al hecho de que dichos investigadores trabajan basándose en el paradigma chomskiano del hablante ideal.

En este modelo, como ya ocurriera en el modelo de multicompetencia, se parte de la crítica que Grosjean (1985) dirigió a la asunción de la norma monolingüe y a su impacto en el concepto de bilingüismo. Grosjean parte del símil del corredor de vallas, quien combina dos tipos de competencias, el salto y la velocidad en una sola persona, aunque no es ni un saltador ni un velocista puro. Lo mismo ocurre con la persona bilingüe. Tan sólo se ha venido considerando a una persona bilingüe, cuanto mostraba una total competencia en ambas lenguas, sin tener en cuenta que todas las personas que en el mundo a diario utilizan más de una lengua recurren a cada una de sus lenguas dependiendo de sus necesidades comunicativas o del papel social que cada una de ellas desempeña.

En defensa de su modelo, Herdina y Jessner aducen que percibir la competencia de un hablante como un estado finito, siguiendo los postulados chomskianos, impide comprender la dinámica social de una comunidad multilingüe que produce cambios en la competencia de los individuos. Estos autores defienden la conveniencia de estudiar los cambios diacrónicos individuales, especialmente con la intención de observar si los efectos positivos que produce el bilingüismo tienen continuidad en la edad adulta, ya que estos estudios cuentan, en general, con participantes jóvenes, la mayoría de las veces niños, mientras que, por el contrario, se ha prestado poca atención a los adultos. Y en el modelo dinámico de multilingüismo esta cuestión se destaca porque estos cambios que se producen durante el desarrollo individual de la competencia lingüística se convierten en centro de atención.

En este modelo, el multilingüismo se considera como una variante del bilingüismo, subrayando que el lenguaje cambia a lo largo del tiempo en el plano individual. En consecuencia, los cambios lingüísticos que se producen en el individuo son fruto del ajuste al que se ve sometido el sistema lingüístico para hacer frente a las necesidades comunicativas y, dependiendo de dichas necesidades, se producirá un dominio transicional de los diferentes sistemas lingüísticos durante un determinado periodo de tiempo, con lo que el sujeto puede pasar de ser monolingüe a ser bilingüe, de ser bilingüe a ser trilingüe, del trilingüismo al bilingüismo, etc.

A la hora de desarrollar su modelo, Herdina y Jessner toman como punto de partida modelos de crecimiento monolingüe, en los que la competencia lingüística no se describe como un estado estable e inmutable (concepción chomskiana), sino como un objetivo que se puede llegar a lograr tanto por hablantes nativos como por hablantes no nativos. Con este objetivo en mente, se centran en el aprendizaje, con lo que tratan de explicar las diferencias individuales que se producen en la adquisición del lenguaje, por lo que se interesan en factores como la actitud, la motivación, la aptitud y la ansiedad. Adaptando a Grosjean (1985), se muestran interesados en el desarrollo lingüístico de la persona bilingüe, ya

que sus necesidades lingüísticas afectarán su competencia lingüística en cada una de sus lenguas, pero no en su competencia general. Una persona puede abandonar su L1 y desenvolverse más cómodamente en su L2, pero nunca perderá la capacidad comunicativa que precisa para desenvolverse en su ambiente. Esta persona puede desarrollar la competencia que el contexto le requiera en cada una de sus lenguas (incluso puede ser que su competencia en una de sus lenguas sea verdaderamente limitado), pero siempre mantendrá un cierto nivel de competencia comunicativa.

Por medio de este modelo se pretenden describir las diferentes reacciones de los distintos sistemas lingüísticos de una persona bilingüe o multilingüe ante el mismo *input* en situaciones diferentes; es decir, las diferentes lenguas que una misma persona utiliza (L1, L2, L3... LX) y que son observadas como sistemas separados que muestran propiedades diferentes. De igual manera, estos investigadores defienden que para poder perfeccionar una descripción adecuada del multilingüismo se debe tener en cuenta no sólo la influencia interlingüística (todo lo relativo a las interferencias lingüísticas), sino también las consecuencias cognitivas positivas (mayor potencial metalingüístico, pensamiento creativo más desarrollado, etc.) que proporciona el bilingüismo, ventajas que afloran siempre que se cumplan ciertas condiciones sociales y cognitivas (véase Cummins, 2005a).

A modo de conclusión, Herdina y Jessner indican que la competencia lingüística de los sujetos monolingües constaría de subsistemas lingüísticos dinámicos que interactúan entre sí y que no tienen que ser necesariamente constantes, sino que pueden estar (y de hecho, normalmente lo están) sujetos a variación.

5. EL MODELO DE MULTIALFABETIZACIÓN

Mientras que los dos modelos anteriores presentan una fundamentación teórica, el último que presentaremos en este capítulo introductorio tiene un carácter más práctico y, de hecho, se ha implementado en diferentes escuelas canadienses, a pesar de que el concepto de multialfabetización fuera acuñado por el denominado *The New London Group* en 1996, «para destacar la relevancia de nuevas formas de alfabetización asociadas con la información, la comunicación y las tecnologías multimedia e, igualmente importante, con la amplia variedad de formas de alfabetización culturalmente específicas que se hacen evidentes en las sociedades complejas y plurales» (Cummins, 2005b:134).

Este modelo de multialfabetización parte de la premisa de que no existe fundamentación empírica que demuestre que dedicar un menor tiempo de instrucción a través de la lengua mayoritaria traiga consigo consecuencias negativas en dicha lengua. Cummins (2005b) se apoya en los bien documentados efectos positivos del bilingüismo cuando la enseñanza impulsa y fomenta el proceso natural de transferencia entre lenguas y argumenta que la separación rígida de las lenguas en los programas bilingües o trilingües es problemática, por lo que cuestiona el aislamiento de las lenguas e incluso defiende que en las escuelas se

debería trabajar en proyectos en los que el alumnado llegue a trabajar con dos o tres lenguas a la vez.

Basándose en la experiencia acumulada en un proyecto donde se puso en marcha un plan de enseñanza de las lenguas con el objetivo de impulsar la transferencia lingüística (a diferencia de la tradicional separación de las lenguas), Cummins propone la adopción de una pedagogía de la multialfabetización que cristalice en la creación de textos de identidad en varias lenguas. El objetivo es que los alumnos se apropien de sus lenguas y se sientan cada vez más cómodos ante su creciente repertorio multilingüe. La idea es invitar a los alumnos a que creen manifestaciones literarias y artísticas en sus diversas lenguas. De este modo, se abandonaría el rígido aislamiento de las lenguas en muchos centros donde coexisten varias lenguas en el currículo, lo que, sin duda, facilitaría la promoción de prácticas de alfabetización mucho más enriquecedoras. Este autor se muestra crítico y refleja su incredulidad ante la puesta en práctica de prácticas pedagógicas basadas en criterios monolingües en programas que se suponen bilingües o trilingües.

En este modelo, las denominadas TIC juegan un papel fundamental. Cummins señala que, a pesar de que su presencia es generalizada en los centros escolares americanos o europeos, el papel de las nuevas tecnologías en la escuela no ha alcanzado todavía un consenso sobre su utilización. En el modelo de multialfabetización se argumenta que las TIC pueden jugar un papel importante, pero siempre que se tenga claro cuáles son las posibilidades pedagógicas de las mismas. Para ello se defiende que es fundamental que se produzca una imbricación de tres tipos de pedagogías:

1. La pedagogía transmisora: este enfoque se produce cuando se transmite directamente al alumnado la información y las habilidades articuladas en el currículo, por ejemplo, tomando como base el libro de texto. El alumnado deberá demostrar que ha aprendido los contenidos expuestos en el libro en las pruebas o exámenes.
2. La pedagogía socio-constructivista: amplía el currículo por medio de la co-construcción del conocimiento y del entendimiento entre el alumnado y el profesorado, partiendo de las premisas propuestas por Vygotsky. El objetivo es el desarrollo de las habilidades cognitivas de más alto nivel. A diferencia del enfoque anterior, donde el alumnado juega un papel pasivo, en la pedagogía socio-constructivista se fomenta la participación y la negociación.
3. La pedagogía transformadora: en este enfoque no sólo se transmite el currículo y se fomenta la construcción del conocimiento, sino que se trabaja la alfabetización crítica entre los estudiantes de modo que se les capacita para analizar las cuestiones sociales y se impulsa la reflexión sobre cómo se puede influir en ellas.

En este modelo es fundamental que estos tres enfoques se trabajen conjuntamente, de manera que se conviertan en complementarios. De este modo, y

basándose en la experiencia acumulada durante la colaboración con el profesorado participante en el proyecto de multialfabetización, la pedagogía de la multialfabetización debe (Cummins, 2005b:142):

- Construir una imagen del niño como inteligente, imaginativo y con talento lingüístico; las diferencias individuales en relación a estos rasgos no disminuyen el potencial de cada niño para destacar de modo específico.
- Reconocer y construir a partir del capital cultural lingüístico (el conocimiento previo) de los alumnos y sus comunidades.
- Promover el compromiso cognitivo y la inversión en identidad por parte de los estudiantes.
- Posibilitar que los alumnos generen conocimiento, creen literatura y arte, y actúen en realidades sociales a través del diálogo y la pregunta crítica.
- Emplear una variedad de herramientas tecnológicas para apuntalar la generación de conocimiento, literatura y arte de los estudiantes, así como la presentación de este trabajo intelectual ante audiencias múltiples por medio de la creación de textos de identidad.

De este modo, el objetivo debe ser que se fomente explícitamente que el alumnado se exprese e incremente su capital lingüístico y cultural, lo que nos llevará al desarrollo de la competencia multilingüe, sacando provecho del aumento potencial de la conciencia lingüística que tiene lugar cuando los aprendientes están expuestos a varias lenguas. En este modelo se busca facilitar los procesos de transferencia lingüística y de conciencia lingüística, a diferencia de lo que ocurre cuando las lenguas se mantienen aisladas entre sí.

6. CONSIDERACIONES FINALES

No se debe soslayar que la competencia plurilingüe no se limita únicamente a cuestiones estrictamente lingüísticas, sino que el contexto sociolingüístico en el que vive la persona multilingüe tiene una importancia capital. En rigor, el contexto sociolingüístico y cultural juegan un papel fundamental en el desarrollo de la competencia plurilingüe. Ante la creciente realidad multilingüe y multicultural, entendemos que los datos presentados en este estudio pueden ayudar a entender y reflexionar acerca de las actitudes del alumnado autóctono y alóctono hacia las diferentes lenguas en contacto en los dos sistemas educativos estudiados, lo que idealmente nos conducirá al diseño de estrategias educativas y propuestas didácticas que aborden la nueva realidad sociolingüística y pluricultural de nuestras aulas.

Los investigadores y quienes se dedican profesionalmente a la enseñanza deberían tener siempre presente que saber más de una lengua ya no es nada fuera de lo corriente, sino todo lo contrario. Y esto es así incluso en el mundo occidental, en el que desde hace muchos años y hasta hace relativamente poco (y en

algunos contextos incluso hoy todavía se esfuerzan denodadamente por mantener esta tendencia contra viento y marea) se ha tratado de mantener una homogeneidad lingüística a toda costa, algo que indefectiblemente ha ido unido al concepto de unidad estatal. Si la mayoría de la población se desenvuelve en más de una lengua, basar los estudios lingüísticos en parámetros monolingües no es sólo una idealización, sino también una representación errónea de la especie humana. Sin embargo, y centrándonos en la diversidad lingüística y cultural y en los contextos académicos, coincidimos plenamente con Besalú (2006: 58) cuando señala que:

El tratamiento educativo de la diversidad lingüística no es un problema de los profesores de lengua, sino de los centros, de todos y cada uno de los profesores; por ello son necesarios acuerdos colectivos tanto de orden organizativo como de orden metodológico.

Por ello, y para finalizar, nos gustaría destacar que la enseñanza de lenguas no se limita al desarrollo y a la potenciación de competencias comunicativas y lingüísticas, sino que contribuye al desarrollo personal de nuestro alumnado, y esto debe ser especialmente así en una sociedad cada vez más cambiante y diversa (Trujillo, 2006) que precisa ciudadanos multilingües.

REFERENCIAS

- Besalú, X. (2006). El plan para la lengua y la cohesión social (Plan LIC) del gobierno de Cataluña. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 20, 45-68.
- Bialystok, E. (2007). Acquisition of literacy in bilingual children: A Framework for research. *Language Learning* 57, 45-77.
- Cook, V. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning* 42, 557-591.
- Cook, V. (1995). Multi-competence and the learning of many languages. *Language, Culture and Curriculum* 8, 93-98.
- Cook, V. (2003). *Effects of the second language on the first*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2005a). La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. D. Lasagabaster y J. M. Sierra (eds.) *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela* (pp. 113-132). Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona / Horsori.
- Cummins, J. (2005b). De la alfabetización a la multialfabetización: el diseño de entornos de aprendizaje para la generación de conocimiento en la sociedad de la información. D. Lasagabaster y J. M. Sierra (eds.) *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías* (pp. 129-148). Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona / Horsori.
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Diario de Noticias, "Un estudio de la UPNA aboga por la escuela plurilingüe", 10 de Julio, 2007.
- Generalitat de Catalunya (2008). *Projecte de Llei d'educació de Catalunya*. http://www.lleieducacio.cat/wsc_content/pics/mediabox/original/121733080511.pdf. Consulta realizada el 21 de febrero de 2009.

- Gómez Martínez, S. (2004). *La teoría de la multicompetencia y su aplicación en el marco universitario español: propuesta, diseño y estudio de un modelo de análisis aplicado a los estudiantes de empresariales*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6, 467-477.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language* 36, 3-15.
- Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. J. Nicol (ed.) *One mind, two languages: Bilingual language processing* (pp. 1-25). Oxford: Blackwell.
- Herdina, P. y Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Huguet, Á. (2004). La educación bilingüe en el Estado español: situación actual y sus perspectivas. *Cultura y Educación* 16, 399-418.
- Ikuspegi, Observatorio Vasco de la Inmigración (2007) Inmigración y comunidades autónomas. Panorámica de la inmigración 15.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals. English as a third language*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Lasagabaster, D. (2008). Creatividad y conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3. Zarautz: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
- Llurda, E. (ed.) (2005). *Non-native language teachers. Perspectives challenges and contributions to the profession*. New York: Springer.
- Lucchini, L. (2007). El hombre que devuelve los rascacielos a Nueva York. Renzo Piano. El País, domingo 11 de marzo de 2007, pp. 57-58.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, (2004), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.
- Red temática de investigación "L'Educació Lingüística i la Formació d'Ensenyants en contextos Multiculturals i Multilingües" (Àmbito de Formació del Professorado), *Multiculturalismo y plurilingüismo escolar. La formación inicial del profesorado de la enseñanza obligatoria en las comunidades con dos lenguas oficiales*.
http://dewey.uab.es/xelfemm/manifest/mcast_1.htm.
- Safont, M. P. (2005). *Third language learners. Pragmatic production and awareness*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sagasta, M.P. (2003). Gaitasun eleaniztuna eta elebakarra aldegarriak al dira? *BAT Soziolinguistika* 49, 99-109.
- The New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66, 60-92.
- Trujillo, F. (2006). *Cultura, comunicación y lenguaje. Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Granada: Editorial Octaedro Andalucía.

CAPÍTULO 2

De la competencia comunicativa a la competencia intercultural

En este capítulo nos proponemos reconstruir la lógica de un proceso de evolución personal y profesional con el que puede identificarse más de un docente de lenguas extranjeras. Basándonos en un supuesto docente nacido en la primera mitad de los años 60, que se encuentre en el ecuador de su carrera profesional, y partiendo de la noción de “competencia” propuesta por Chomsky (1964), como uno de los ejes centrales de la tarea docente, reflexionaremos sobre sus distintas definiciones y analizaremos su impacto en la práctica pedagógica. Concluiremos nuestro recorrido presentando con algo más de detalle un modelo pedagógico de “competencia comunicativa intercultural” (Byram, 1997) que, desde nuestro punto de vista, consigue introducir de una forma más sistemática el elemento identitario y cultural a la vez que integra las distintas habilidades comunicativas.

1. LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA O GRAMATICAL

La experiencia personal como aprendiz y la formación académica recibida constituyen una de las fuentes que se suelen mencionar para explicar el pensamiento y la práctica docente del profesorado (Kindsvatter *et al.*, 1988; citado en Richards y Lockhart, 1994: 30-31). Es probable que el futuro docente, que nació durante la primera mitad de los años 60, iniciase su primera experiencia como aprendiz de una lengua extranjera a mitad de los años setenta. Unos diez años antes, Chomsky (1964, 1965), desde la lingüística teórica, había propuesto distinguir entre “competencia” (*competence*) y “actuación” (*performance*). Para Chomsky, la competencia consiste en un sistema de reglas fonológicas, morfológicas y sintácticas que los hablantes nativos adquieren de forma inconsciente durante la infancia. Este sistema de reglas les permite entender y crear una infinidad de enunciados y distinguir entre enunciados propios e impropios de la

lengua. Con el concepto de “actuación”, Chomsky se refiere a la aplicación de las reglas en situaciones reales de comunicación, la cual se ve afectada por distintos tipos de limitaciones externas o internas al individuo.

El impacto que la noción chomskiana de competencia lingüística o gramatical supuso en un alumno de lengua extranjera en la España de mediados de los 70 tuvo como resultado un breve período de convivencia entre dos metodologías distintas que se prolongó hasta finales de los años setenta o principios de los 80 (véase Richards y Rogers, 1986, para una revisión de las distintos métodos en la enseñanza de lenguas hasta mediados de los 80). Así, en un curso podía seguirse el enfoque tradicional, basado esencialmente en (a) la explicación y práctica de reglas gramaticales, (b) la traducción (con, entre otras cosas, las tediosas listas de vocabulario al final de cada unidad) y (c) la lengua escrita. En el curso siguiente, sin embargo, la metodología podía cambiar radicalmente hacia un enfoque resultante de combinar el método directo y el audiolingual, en el que (a) las reglas gramaticales no se explicaban sino que debían inducirse, (b) la L1 (y, por lo tanto, la traducción) estaba proscrita y (c) se daba prioridad absoluta a lengua oral.

A pesar del cambio metodológico radical que representaban los dos métodos, el concepto subyacente de una “competencia lingüística o gramatical” que se situaba como elemento central del aprendizaje lingüístico era compartido en ambos casos. De hecho, la oposición que Chomsky había planteado entre *competence* y *performance* recordaba mucho a la que Saussure (1916) había propuesto casi medio siglo antes entre *langue* y *parole*. Ambos lingüistas se centraban en la existencia de un sistema abstracto de reglas subyacente a la “imperfecta” producción verbal real de los individuos. La diferencia quizás más clara es que mientras que para Saussure la *langue* viene constituida por el sistema de reglas compartidas por una comunidad de hablantes, Chomsky considera que el sistema de reglas no es otra cosa que el resultado del desarrollo en cada individuo del “mecanismo de adquisición de lenguas” (*language acquisition device*) con el que los seres humanos nacemos equipados. Dicho mecanismo consiste en una serie de principios y parámetros universales que se actualizan en los distintos sistemas de reglas que constituyen el conjunto de usos propios de una lengua por parte de cada hablante (también denominado “idiolecto”).

Así pues, podríamos decir que de su experiencia inicial de aprendizaje lingüístico nuestro futuro docente de lenguas extranjeras pudo concluir que la tarea fundamental del docente es (a) la de facilitar que los alumnos comprendan el funcionamiento de las reglas fonológicas y gramaticales de la lengua y (b) proponer las suficientes oportunidades para practicar dichas reglas de tal modo que los alumnos puedan llegar a un uso prácticamente automatizado. Dichas reglas constituían el aspecto más sistemático del objeto pedagógico que es una lengua extranjera, lo cual podría explicar que otros aspectos, menos susceptibles de ser “racionalizados” en forma de reglas, como el aprendizaje del léxico o el desarrollo de las habilidades orales o escritas, tuviesen el rango de complementarios.

2. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

A finales de los años 70, cuando nuestro futuro docente de lengua extranjera iniciaba sus estudios universitarios, empezó a llegar a España el enfoque comunicativo, inicialmente en forma de manuales para el aprendizaje del inglés, lo cual, dicho sea de paso, durante un tiempo permitió a los docentes de esta lengua disfrutar de un estatus caracterizado por un cierto vanguardismo pedagógico. Habían pasado tan solo unos diez años desde que Hymes (1972) había sugerido la noción de “competencia comunicativa” como alternativa a la noción de “competencia” chomskiana que hemos comentado en el apartado anterior. Para Hymes, el conjunto de reglas fonológicas y morfosintácticas que propone Chomsky no son suficientes para explicar el uso efectivo que los hablantes de una lengua hacen en situaciones reales de comunicación, lo cual le lleva a proponer la existencia paralela de un conjunto de “reglas de uso”.

Hymes (1972) propone que la competencia comunicativa incluye cuatro tipos de conocimiento sobre el uso lingüístico, el primero de los cuales coincidiría con la competencia lingüística:

1. Saber si (y en qué medida) un enunciado es formalmente posible a partir de las posibilidades que ofrece el sistema de una lengua; por ejemplo, en español a diferencia del inglés, no es posible especificar el género del “poseedor” de un objeto a través del sistema del adjetivo posesivo (*su casa* –de él / de ella-; *his house* / *her house*).
2. Saber si (y en qué medida) un enunciado, a pesar de ser formalmente posible, es factible teniendo en cuenta las limitaciones humanas; en este caso podríamos citar el ejemplo de la regla que permite añadir al nombre tantos adjetivos como sean necesarios pero que, en la práctica, se limita a dos o tres; otro ejemplo podría ser el uso del lenguaje metafórico.
3. Saber si (y en qué medida) un enunciado es apropiado dado un contexto espacio-temporal o socio-cultural concreto; entre otros ejemplos, aquí podemos citar los cambios de registro de lengua oral a lengua escrita o, dentro de la misma lengua oral, entre el registro formal y el informal.
4. Saber si (y en qué medida) un enunciado, a pesar de posible, factible y adecuado, de hecho es utilizado por los hablantes de una lengua; con este tipo de conocimiento Hymes se refiere a la valoración de la frecuencia de uso y, como ejemplo podríamos citar el verbo modal inglés *shall* que, a pesar de ser posible, factible y adecuado para expresar tiempo futuro, apenas se utiliza en la actualidad.

En el advenimiento inicial del enfoque comunicativo, el concepto de competencia comunicativa, desde la antropología, tuvo tanta importancia como las propuestas que procedían de la lingüística (Halliday, 1978) o de la filosofía del lenguaje (Austin, 1962; Searle, 1969), según las cuales las categorías fundamentales del uso (y, por lo tanto, aprendizaje) lingüístico no eran las estructuras

gramaticales sino las funciones comunicativas. Fue así como, de una forma muy rápida, se pasó de un currículo centrado en estructuras gramaticales a un currículo como el que proponía el Consejo de Europa (van Ek, 1975), en torno a nociones semánticas como “cantidad”, “duración”, “posición” y “causa” o funciones comunicativas como, por ejemplo, “pedir disculpas”, “aceptar una invitación”, “expresar agradecimiento” o “pedir permiso”.

De esta forma, nuestro futuro docente inició su formación académica y profesional en una metodología didáctica (el enfoque comunicativo) que desconocía y que se caracterizaba básicamente por el hecho de que el aula debía convertirse en un escenario de situaciones comunicativas lo más parecidas posibles a las situaciones reales. Por este motivo, se favorecía las actividades en pareja de intercambio de información, técnicas de lectura de lo general a lo particular, actividades que integrasen distintas habilidades o la interacción libre en el aula.

Sin embargo, la noción de competencia comunicativa que había propuesto Hymes seguía sin tener un desarrollo sistemático desde el ámbito de la didáctica de las lenguas, que permitiese organizar un currículo y, en último término, evaluar el progreso de los aprendientes. Así, por ejemplo, Littlewood (1981), en uno de los primeros manuales sobre el enfoque comunicativo se limita a proponer distintos tipos de actividades, renunciando a cualquier intento de reorganizar los contenidos de aprendizaje:

- Actividades pre-comunicativas:
 - Estructurales.
 - Cuasi-comunicativas.
- Actividades comunicativas:
 - Comunicación funcional.
 - Interacción social

Esto fue lo que debió llevar a autores como Canale, Swain (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983) y, unos años después, Bachman (1990) a proponer un modelo modular que permita la aplicación didáctica. Canale y Swain (1980) proponen tres componentes o sub-competencias: gramatical, sociolingüístico y estratégico. Posteriormente, Canale (1983) decidió que el componente discursivo, que en la primera versión se incluía dentro del componente sociolingüístico, debía considerarse al mismo nivel que los otros tres componentes y, por consiguiente, propuso un modelo de cuatro sub-competencias, en cada una de las cuales se integran conocimientos y habilidades:

1. Gramatical: Se ocupa del código de la lengua (reglas ortográficas, léxicas, fonológicas y morfosintácticas).
2. Sociolingüística: Concierna a los patrones de uso en relación con la adecuación al contexto extra-lingüístico.
3. Discursiva: Se relaciona con el uso combinado de formas y significados para construir un texto coherente y eficaz.

4. Estratégica: Se encarga de las estrategias necesarias para compensar (a) posibles problemas de comunicación (por ejemplo, intentar adivinar o pedir que repitan cuando no se ha entendido bien el mensaje debido a ruidos externos), o (b) incrementar la efectividad del mensaje (por ejemplo, por medio del uso de metáforas).

Bachman (1990), por su parte, propone tres elementos que constituyen lo que él define como «habilidad lingüística comunicativa»: competencia lingüística, competencia estratégica y mecanismos psicofisiológicos. Dentro de la competencia lingüística distingue entre (a) “competencia organizativa” que se ocupa básicamente de aquellos aspectos que Canale (1983) integraba dentro de la competencia gramatical y discursiva, y (b) “competencia pragmática”, que se correspondería de una forma aproximada con la competencia sociolingüística de Canale. La competencia estratégica de Bachman tiene un papel mucho más relevante que en el caso de Canale y Swain, ya que no solo actúa para solucionar problemas comunicativos sino que está permanentemente activada para (i) evaluar las posibilidades comunicativas del individuo en relación con sus objetivos, (ii) planificar la acción comunicativa y (iii) ejecutar dicha planificación. Finalmente, los mecanismos psicofisiológicos incluyen aspectos relacionados con el canal (visual y auditivo) y el modo (productivo y receptivo), como, por ejemplo, la decodificación o articulación de sonidos o la velocidad de lectura.

Así pues, a mediados de los años 80, momento en el que nuestro docente de lengua extranjera se inicia en su labor profesional, el panorama metodológico está dominado por el enfoque comunicativo. Deberíamos matizar, sin embargo, que en el nivel de la práctica docente las diferencias conceptuales podían no estar tan claras, hasta el punto de que, algunos años más tarde, todavía Llorca (2000) considera que es preciso clarificar ciertos conceptos como “competencia”, “proficiencia” y “habilidad lingüística comunicativa”. El dominio del método comunicativo a nivel teórico tampoco parecía haberse trasladado de una forma clara en el caso de los manuales así como en las prácticas docentes, ya que era frecuente encontrar una metodología ecléctica que combinaba un enfoque deductivo gramatical tradicional con actividades comunicativas. De alguna forma, podría decirse que propuestas como las de Littlewood (1981) de dividir las actividades en pre-comunicativas y comunicativas se interpretaron de forma secuencial. De esta forma, en la interpretación de algunos docentes el segundo tipo de actividades no se podía llevar a cabo hasta que el alumno había demostrado que realizaba con éxito el primer tipo, con el resultado de que, a menudo, no quedaba tiempo para las verdaderas actividades comunicativas.

3. LA CONCIENCIA LINGÜÍSTICA Y EL GIRO SOCIAL

Desde el ámbito de la investigación en adquisición de lenguas, entre finales de los años 80 y principios de los 90, trabajos como los de Long (1988), Ellis, R. (1989),

Schmidt (1990), Doughty (1991), Ellis, N. (1994) empezaron a cuestionar las interpretaciones más radicales del método comunicativo, haciéndose cada vez más dominante la idea de que un aprendizaje en el aula totalmente experiencial o focalizado exclusivamente en el mensaje es incapaz de asegurar que los aprendices llegarán a alcanzar un nivel de dominio de la lengua similar al de un nativo y que, si se produce una intervención pedagógica que focalice la conciencia de los aprendices en la forma del mensaje, se obtienen mejores niveles de proficiencia por parte de los alumnos (Doughty y Williams; 1998: 2). También durante la segunda mitad de los años 80, en el Reino Unido, y siguiendo los pasos de Hawkins (1984), empiezan a cristalizar propuestas pedagógicas realizadas por docentes de lenguas, como las que se recogen en James y Garrett (1992) y van Lier (1995), en las que se reivindica el papel de la conciencia lingüística (*language awareness*) o del conocimiento sobre el lenguaje (*knowledge about language*) en el aprendizaje lingüístico no sólo desde un punto de vista cognitivo sino también como elemento que promueve el desarrollo de la motivación, la armonía social en contextos multilingües/multiculturales y la emancipación del individuo de la manipulación comunicativa.

De todo lo dicho en el párrafo anterior se desprende que en la primera mitad de los años 90 asistimos a un proceso en el que, sin negar la centralidad de la focalización en el mensaje, la reflexión consciente y el conocimiento explícito sobre los distintos elementos que constituyen la competencia comunicativa pasa a tener un papel importante en el aprendizaje (para una visión práctica véase Cots y Nussbaum, 2002; Cots *et al.*, 2007). Sin embargo, mientras que para algunos la reflexión consciente y el conocimiento explícito deben limitarse a los elementos formales del uso lingüístico (véase las propuestas incluidas en Doughty y Williams, 1998), para otros (Fairclough, 1992) la reflexión debe ir mucho más allá de lo que hasta el momento se había incluido dentro de la noción de competencia comunicativa: funcionamiento de las estructuras lingüísticas (gramaticales y textuales), adecuación al contexto y procesos psicológicos en la producción e interpretación de mensajes. Para Fairclough (1992a), el modelo de competencia comunicativa en el que se basa el enfoque comunicativo presenta dos problemas básicos. Por una parte, se presenta el uso lingüístico como la aplicación de un sistema incuestionable y sin problemas, en forma de correspondencias estables entre forma y contexto. Por otra parte, muy a menudo se considera el uso comunicativo como un instrumento para satisfacer necesidades individuales, ignorando que a través del discurso los individuos crean y recrean conocimientos, identidades y relaciones sociales. Por este motivo, Ivanic (1990) propone que el currículo debe incorporar también un análisis del contexto social en el que el uso lingüístico (a) se ve influenciado y, a la vez, influencia el contexto social y (b) es un instrumento importante para la construcción de la identidad social de los individuos. Clark (1992), otra representante, junto a Fairclough e Ivanic, del grupo de “conciencia lingüística crítica”, propone las siguientes preguntas para guiar la reflexión sobre la expresión escrita, las cuales, desde nuestro punto de vista, podrían aplicarse al aprendizaje lingüístico en general:

1. ¿Qué se permite decir al individuo?
2. ¿A partir de qué estructuras formales/textuales se le permite que lo diga?
3. ¿Quién se permite ser al individuo?

El énfasis que los componentes del grupo de conciencia lingüística crítica ponían en la identidad social del individuo no hacía más que anunciar para el final de siglo XX y el principio del XXI, por un lado, el replanteamiento que la perspectiva post-estructural hace del aprendizaje lingüístico considerando al individuo en su contexto social, cultural y político (Pennycook, 2001) y, por otro, lo que Block (2007) ha venido a definir como *the rise of identity* en la investigación en adquisición de segundas lenguas.

En relación con la perspectiva post-estructural sobre el aprendizaje y uso de una segunda lengua, Pavlenko (2002) apunta tres aspectos clave relacionados con la concepción del lenguaje, del aprendizaje lingüístico y de los aprendices/usuarios. En primer lugar, se considera que una lengua se actualiza en una colección de distintos discursos que se emplean en prácticas socio-comunicativas concretas; el dominio de algunos de estos discursos constituye parte del “capital simbólico” (Bourdieu, 1991) del individuo en función de su capacidad de facilitar el acceso a ciertas posiciones en la jerarquía socio-económica; estos discursos constituyen, a la vez, “lugares” de construcción de su identidad. En segundo lugar, el aprendizaje de una segunda lengua se define esencialmente como un proceso de socialización en comunidades de práctica concretas (Lave y Wenger, 1991). Finalmente, los aprendientes/usuarios de la segunda lengua dejan de ser simples receptores de *input* y productores de *output* y pasan a considerarse agentes de su propio proceso de aprendizaje, con identidades múltiples que cambian y que les empujan a relacionarse con su entorno de distintas formas.

La relevancia que ha adquirido el factor identitario en los últimos años forma parte de la misma evolución del estructuralismo al post-estructuralismo, en la que el conocimiento social deja de considerarse objetivo y generalizable y se ponen en duda las bases racionales para el análisis y la comprensión de la acción humana. No se trata de afirmar que el individuo no existe, sino que se construye y reconstruye constantemente en la interacción social y, por lo tanto, el aprendizaje lingüístico es, además de un medio para transmitir información sobre algo o alguien, una forma de negociar quién somos, quién es nuestro interlocutor; en resumidas cuentas, se trata de una forma de relacionarnos con el mundo (van Lier, 2004). Si la identidad de los individuos se crea y recrea en contexto, el estudio de los factores individuales (como la personalidad, la edad, o el sexo) que influyen en el aprendizaje no tiene mucho sentido si desconocemos cómo esos factores son construidos histórica y socialmente en un contexto social concreto. Esta idea es la que lleva a Norton (2000: 142) a concluir su estudio del proceso de aprendizaje lingüístico de cinco mujeres con la siguiente recomendación para el docente de lengua:

...es sólo a través de la comprensión de la historia y experiencias vividas de los aprendientes que el/la docente de lengua puede crear las condiciones que facili-

tarán la interacción social tanto en el aula como en la comunidad más extensa, y ayudarles a reclamar su derecho a hablar (Traducción de los autores).

Podríamos decir que nuestro docente de lengua extranjera, después de tres quinquenios de ejercer la docencia, llega al final del siglo equipado con una noción de competencia comunicativa que conlleva una doble consigna. En primer lugar, sabe que la base primordial de su tarea docente es la de proveer a los aprendientes oportunidades lo más auténticas posibles de comunicarse, por lo que una buena decisión sería adoptar un enfoque por tareas que incluyese la necesaria focalización en las formas y la promoción de la conciencia lingüística de los alumnos. La segunda consigna sería la de re-enfocar el aprendizaje lingüístico, de los aspectos psicológicos a los sociales, abandonando progresivamente la idea de que nos encontramos ante un proceso individual, resultado principalmente de variables individuales, como la capacidad de estudio o la aptitud. Asimismo, se asume cada vez más decididamente que el verdadero aprendizaje debe basarse en la participación (*engagement*) del alumnado en situaciones de comunicación auténticas, en las que no sólo deben negociar significados sino también sus múltiples identidades, entre las que se incluye la de aprendiente. Se trata, en definitiva, de dotar la actividad de los alumnos de contenidos relevantes, más allá de las formas lingüísticas, de tal forma que, como dice Norton (2000: 11), al invertir en su aprendizaje también inviertan en su identidad, una identidad en cambio constante.

4. COMPETENCIA COMUNICATIVA Y COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

En la última década del siglo XX se inicia lo que se ha denominado un “proceso de globalización” que, aunque quizás tenga sus raíces en la economía, con una intensificación de la extensión del capitalismo desde la caída del Muro de Berlín, repercute en un incremento de los contactos entre personas con distintos bagajes culturales y lingüísticos. Estos contactos pueden producirse de manera temporal directa, a través de viajes, por ejemplo, o indirecta, a través de los medios de comunicación o los productos culturales que cada sociedad crea. Las migraciones masivas, como la que ha experimentado el estado español en los últimos diez años, suponen un contacto intercultural e interlingüístico más permanente que, a menudo, desemboca en la redefinición de una sociedad monocultural a otra sociedad distinta, multicultural o intercultural. Por este motivo, no es de extrañar que el aprendizaje de una segunda o tercera lengua sea promovido en estos momentos con una mayor urgencia que hace quince años. No se trata ahora ya de aprender una lengua/cultura con prestigio social, económico y cultural para imitarla; se trata más bien de adquirir una herramienta para la comunicación habitual con individuos de otra lengua y cultura y, de esta forma, asegurar la supervivencia económica o la armonía social.

Uno de los problemas que conlleva el concepto “intercultural” es que en algunos casos puede presuponer la existencia de grupos culturales, claramente diferenciados, cuyos miembros piensan y actúan de forma homogénea y que suelen coincidir con grupos étnicos o con naciones-estado. En relación con este último problema, la definición de cultura que propone Byram (2007) toma las precauciones necesarias para no caer en el mismo error:

...creencias, valores y conductas compartidos por un grupo social, donde “grupo social” puede referirse a cualquier colectivo de personas, desde los que constituyen una institución social, como una universidad, un club de golf, una familia, a los que están organizados a gran escala como nación, o incluso una “civilización” como la “Europea” (Traducción de los autores).

Esta definición abre la puerta a una cierta libertad del individuo en el sentido de que la adscripción cultural puede ser múltiple, que los esquemas culturales predisponen o informan pero no predeterminan (Fitzgerald, 2003: 207). Pero quizás todavía debemos añadir que, al igual que pasaba con el constructo “identidad”, un grupo “cultural”, en muchas ocasiones, especialmente en aquellas en las que no hay contacto directo entre sus miembros, puede ser también una comunidad imaginada y, por lo tanto, los individuos no tienen una cultura sino que la construyen discursivamente en su vida cotidiana (Piller, 2007: 211).

Aunque no sea el único, uno de los pilares fundamentales de la comunicación intercultural es la competencia comunicativa que los individuos puedan tener para comunicarse con otros individuos con los que, en principio, no comparten creencias, valores, puntos de vista y patrones de conducta social entre los que, a menudo, se encuentra la lengua y sus usos. El fomento de esta competencia comunicativa para la comunicación intercultural, como veremos con detalle más abajo, se apoya no sólo en el aprendizaje de habilidades lingüísticas parecidas a las que poseen los individuos del otro grupo sino también en la adquisición de conocimientos sobre el otro grupo y el desarrollo de ciertas actitudes de colaboración y de sensibilidad hacia la diferencia. Así, por ejemplo, tenemos que de las seis estrategias que Bowe y Fernández (1996; citado en Fitzgerald, 2003: 172) mencionan, sólo las dos últimas se refieren a habilidades lingüísticas en el sentido estricto:

- Colaboración.
- Creación de un espíritu de equipo positivo.
- Sensibilidad a las diferencias culturales.
- Respeto por el turno de habla.
- Uso de un inglés literal/directo.
- Evitar el lenguaje simplificado y agramatical.

Por su parte, Kramsch (2001: 202) enumera las siguientes facetas de la interacción humana que los estudios sobre comunicación intercultural han puesto de relieve:

- La situación de comunicación: roles sociales convencionales, normas de interacción e interpretación interactivas, negociación del sentido.
- Los estereotipos con los que los participantes inician y participan en la interacción.
- Comportamiento no-verbal y para-verbal.
- Las estrategias para salvar la cara propia y la del otro (*face*).
- Las estrategias de organización del discurso para alcanzar los objetivos propuestos.
- Actitudes, valores y creencias (“discursos”) compartidos con otros miembros de su grupo.
- Las formas en las que la lengua refleja actitudes, valores y creencias compartidos.
- Realización de actos de habla concretos (p. ej. peticiones, agradecimientos, etc.) por parte de miembros de distintos grupos.

Uno de los reconocimientos más destacados de la interrelación entre lengua y cultura y, sobre todo, de la necesidad de introducir en el aprendizaje lingüístico formación específica sobre comunicación intercultural lo constituye el Marco Común de Referencia Europeo (Consejo de Europa, 2001). El objetivo central de la propuesta de contenidos que se hace en el Marco es el desarrollo de la “competencia plurilingüe y pluricultural”, definida en los siguientes términos:

La competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina -con distinto grado- varias lenguas y posee experiencias de varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar (Consejo de Europa, 2001:167).

De los dos tipos de competencias –generales y comunicativas– que el Marco considera que los usuarios/aprendientes deben poseer para poder participar en situaciones de comunicación, aquellos aspectos relacionados con la comunicación intercultural se incluyen dentro del primer tipo. Concretamente, el Marco propone un componente de conocimiento declarativo (“conciencia intercultural”) y otro componente relacionado con las destrezas (“destrezas y habilidades interculturales”). El fomento de la conciencia intercultural se basa en «el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias distintivas)» así como una «toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo en forma de estereotipos» (p. 101). En cuanto a las destrezas y habilidades comunicativas, el Marco contempla las siguientes: «relacionar la cultura de origen y la extranjera, identificar y utilizar estrategias para establecer contacto con personas de la otra cultura, mediar entre las dos culturas para evitar malentendidos y situaciones conflictivas y superar relaciones estereotipadas» (p. 102).

Es sorprendente que el Marco, a pesar de reconocer su importancia, no considere que la comunicación intercultural deba incluirse también dentro del apartado de competencias comunicativas. Bien es cierto que cuando se habla de "competencias lingüísticas" no se ignora que éstas se refieren a las «condiciones socioculturales del uso de la lengua» y que «el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas» (p. 13-14). Sin embargo, se echa en falta un esfuerzo más decidido por incorporar algunos de los trabajos entorno a la comunicación intercultural que se han llevado a cabo desde la lingüística y, concretamente, desde el análisis del discurso (Gumperz, 1982; Clyne, 1994; Scollon y Scollon, 1995; Bremer *et al.*, 1996; FitzGerald, 2003; Roberts *et al.*, 2005) y que han puesto de relieve la importancia que las estrategias verbales y los estilos comunicativos tienen a la hora de explicar el éxito o el fracaso de una situación de comunicación entre individuos que provienen de distintos grupos culturales. No parece descabellado que, bien dentro de las competencias sociolingüísticas o bien fuera de ellas, se hubiese incluido un apartado en el que se apunten estrategias para participar en situaciones interculturales. En este sentido, algunas de las propuestas que se han hecho podrían haberse incluido dentro de la competencia estratégica de Canale y Swain (1980) y que el Marco no contempla. Un ejemplo de las estrategias en las que estamos pensando es lo que Bremer *et al.* (1996: 237) definen como «*the teaching of understanding*», que podría incluir los siguientes aspectos:

- Uso de respuestas explícitas ante problemas de comprensión (por ejemplo, comentarios metalingüísticos o uso de la repetición parcial de elementos no comprendidos).
- Desarrollo de la capacidad de inferencia.
- Desarrollo de la sensibilidad en torno a problemas de imagen de uno mismo o del interlocutor cuando se produce una falta de comprensión.
- Toma de iniciativa por parte del interlocutor menos competente en temas que conoce con mayor profundidad.

Si Bremer *et al.* (1996) proponen estrategias para el interlocutor menos competente, Fitzgerald (2003: 173) entiende que la responsabilidad del éxito en la comunicación intercultural también recae en el hablante más competente y propone estrategias como las que siguen:

- No interrumpir unidades de significado.
- Repetir ideas difíciles; asegurarse que el interlocutor comprende.
- Usar expresiones introductorias para la información importante.
- Suministrar información de forma ordenada; evitar comentarios que no vienen al caso.

La noción de competencia plurilingüe y pluricultural, no como una “superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas”, sino como “una competencia compleja e incluso compuesta”, con la que nuestro docente de lengua extranjera se habrá familiarizado a través del Marco puede quizás empujarle a que no vea su labor docente como limitada a la lengua de su especialidad y que intente, mediante la colaboración con docentes de otras lenguas, diseñar e implementar un currículo integrado de lenguas. Además, la definición de competencia plurilingüe y pluricultural incluye otra idea que el Marco recoge en el capítulo 8 bajo el epígrafe “de lo parcial a lo transversal” y que merece la pena destacar a la hora de entender la evolución pedagógica de nuestro docente hacia la integración de las lenguas: la competencia en una lengua (incluso la lengua nativa) es siempre “parcial” y “transferible” a la competencia en otras lenguas.

5. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

En este apartado nos centraremos en presentar los aspectos más significativos del único modelo que, hasta el momento, ha planteado de una manera exhaustiva la integración de la competencia intercultural en el currículo de lenguas. Se trata del modelo de “competencia comunicativa intercultural” que proponen inicialmente Byram y Zarate (1994, 1997) y que Byram (1997) desarrolla en un modelo de currículo.

Según Byram (2007) el concepto de “hablante intercultural” fue acuñado por él mismo y por Zarate (Byram y Zarate, 1994) cuando se planteaban cómo debía evaluarse el componente de la competencia socio-cultural dentro de los objetivos del aprendizaje de lenguas en los que trabajaba el Consejo de Europa. Con el constructo de “hablante intercultural” Byram y Zarate pretendían cuestionar el objetivo final del aprendizaje lingüístico de convertir al aprendiente en un hablante “casi nativo”. En primer lugar, la comunidad de hablantes nativos es muy variada, al igual que sus contextos socio-culturales y, por lo tanto, el alumno o el docente se ve obligado a escoger un grupo de hablantes nativos como modelo. En segundo lugar, el modelo del hablante nativo puede conllevar una imagen del aprendiente como una persona permanentemente incompleta. La alternativa para Byram y Zarate consistió en redefinir el objetivo del aprendizaje para conseguir que el aprendiente, como actor social, sea capaz de vivir en un espacio intermedio entre, por una parte, sus propios significados convencionales y contexto y, por otra parte, los significados y contexto de *algunos* hablantes nativos de la lengua (Byram, 2007: 58; la cursiva es nuestra). La diferencia entre el individuo bicultural (o multicultural) y el individuo intercultural es que mientras el primero es el resultado de un proceso natural que tiene lugar cuando el individuo habita en dos o más contextos socio-culturales distintos, el segundo ha experimentado un proceso de educación (lo que él denomina “tercera socialización”) que le ha permitido adquirir conciencia de su lugar y ser capaz de relacionar culturas distintas y de mediar entre sus miembros (Byram, 2007).

El modelo de currículo que Byram (1997) propone es interesante, desde nuestro punto de vista, porque va mucho más allá de la transferencia de conocimientos sobre la otra cultura o del desarrollo de actitudes de empatía hacia la misma. Esto se consigue mediante la inclusión de, junto a un bloque de actitudes y otro de conocimientos, tres bloques relacionados con las destrezas, resultando en la siguiente estructura curricular basada en 5 bloques, cuya definición traducimos literalmente:

1. *Actitudes*: curiosidad y apertura, disponibilidad para suspender la desconfianza en la otra cultura y la confianza en la propia.
2. *Conocimientos*: de grupos sociales/culturales, de sus productos y prácticas en el propio país y en el país del interlocutor, así como de los procesos de interacción en la sociedad y entre los individuos.
3. *Habilidad de interpretar y relacionar*: habilidad para interpretar un documento o acontecimiento de otra cultura, explicarlo y relacionarlo con documentos o acontecimientos de la cultura propia.
4. *Habilidad de descubrir e interactuar*: habilidad para adquirir nuevos conocimientos sobre una cultura y las correspondientes prácticas culturales; capacidad de activar conocimientos, actitudes y habilidades en situaciones reales de comunicación e interacción.
5. *Conciencia cultural crítica*: habilidad para evaluar, de manera crítica y sobre la base de criterios explícitos, puntos de vista, prácticas y productos en la cultura propia y en otras culturas.

Una lectura de los distintos objetivos que Byram sugiere para los 5 bloques, y especialmente para las habilidades de “interpretar y relacionar” y “descubrir e interactuar”, permite advertir que es perfectamente factible integrar en su modelo no sólo las cuatro habilidades básicas en el aprendizaje lingüístico (comprensión oral y escrita y producción oral y escrita) sino también los distintos componentes de la competencia comunicativa que proponen Canale y Swain (1983) o Bachman (1990), ya que en la mayoría de los casos comportan el uso lingüístico y la participación del aprendiente en situaciones de comunicación con finalidades concretas. Veamos cuatro ejemplos extraídos de los objetivos que sugiere Byram para los bloques 3 y 4 (Byram, 1997: 61-63):

- Identificar puntos de vista etnocéntricos en un documento o acontecimiento (comprensión oral y escrita).
- Identificar malentendidos y disfunciones en una interacción entre interlocutores de las dos culturas distintas y explicarlos en función de los diferentes sistemas culturales de los interlocutores (comprensión oral y escrita).
- Usar en tiempo real una combinación apropiada de conocimientos, habilidades y actitudes para interactuar con interlocutores de una cultura diferente (expresión oral y escrita).
- Usar en tiempo real conocimientos, habilidades y actitudes para mediar entre interlocutores de la cultura propia y de otra cultura (expresión oral y escrita).

6. CONCLUSIÓN

Una visión pesimista del proceso de transferencia de conocimientos entre la investigación y la práctica podría presentar la situación a la que puede haber llegado nuestro docente de lengua extranjera, acercándose a los 25 años de experiencia profesional, como descorazonadora. Parecería que a lo largo de su carrera, lo único que ha hecho por él la investigación es hacer cada vez más complejo el objeto de aprendizaje y, en consecuencia, su labor docente. De limitarse a promover el aprendizaje de las “reglas del código” de la competencia lingüística, tuvo que pasar a tener en cuenta, a menudo de manera implícita, las “reglas de uso” de la competencia comunicativa, con sus distintos componentes. A finales de los años 80 y principios de los 90, se le recomendaba que, aunque la prioridad debía seguir siendo el mensaje, en ciertos momentos podía ser beneficioso para el aprendiente focalizar su atención en la forma del mismo para facilitar su adquisición. A principios de los años 90, nuestro docente empieza a ser testigo del giro social que está experimentando la investigación en aprendizaje de lenguas, incorporando de una forma decidida el contexto social y la identidad, tanto de los usuarios como de los propios aprendientes, como elementos importantes a tener en cuenta. Este giro “social” se transforma en “socio-cultural” a finales de los años 90, con la eclosión de la globalización y el consiguiente incremento de contactos entre personas de diferentes grupos culturales. Ante la progresiva hibridización cultural de las personas, el objetivo que se propone a nuestro docente es el de pensar en un “hablante intercultural”, con una competencia comunicativa plurilingüe, desigual en las distintas lenguas y/o habilidades básicas, y consciente de su papel de mediador entre personas de culturas diferentes.

El reto de nuestro docente parece descomunal si concibe el aprendizaje de forma acumulativa en lugar de experiencial y el aula como centrada en el profesor en lugar de en el alumno. Aunque pueda parecer extremadamente simplificador, una alternativa podría ser la de hacer del aula un verdadero contexto de actividad comunicativa, en el que los alumnos se viesen empujados a utilizar no sólo su capacidad cognitiva, sino también sus capacidades intelectuales, afectivas y físicas. En este sentido, nuestra visión del aprendizaje lingüístico y del aula se ajusta perfectamente a la visión de van Lier (2004: 224):

...aulas como talleres llenos de actividad y aprendices que tienes cosas por realizar, y que, con la ayuda de los profesores, los compañeros de clase, y otras fuentes, encuentran las herramientas que necesitan para alcanzar sus objetivos (Traducción de los autores).

BIBLIOGRAFÍA

- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Londres: Oxford University Press.

- Block, D. (2007). The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997). *The Modern Language Journal* 91, Focus Issue, 863-876.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- Bremer, K.; Roberts, C.; Vasseur, T.; Simonot, M.; Broeder, P. (1996). *Achieving understanding. Discourse in intercultural encounters*. Londres y Nueva York: Longman.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2007). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Zarate, G. (1994). *Definitions, objectives and assessment of sociocultural objectives*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Byram, M. y Zarate, G. (1997). Defining and assessing intercultural competence: some principles and proposals for the European context. *Language Teaching* 29, 14-18.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Richards, J. y Schmidt, W. (eds.) *Language and communication*. Harlow: Longman, 2-27.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- Chomsky, N. (1964). *Current issues in linguistic theory*. La Haya: Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, EEUU: MIT Press.
- Clark, R. (1992). Principles and practice of CLA in the classroom. Fairclough, N. (ed.), 117-140.
- Clyne, M. (1994). *Intercultural communication at work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. <http://cvc.cervantes/obref/marco>
- Cots, J.M. y Nussbaum, L. (eds.) (2002). *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Milenio.
- Cots, J.M.; Armengol, L.; Arnó, E.; Irún, M.; Llurda, E. (2007) *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Graó
- Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition* 13: 431-469.
- Doughty, C. y Williams, J. (eds.) (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, N. (1994). *Implicit and explicit learning of languages*. Londres: Academic Press.
- Ellis, R. (1989). Are classroom and naturalistic language learning the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules. *Studies in Second Language Acquisition* 11: 305-328.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Fairclough, N. (1992a). The appropriacy of appropriateness. Fairclough, N. (ed.)
- Fairclough, N. (ed.) (1992b). *Critical language awareness*. Londres: Longman.
- FitzGerald, H. (2003). *How different are we? Spoken discourse in intercultural communication*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M. (1978). *Language as social semiotic*. Londres: Edward Arnold.

- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. Pride, J. y J. Holmes (1972) (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin, 269-293.
- Ivanic, R. (1990). Critical language awareness in action. Carter, R. (ed.), *Knowledge about language and the curriculum: the LINC reader*. Londres: Hodder & Stoughton, 122-132.
- James, C. y Garrett, P. (eds.) (1992). *Language awareness in the classroom*. Londres y Nueva York: Longman.
- Kramsch, C. (2001). Intercultural communication. Carter, R. y D. Nunan (eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 201-206.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Llurda, E. (2000). On competence, proficiency and communicative language ability. *International Journal of Applied Linguistics* 10: 85-96
- Long, M. (1988). Instructed interlanguage development. Beebe, L. (ed.) *Issues in second language acquisition. Multiple perspectives*. Rowley, EEUU: Newbury House, 115-141.
- Norton, B. (2000). *Identity in language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, Inglaterra: Longman/Pearson Education.
- Pavlenko, A. (2002). Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. Cook, V. (ed.) *Portraits of the L2 user*. Clevedon: Multilingual Matters, 275-302.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Piller, I. (2007). Linguistics and intercultural communication. *Language and Linguistic Compass* 1: 208-226.
- Richards, J. y Lockhart, Ch. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. y Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roberts, C.; Moss, B.; Wass, V.; Sarangi, S.; Jones, R. (2005). Misunderstandings: a qualitative study of primary care consultations in multilingual settings, and educational implications. *Medical Education* 39, 465-475.
- Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Lausanne y Paris: Payot. (Trad. esp. de Alonso, A. 1973. *Curso de lingüística general*. Buenos Aire: Losada).
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11: 17-46.
- Scollon, R. y Scollon, S. (1995). *Intercultural communication*. Oxford: Blackwell.
- Searle, J. (1969). *Speech acts. An essay on the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Ek, J. (1975). *Threshold level English*. Oxford: Pergamon Press.
- van Lier, L. (1995). *Introducing language awareness*. Londres: Penguin.
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

**SEGUNDA PARTE:
REPRESENTACIONES**

CAPÍTULO 3

Percepciones, actitudes y usos lingüísticos del alumnado de secundaria

La creciente diversidad lingüística en nuestra sociedad, así como la creciente demanda de conocimiento de lenguas extranjeras, especialmente el inglés, combinada con la ya consolidada implantación en las comunidades catalana y vasca de modelos educativos que garanticen una competencia bilingüe por parte de todos los escolares al finalizar su educación obligatoria, se enfrenta a la interpretación y representaciones mentales que de dicha diversidad y necesidad multilingüe hacen sus potenciales usuarios. Concretamente, el alumnado de secundaria es el destinatario inmediato de la política de promoción del plurilingüismo impulsada por las autoridades educativas tanto de Catalunya como de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV). Este alumnado, se encuentra a su vez en una fase de su vida en la que se están configurando aspectos fundamentales de su personalidad y en la que van a cristalizar las percepciones y actitudes que de un modo u otro van a regir el resto de sus vidas.

En el marco de nuestra investigación, el alumnado de secundaria aporta la visión de los sujetos principales de la educación que son, a su vez, los individuos que configuran el núcleo de nuestra sociedad en un futuro no muy lejano. En el contexto de las dos comunidades bilingües que son aquí objeto de estudio, las reflexiones del alumnado respecto a su competencia, actitud hacia cada una de las lenguas presentes en el currículo, y a sus usos lingüísticos, así como hacia su(s) lengua(s) de origen en el caso del alumnado de origen inmigrante, nos aportan datos importantes a la hora de reflexionar sobre las representaciones lingüísticas del alumnado de secundaria que se complementan con las obtenidas por parte del profesorado (ver capítulo 4).

1. EL ESTUDIO

1.1. La muestra

Durante la primavera del año 2005 se realizaron unos cuestionarios entre la población estudiantil de 1º y 4º de ESO en institutos de educación públicos de las ciudades de Lleida y Vitoria-Gasteiz con el propósito de medir las actitudes y los usos lingüísticos de los escolares en relación con las distintas lenguas presentes en el currículum, es decir catalán/euskera, castellano e inglés, y también las lenguas propias de los alumnos de origen inmigrante.

Los participantes en el estudio fueron un total de 368 (243 en Lleida y 125 en Vitoria-Gasteiz) provenientes de centros públicos de educación secundaria, tres en Lleida y dos en Vitoria-Gasteiz. En ambos casos, los centros educativos a los que se recurrió estaban situados en distintos puntos de la ciudad, con tipologías distintas de estudiantes, aunque en el caso de Vitoria-Gasteiz ambos centros corresponden al modelo A, en el que la enseñanza se da prácticamente en su totalidad en castellano. La razón por la que se escogieron los dos centros pertenecientes al mismo modelo se encuentra en la motivación original del estudio de incluir alumnado de origen inmigrante. En la CAV, se da la situación que el alumnado inmigrante escoge de forma abrumadora el modelo A en zonas castellanoparlantes, y es muy difícil encontrar alumnos provenientes de otros países en el modelo D, en el que el euskera es la lengua vehicular de la enseñanza.

En Lleida, 143 participantes (58,8%) estaban en 1º de ESO y los otros 100 (41,2%) estaban cursando 4º curso de ESO. La relación entre géneros era de 55,2% hombres y 44,8% mujeres. La distribución por lugar de procedencia era la siguiente: 173 eran nacidos en Catalunya, 10 en el resto de España y 59 en el extranjero (cerca del 25% del total), de los cuales 42 cursaban 1º de ESO (30% del total) y 17 estaban en 4º curso (17% del total). Alrededor del 40% del alumnado nacido en Catalunya tenía el español como lengua materna, mientras que el catalán era la lengua materna de sólo el 25%, y el 35% restante declaraba tener ambas lenguas a la vez. El alumnado inmigrante provenía de distintas regiones geográficas con predominio de los países del este de Europa, tal como muestra la relación de las distintas lenguas maternas habladas: árabe, búlgaro, español, francés, polaco, portugués, rumano, ruso y wolof. Aún así, 21 (36%) de los alumnos nacidos fuera de España tenían el español como lengua materna.

En Vitoria-Gasteiz, todos los estudiantes eran de primer curso de ESO, con una distribución de 65% hombres y 35% mujeres. De entre estos, 49 eran autóctonos (39,2%), 71 inmigrantes nacidos fuera de la CAV (56,8%), y 5 (4%) de origen inmigrante nacidos en la CAV, que fueron englobados en el grupo de inmigrantes nacidos en otros puntos fuera de la CAV. Respecto al origen de estos últimos, prácticamente el 60% había nacido fuera de España, concretamente en 16 países, predominando aquellos en los que el español es lengua oficial, (Ecuador, Colombia, Venezuela, Guinea Ecuatorial, República Dominicana, Uruguay y Chile), siendo ésta la lengua dominante (el 60% la tiene como única lengua

materna, más un 9,6% que la tiene como L1 conjuntamente con otra lengua). Después del español, el árabe es la lengua que cuenta con una mayor presencia (16,8%; bien como única L1 o conjuntamente con otra lengua), seguida por el chino (6,4%) y el portugués (3,2%), entre las restantes 15 lenguas del conjunto del alumnado inmigrante. Entre el alumnado de origen autóctono de la CAV, el español es la lengua claramente dominante y en la que se sienten más a gusto a la hora de expresarse, ya que al 91,5% que se decanta por esta lengua se suma el 4,3% que la elige conjuntamente con el caló, frente a un único alumno que elige el euskera y otro el gallego como las lenguas en las que prefieren comunicarse.

1.2. El instrumento

El cuestionario utilizado en esta investigación constaba de un total de 40 preguntas en castellano, tanto de tipo abierto como cerrado, distribuidas en cinco partes (véase Apéndice). En la primera se les hacían preguntas referentes a sus datos personales, su situación socioeconómica y familiar, así como a su competencia lingüística en cada una de las lenguas y la edad a la que habían comenzado a estudiarlas. La segunda parte del cuestionario, hacía referencia al *uso* que los participantes hacen de sus diferentes lenguas, así como a la importancia que concedían a cada una de las lenguas a la hora de realizar algunas actividades.

La tercera parte del cuestionario estaba formada por 10 ítems, para cada una de las diferentes lenguas, es decir, las tres presentes en el currículo (catalán/vasco, español e inglés) y las lenguas del alumnado inmigrante. Esta parte se centraba en las actitudes lingüísticas y está basada en el cuestionario diseñado por Baker (1992) y posteriormente validado en diversos contextos educativos y geográficos (Huguet y Llurda, 2001; Lasagabaster, 2003; Lasagabaster y Huguet, 2006).

En la cuarta parte del cuestionario se trataba de profundizar en las percepciones de los alumnos sobre el aprendizaje de lenguas en general, para lo que se les preguntó sobre aspectos diversos como la corrección de errores, la importancia de la gramática, la preponderancia de las actividades para el desarrollo de las habilidades de tipo productivo (hablar y escribir), su preferencia por el trabajo individual o en pequeños grupos o el papel que los aspectos culturales deben tener en la clase de lengua. Por último, la quinta y última sección les daba la posibilidad de que expresaran su opinión sobre las diferentes lenguas objeto de este estudio de forma abierta.

En este capítulo nos centramos en el análisis de los datos obtenidos en los tres primeros apartados. En concreto nos fijamos en las preguntas que reflejan el conocimiento que cada participante declara tener de cada una de las lenguas, así como la importancia global que dan a las distintas lenguas y las actitudes hacia cada una de las lenguas.

1.3. Procedimiento

Los investigadores, después de pedir permiso a las autoridades educativas, contactaron con profesorado perteneciente a cada uno de los cinco centros seleccionados, a fin de pedirles su colaboración en la realización del estudio. En todos los casos, el alumnado completó el cuestionario en clase, de forma totalmente anónima y con la presencia de uno de los investigadores, además del tutor o la tutora. La recogida de datos se llevó a cabo durante el mes de mayo de 2005.

2. RESULTADOS

2.1. Competencia lingüística en las diferentes lenguas

2.1.1. Competencia lingüística de los participantes en catalán y euskera

Al analizar la percepción que los participantes autóctonos e inmigrantes tienen de su competencia en las distintas lenguas, parece lógico pensar que deberían apreciarse diferencias entre las respuestas obtenidas en Lleida y Vitoria-Gasteiz, respectivamente, principalmente por dos razones: en primer lugar, la gran similitud y grado de inteligibilidad mutua existente entre el catalán y el castellano, a la vez que la disparidad entre el euskera y el castellano; en segundo lugar, el hecho de que en Catalunya no hay dos modelos educativos diferenciados, sino que todos los escolares están altamente expuestos a ambas lenguas en su centro educativo, con una preponderancia del catalán, que es la lengua vehicular de la educación, mientras que en la CAV se dan tres modelos educativos y que los participantes en este estudio pertenecen todos al modelo A, en el que prácticamente toda la instrucción se da en castellano.

Las figuras 1 y 2 muestran el porcentaje de respuestas en cada categoría en Lleida y en Vitoria-Gasteiz, distinguiendo entre estudiantes autóctonos e inmigrantes.

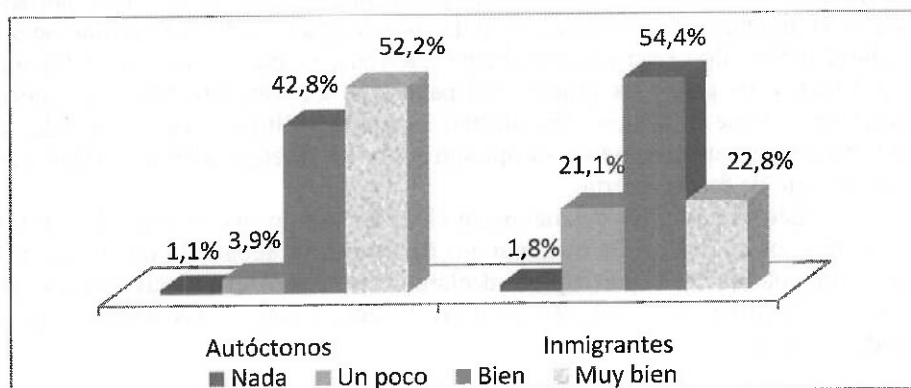


Figura 1. Valoración de la competencia lingüística en catalán (Lleida).

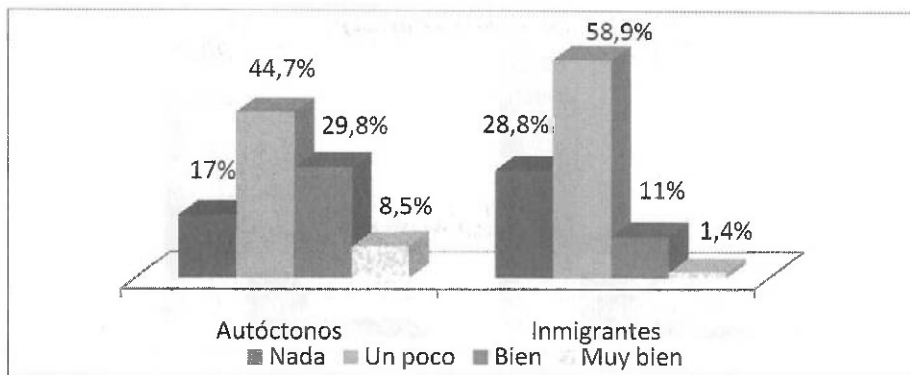


Figura 2. Valoración de la competencia lingüística en euskera (Vitoria-Gasteiz).

Observando los resultados en el contexto de Lleida (figura 1), entre los inmigrantes, un 22,8% de los participantes declaraban tener un muy buen nivel de catalán, y un 54,4% se adjudicaban un buen nivel en esa lengua. Por lo tanto, sólo alrededor de un 23% declaraban tener poco o ningún conocimiento de catalán. Hay que añadir aquí que no se encontró ninguna correlación entre el período de residencia en el país y la respuesta dada a esta pregunta. Los datos entre la población autóctona son claramente distintos, ya que los estudiantes que declaran conocer bien o muy bien la lengua son prácticamente todos.

Según los datos recogidos en Vitoria-Gasteiz (figura 2), observamos que sólo un 8,5% de los alumnos autóctonos y el 1,4% de los inmigrantes (un único alumno) considera que su competencia en euskera es muy buena. El 29,8% del alumnado autóctono opta por describir su competencia como *buen*, porcentaje que resulta elevado si nos atenemos a los resultados de estudios anteriormente realizados sobre la capacitación lingüística en el modelo A. Por otro lado, es de destacar que un 17% del alumnado de origen autóctono considere que su nivel en euskera es nulo, a pesar de que hayan estado aprendiendo esta lengua durante al menos ocho años en la mayoría de los casos, a lo que se suma un 44,7% con baja competencia; en el caso del alumnado inmigrante, estos porcentajes son incluso mayores y alcanzan el 87,7% de la muestra (a la pregunta en que debían valorar su competencia en euskera, 28,8% respondieron “nada” y 58,9% “un poco”).

2.1.2. Competencia lingüística de los participantes en castellano

Si comparamos los resultados anteriores referidos al catalán y al euskera con los obtenidos en la valoración de la competencia en español en ambos contextos, podemos apreciar diferencias considerables, tal como se puede ver en las figuras 3 y 4 de la página siguiente.

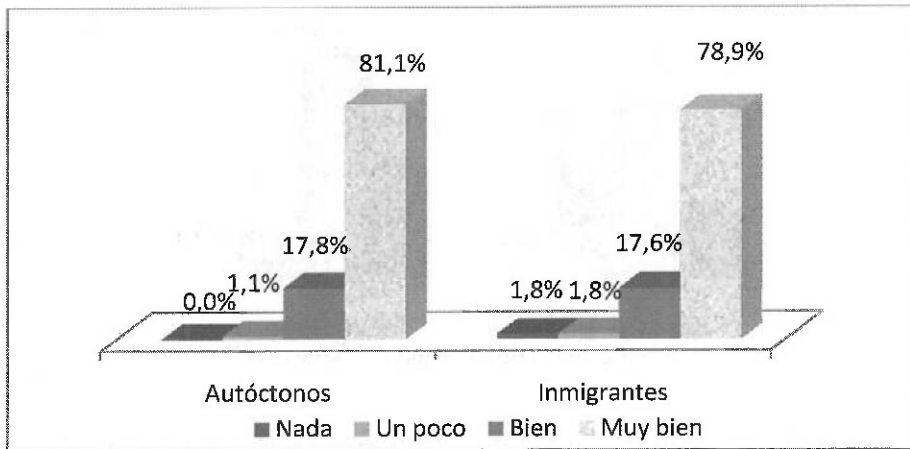


Figura 3. Valoración de la competencia lingüística en castellano (Lleida).

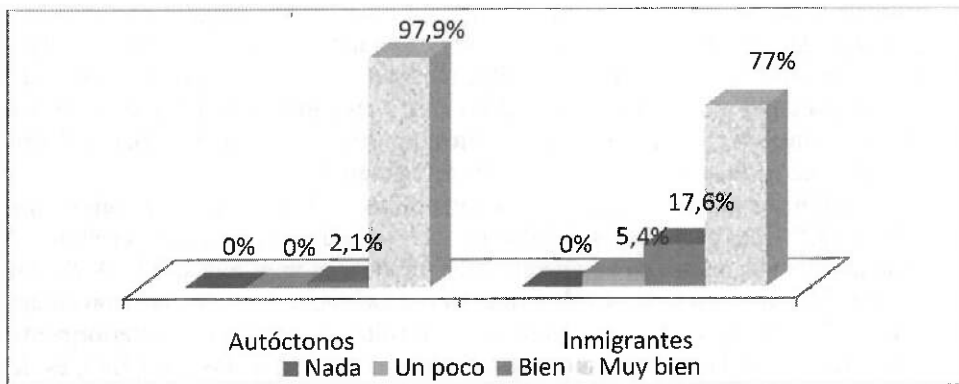


Figura 4. Valoración de la competencia lingüística en castellano (Vitoria-Gasteiz).

Los resultados relativos a la competencia lingüística del alumnado en castellano son muy distintos a los presentados con anterioridad, relativos al catalán y al euskera. En Lleida, a diferencia de lo que ocurría en el caso del catalán, el alumnado inmigrante en general considera que tiene un conocimiento pleno o casi pleno del español, prácticamente en la misma proporción que el alumnado autóctono, es decir, un 17% considera que tiene un nivel bueno y casi el 80% cree que lo tiene muy bueno. Solamente dos alumnos inmigrantes estimaron que su competencia era baja o muy baja, por cuatro autóctonos que opinaban lo mismo. En cualquier caso, las lenguas maternas de estos seis alumnos eran distintas al español.

En la CAV, entre el alumnado autóctono, todos los estudiantes excepto uno consideraban que su competencia era muy buena. Entre los inmigrantes, por otro

lado, el 77% juzgaba que su nivel de castellano se podía calificar de muy bueno, mientras que el 17,6% consideraba su competencia como buena. Tan sólo cuatro alumnos inmigrantes definieron su competencia como baja. Es necesario apuntar que, la lengua materna del 51,30% del alumnado inmigrante (40 alumnos) era el castellano— como única o conjuntamente con otra lengua—, mientras que 48,7% (38 sujetos) restante tenía otra(s) lengua(s) diferente(s) del español como L1.

2.1.3. Competencia lingüística de los participantes en inglés

Los datos relativos al inglés son, sin duda alguna, los más equilibrados en cuanto a las respuestas del alumnado autóctono e inmigrante en los dos contextos estudiados (figuras 5 y 6).

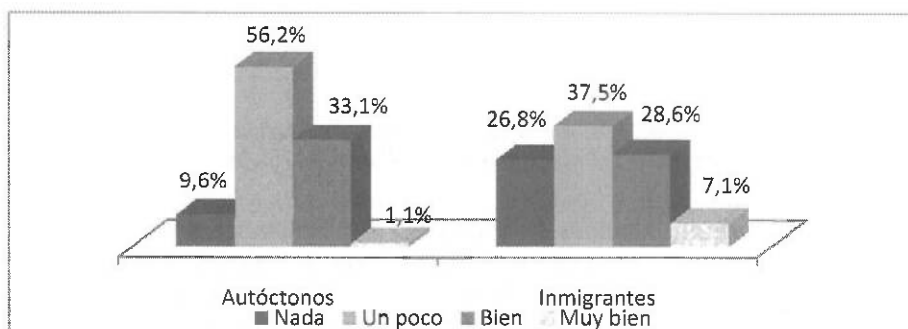


Figura 5. Valoración de la competencia lingüística en inglés (Lleida).

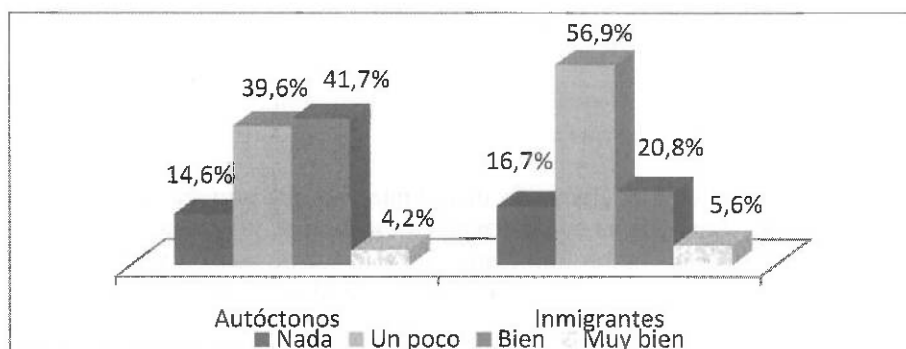


Figura 6. Valoración de la competencia lingüística en inglés (Vitoria-Gasteiz).

Si nos fijamos en el contexto catalán, la distribución de las respuestas de los alumnos autóctonos y los inmigrantes son muy parecidas. Aun así, en Vitoria-Gasteiz se aprecia una diferencia considerable entre el 45,9% de alumnado

autóctono que dice tener un conocimiento del inglés bueno o muy bueno y el 26,4% del alumnado inmigrante que afirma lo mismo.

Profundizando un poco en los resultados obtenidos en Lleida, merece ser analizada la distribución de las respuestas en función del curso (figura 7).

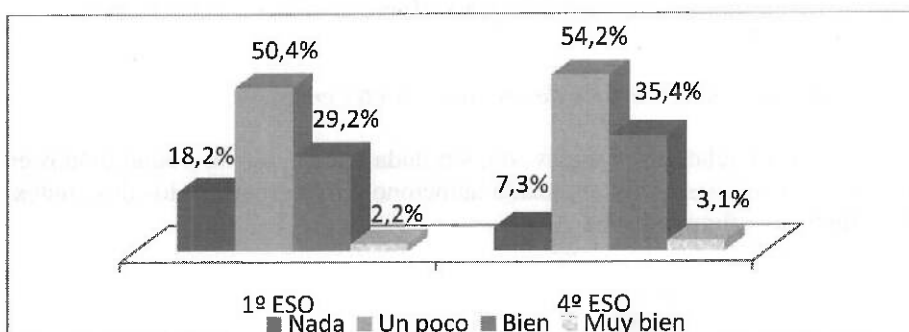


Figura 7. Valoración de la competencia lingüística en inglés del alumnado de 1º y 4º de ESO (Lleida).

Lógicamente, los alumnos de 4º de ESO manifiestan tener un nivel de conocimiento de inglés superior al de sus homólogos de 1º de ESO. Sin embargo, lo que más sorprende de estos resultados es la poca diferencia entre los dos grupos, ya que entre ambos media una distancia objetiva de tres años de educación secundaria, en la que el inglés es materia obligatoria para todos los alumnos. Sin entrar a valorar aquí aspectos educativos, sorprende que esos tres años no sirvan para subir en mayor medida la percepción que tienen los estudiantes de secundaria de su conocimiento del inglés.

2.1.4. Competencia lingüística del alumnado inmigrante en una primera lengua propia

Ante la pregunta al alumnado inmigrante con una primera lengua distinta del castellano acerca de su competencia en esa lengua, las respuestas muestran un 42,9% de los estudiantes inmigrantes en el contexto catalán y un 70% en el vasco que definen su competencia en la lengua propia como muy buena, aun sin que ésta cuente con presencia en el currículo escolar. El 20,6% y el 18,5%, respectivamente, califican su competencia como buena. Queda abierta la cuestión de por qué casi el 90% de alumnos de origen inmigrante en la muestra de Vitoria-Gasteiz declaran tener buena o muy buena competencia en la lengua propia y, en cambio, esta cifra es marcadamente inferior (63,5%) en el contexto catalán.

2.2. Importancia concedida a cada una de las lenguas

Una vez expuestas las opiniones del alumnado respecto a las tres lenguas obligatorias del currículum, así como a su primera lengua propia en el caso del alumnado de origen inmigrante, el cuestionario abundaba en la importancia concedida a cada una de las lenguas obligatorias del currículum de la ESO. Los resultados obtenidos se reflejan en las tablas 1 y 2:

TABLA 1. IMPORTANCIA CONCEDIDA A CADA UNA DE LAS LENGUAS (LLEIDA).

		<i>Muy o bastante importante</i>	<i>Poco o nada importante</i>
<i>Catalán</i>	<i>Autóctonos</i>	91,1%	8,9%
	<i>Inmigrantes</i>	62,7%	37,3%
<i>Español</i>	<i>Autóctonos</i>	96,5%	3,5%
	<i>Inmigrantes</i>	100%	0%
<i>Inglés</i>	<i>Autóctonos</i>	83,8%	16,2%
	<i>Inmigrantes</i>	86,4%	13,7%

TABLA 2. IMPORTANCIA CONCEDIDA A CADA UNA DE LAS LENGUAS (VITORIA-GASTEIZ).

		<i>Muy o bastante importante</i>	<i>Poco o nada importante</i>
<i>Euskera</i>	<i>Autóctonos</i>	52,1%	47,9%
	<i>Inmigrantes</i>	54,1%	45,9%
<i>Español</i>	<i>Autóctonos</i>	95,8%	4,2%
	<i>Inmigrantes</i>	100%	0%
<i>Inglés</i>	<i>Autóctonos</i>	50%	50%
	<i>Inmigrantes</i>	79,2%	20,8%

Los resultados muestran con rotundidad que tanto el alumnado autóctono como el inmigrante considera que la importancia del castellano es indiscutible, con la salvedad de algunos alumnos autóctonos que quizás como manifestación de su defensa de la lengua propia (catalán o euskera) niegan la importancia del español.

En el caso del catalán y del euskera, cabe destacar la diferencia en los resultados obtenidos en Lleida y en Vitoria-Gasteiz. Mientras que en Lleida una gran mayoría de los autóctonos dan gran importancia al catalán, así como aproximadamente dos de cada tres inmigrantes, en Vitoria-Gasteiz los porcentajes de ambos grupos son prácticamente idénticos, distribuyéndose las opiniones acerca de la importancia del euskera a partes iguales entre los alumnos autóctonos y los inmigrantes.

Por último, las opiniones respecto al inglés presentan algunas diferencias importantes y, particularmente en Vitoria-Gasteiz, éstas se aprecian atendiendo al origen del alumnado. Los estudiantes autóctonos, tal y como sucediera con el caso del euskera, se muestran claramente divididos con respecto a la importancia que conceden al inglés, de manera que uno de cada dos sostiene que se trata de una lengua importante. Entre el alumnado inmigrante, por el contrario, tres de

cada cuatro defienden su importancia (79,2%), por sólo un 20,8% que se muestra reacio a reconocer la importancia del inglés en el sistema educativo vasco. En Lleida, en cambio, existe un consenso más generalizado acerca de la importancia del inglés, con porcentajes en ambos grupos superiores al 80% de alumnos que conceden una gran importancia a esta lengua.

2.3. Utilización de las diferentes lenguas

Como puede verse en las tablas 3 y 4, las respuestas obtenidas en Lleida y las obtenidas en Vitoria-Gasteiz son totalmente opuestas en relación con el uso de la lengua en un entorno académico, debido a los diferentes modelos lingüísticos presentes en las escuelas estudiadas en uno y otro contexto. De todos modos, diferencias algo menos visibles pero claramente apreciables pueden también encontrarse en el uso de las lenguas en ámbitos domésticos y vecinales por parte del alumnado autóctono, con lo que se manifiesta un fenómeno sobradamente conocido como es la mayor presencia de la lengua propia de la comunidad en usos cotidianos en Lleida que en Vitoria-Gasteiz.

La primera apreciación que puede hacerse de estos datos es la poca utilización del euskera por parte de los alumnos autóctonos en Vitoria-Gasteiz. Lógicamente, esto hay que atribuirlo al hecho de que la muestra procede de una ciudad con un índice muy bajo de hablantes de euskera y en el contexto de dos centros educativos en los que la lengua vehicular es el español. Por el contrario, en los datos de Lleida se aprecia una distribución más homogénea de las lenguas usadas, si bien es cierto que con los progenitores y los hermanos predomina el uso del español por encima del catalán, mientras que el catalán se utiliza mayoritariamente con los profesores.

TABLA 3. ¿EN QUÉ IDIOMA HABLAS TÚ CON LAS SIGUIENTES PERSONAS? (ALUMNADO AUTÓCTONO LLEIDA).

	<i>Siempre en catalán</i>	<i>Principalmente en catalán</i>	<i>Indistintamente en catalán y español</i>	<i>Principalmente en español</i>	<i>Siempre en español</i>	<i>Indistintamente en español y otra lengua</i>	<i>Siempre o principalmente en otra lengua</i>
1. Padre	24,6%	3,6%	10,8%	10,8%	48,5%	1,2%	0,6%
2. Madre	24%	2,9%	9,9%	9,4%	52%	1,2%	0,6%
3. Hermanos	28,3%	0,6%	10,1%	12,6%	47,8%	0%	0,6%
4. Compañeros en clase	4,1%	8,8%	41%	21,1%	25,1%	0%	0%
5. Compañeros en el patio	8,8%	7%	28,7%	22,2%	33,3%	0%	0%
6. Amigos fuera del instituto	14,7%	7,1%	20,6%	18,2%	39,4%	0%	0%
7. Profesores	30,6%	24,1%	33,5%	5,3%	6,5%	0%	0%
8. Vecinos	17,2%	7,1%	22,5%	14,8%	36,7%	1,2%	0,6%

TABLA 4. ¿EN QUÉ IDIOMA HABLAS TÚ CON LAS SIGUIENTES PERSONAS? (ALUMNADO AUTÓCTONO VITORIA-GASTEIZ).

	<i>Siempre en euskera</i>	<i>Principalmente en euskera</i>	<i>Indistintamente en euskera y español</i>	<i>Principalmente en español</i>	<i>Siempre en español</i>	<i>Indistintamente en español y otra lengua</i>	<i>Siempre o principalmente en otra lengua</i>
1. <i>Padre</i>	0%	0%	2,2%	15,2%	76,1%	4,3%	2,2%
2. <i>Madre</i>	0%	0%	4,2%	12,5%	75%	4,2%	4,2%
3. <i>Hermanos</i>	0%	0%	14,9%	10,6%	66%	4,3%	4,3%
4. <i>Compañeros en clase</i>	0%	0%	4,2%	18,8%	77,1%	0%	0%
5. <i>Compañeros en el patio</i>	0%	0%	2,1%	16,7%	81,3%	0%	0%
6. <i>Amigos fuera del instituto</i>	0%	0%	8,4%	14,6%	75%	2,1%	0%
7. <i>Profesores</i>	0%	0%	10,4%	27,1%	62,5%	0%	0%
8. <i>Vecinos</i>	0%	0%	2,2%	15,2%	76,1%	4,3%	2,2%

Las tablas 5 y 6 nos muestran los usos lingüísticos de los alumnos de origen inmigrante. Ahí también pude verse un mayor uso del catalán en Lleida que del euskera en Vitoria-Gasteiz, especialmente en el ámbito académico (lengua utilizada para hablar con los profesores), y de forma más moderada pero también claramente apreciable en otros ámbitos (compañeros de clase, en el patio, amigos fuera del instituto, vecinos).

TABLA 5. ¿EN QUÉ IDIOMA HABLAS TÚ CON LAS SIGUIENTES PERSONAS? (ALUMNADO INMIGRANTE LLEIDA).

	<i>Siempre en catalán</i>	<i>Principalmente en catalán</i>	<i>Indistintamente en catalán y español</i>	<i>Principalmente en español</i>	<i>Siempre en español</i>	<i>Indistintamente en español y otra lengua</i>	<i>Siempre o principalmente en otra lengua</i>
1. <i>Padre</i>	4,8%	0%	3,2%	7,9%	36,5%	7,9%	39,7%
2. <i>Madre</i>	1,5%	0%	3,1%	4,6%	38,5%	10,8%	41,5%
3. <i>Hermanos</i>	3,8%	0%	7,7%	7,7%	46,2%	11,5%	23,1%
4. <i>Compañeros en clase</i>	3%	1,5%	28,4%	23,9%	41,8%	1,5%	0%
5. <i>Compañeros en el patio</i>	3%	0%	23,9%	26,9%	44,8%	1,5%	0%
6. <i>Amigos fuera del instituto</i>	1,5%	3,1%	21,5%	16,9%	47,7%	9,2%	0%
7. <i>Profesores</i>	10,3%	23,5%	42,6%	5,9%	16,2%	1,5%	0%
8. <i>Vecinos</i>	7,4%	4,4%	19,1%	20,6%	44,1%	1,5%	2,9%

TABLA 6. ¿EN QUÉ IDIOMA HABLAS TÚ CON LAS SIGUIENTES PERSONAS? (ALUMNADO INMIGRANTE).

	<i>Siempre en euskera</i>	<i>Principalmente en euskera</i>	<i>Indistintamente en euskera y español</i>	<i>Principalmente en español</i>	<i>Siempre en español</i>	<i>Indistintamente en español y otra lengua</i>	<i>Siempre o principalmente en otra lengua</i>
1. Padre	0%	0%	0%	0%	49,3%	17,4%	33,3%
2. Madre	0%	0%	0%	0%	47,9%	18,3%	33,8%
3. Hermanos	0%	0%	0%	4,4%	58,8%	23,5%	13,2%
4. Compañeros en clase	0%	0%	4,2%	11,3%	74,6%	8,5%	1,4%
5. Compañeros en el patio	0%	0%	4,2%	12,7%	70,4%	9,9%	2,8%
6. Amigos fuera del instituto	0%	0%	2,4%	12,7%	69%	11,3%	4,2%
7. Profesores	0%	0%	5,6%	8,5%	85,9%	0%	0%
8. Vecinos	0%	0%	2,8%	9,9%	81,7%	2,8%	2,8%

2.4. Actitudes hacia las diferentes lenguas

En el presente apartado se exponen los resultados del cuestionario en relación con las actitudes del colectivo de alumnos encuestado respecto a las diferentes lenguas. Para ello, vamos a explicar cómo se procedió a la recodificación de los resultados. Los 10 ítems que se les presentaban para cada una de las lenguas aparecían junto a una escala Likert de cinco puntos. Es decir que para cada uno de los ítems los participantes debían mostrar su grado de acuerdo/desacuerdo escogiendo una de las siguientes opciones:

1. Totalmente de acuerdo
2. De acuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. En desacuerdo
5. Totalmente en desacuerdo

Cada una de estas opciones fue recodificada otorgándole un valor del 100 al 0, práctica ésta que ya se ha llevado a cabo en otros estudios realizados en contextos diversos (Lasagabaster *et al.*, 2005; Lasagabaster y Huguet, 2006). De este modo, la opción 1 (totalmente de acuerdo) fue recodificada como "100", la 2 (de acuerdo) como "75", la 3 (ni de acuerdo ni en desacuerdo) como "50", la 4 (en desacuerdo) como "25" y la 5 (totalmente en desacuerdo) como "0". Una vez recodificadas estas puntuaciones, se procede a obtener la puntuación media de los 10 ítems referidos a cada lengua. Esto nos permite contar con una variable cuantitativa que también puede funcionar como cualitativa, ya que nos permite dividir las actitudes mostradas en tres categorías:

1. Actitudes desfavorables: en esta categoría se engloban las de aquellos sujetos cuyas puntuaciones se encuentran entre el 0 y el 33,3.
2. Actitudes neutras: aquellas que se sitúan entre las puntuaciones 33,4 y 66,6.
3. Actitudes favorables: las de quienes se enmarcan en el tramo de puntuación que va desde el 66,7 hasta el 100.

2.4.1. Actitudes hacia el catalán y el euskera

De los resultados que aparecen en la figura 8, lo que más sorprende en primera instancia de los resultados actitudinales hacia el catalán es la mayor proporción de actitudes negativas hacia esta lengua por parte de la población autóctona (13%) que por parte de la población inmigrante (5%). Es remarcable que se produzca un mayor rechazo hacia el catalán entre la población autóctona, sin embargo esa diferencia no se traduce en un mayor porcentaje de actitudes positivas en el grupo inmigrante sino en un aumento de las actitudes neutras. Tanto en un grupo como en el otro, hay aproximadamente la mitad de individuos que tienen una actitud favorable hacia el catalán, lo cual no deja de ser un signo positivo por lo que se refiere a la aceptación de la lengua local por una parte importante de la población recién arribada.

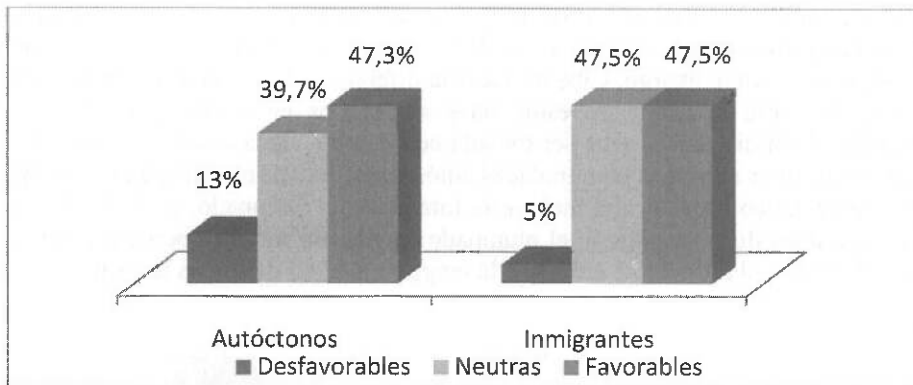


Figura 8. Actitudes hacia el catalán.

Al igual que en otros trabajos en los que se analizaba la cuestión actitudinal entre alumnado del modelo A, las actitudes de éstos hacia el euskera son bastante negativas, tal y como se puede apreciar en la Figura 9. Mientras un escaso 20% del alumnado autóctono expone una actitud favorable hacia el euskera, en el caso del alóctono, únicamente un 14,3% se muestra receptivo hacia esta lengua. Prácticamente la mitad (46,3%) de los alumnos autóctonos exhibe una actitud neutra y exactamente la mitad entre los inmigrantes. Por último, los datos más concluyentes y preocupantes recabados en este cuestionario muestran que más de un tercio del alumnado (34% en el caso de los autóctonos y 36% en el de los inmigrantes) expone una clara y evidente actitud negativa ante la lengua minoritaria.

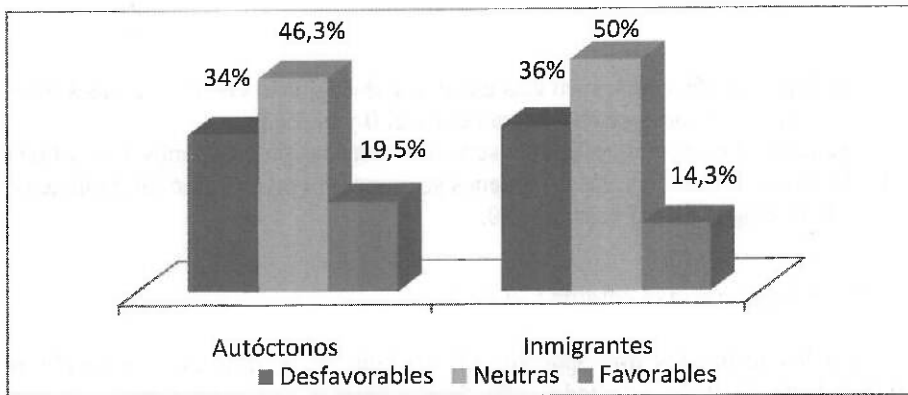


Figura 9. Actitudes hacia el euskera.

2.4.2. Actitudes hacia el español

Las figuras 10 y 11 reflejan una actitud hacia el español bastante diferenciada de las que aparecían en las gráficas anteriores respecto al catalán y al euskera. Las actitudes hacia el español son bastante parecidas en ambos contextos y prácticamente idénticas en lo que se refiere a la actitud de los estudiantes de origen inmigrante, con una muy amplia mayoría manifestando una actitud positiva hacia esa lengua, mientras que las actitudes negativas son prácticamente inexistentes. Sin embargo, cabe destacar la diferencia de 18 puntos porcentuales existente entre el grupo de estudiantes autóctonos en Lleida y en Vitoria-Gasteiz. Esta diferencia debe ser tomada con cautela, dada la diferencia de modelo educativo en ambas comunidades autónomas, ya que mientras en Catalunya existe un único modelo que incluye la totalidad del alumnado, en la CAV hay dos modelos diferenciados, y el alumnado de nuestra muestra pertenece sólo a los alumnos del modelo A, en el que la lengua principal de uso es la castellana.

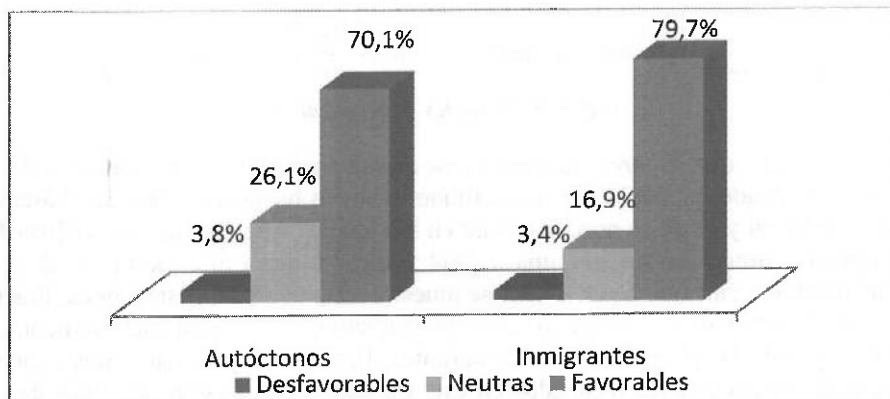


Figura 10. Actitudes hacia el español (Lleida).

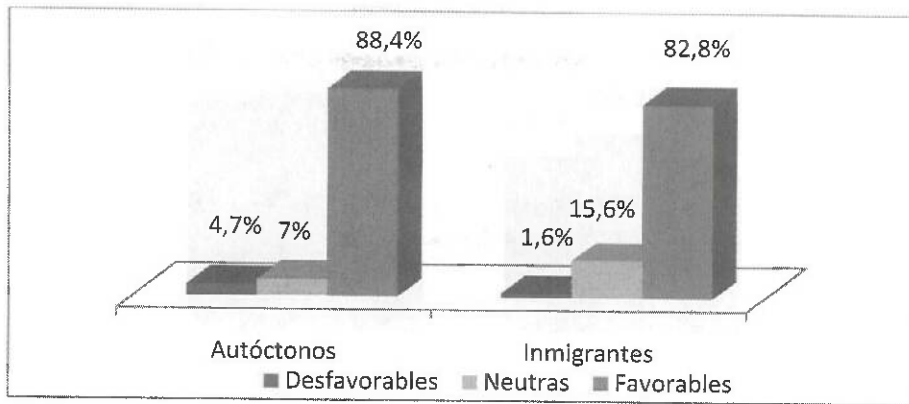


Figura 11. Actitudes hacia el español (Vitoria-Gasteiz).

2.4.3. Actitudes hacia el inglés

Tal como se muestra en las figuras 12 y 13, la actitud de ambos colectivos hacia el inglés se encuentra dividida, con una distribución homogénea entre actitudes positivas, neutras y negativas en el caso de los alumnos autóctonos en Vitoria-Gasteiz, y una clara minoría de actitudes desfavorables en el caso de Lleida y de los alumnos de origen inmigrante en Vitoria-Gasteiz. Destaca también que el grupo con una menor proporción de actitudes positivas hacia el inglés es el de los autóctonos en Lleida, con lo que se confirma una cierta prevención del alumnado autóctono respecto a la lengua inglesa, mientras que el alumnado autóctono se muestra más receptivo hacia ella.

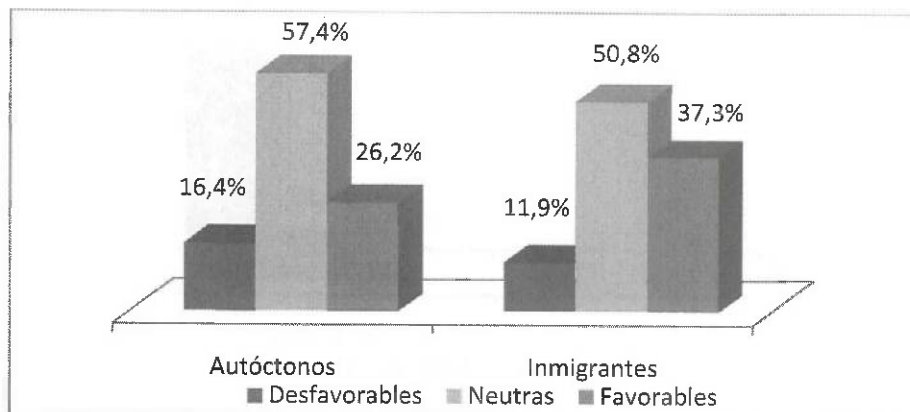


Figura 12. Actitudes hacia el inglés (Lleida).

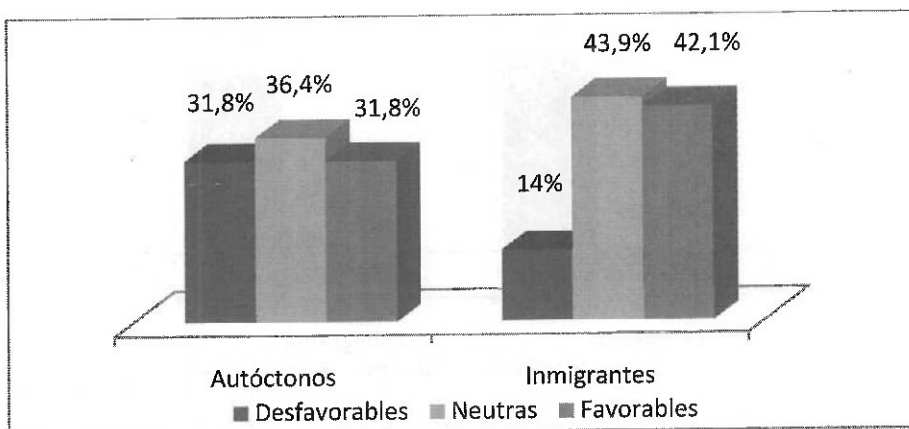


Figura 13. Actitudes hacia el inglés (Vitoria-Gasteiz).

2.4.4. Actitudes de los alumnos inmigrantes hacia sus otras lenguas

En este apartado se incluyen únicamente los alumnos de origen inmigrante cuya lengua propia no es el español. Los resultados obtenidos respecto a la actitud del alumnado inmigrante hacia su(s) lengua(s) propia(s) son más que concluyentes, tal y como muestran las gráficas 14 y 15, habiendo mostrado una actitud muy favorable un 85,7% del alumnado inmigrante en el grupo de Lleida y un rotundo 97,4% en el grupo de Vitoria-Gasteiz.

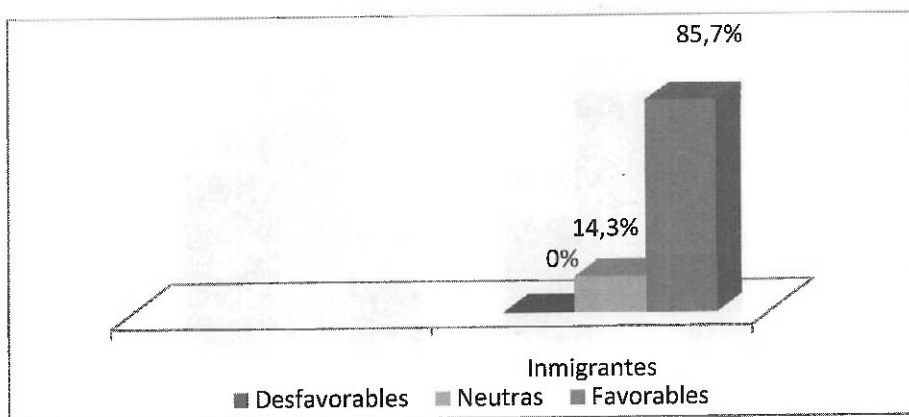


Figura 14. Actitudes de los alumnos inmigrantes hacia sus otras lenguas (Lleida).

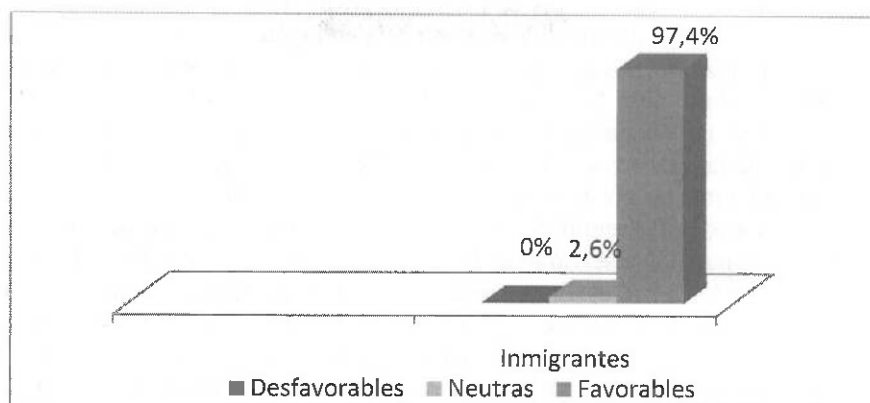


Figura 15. Actitudes de los alumnos inmigrantes hacia sus otras lenguas (Vitoria-Gasteiz).

3. CONCLUSIONES

En este capítulo hemos analizado tres aspectos de los cuestionarios con alumnos de ESO autóctonos e inmigrantes en Lleida y Vitoria-Gasteiz: la percepción de su competencia en cada una de las distintas lenguas a las que tienen acceso en su vida cotidiana, los usos y la importancia que dan a cada una de esas lenguas, y sus actitudes respecto a esas mismas lenguas.

Si bien la comparación entre los resultados obtenidos en Vitoria-Gasteiz y Lleida debe realizarse teniendo en cuenta los distintos modelos educativos en Catalunya y la CAV y el hecho de que los alumnos de Vitoria-Gasteiz proceden todos del modelo A (español como lengua instrumental principal de la educación), estos resultados nos proporcionan una visión que, particularmente en lo que respecta al alumnado inmigrante, puede servirnos para comprender algunas diferencias entre la tipología de alumnos en ambas comunidades.

Respecto a la percepción de su competencia y al uso de cada una de las lenguas, se ha observado un hecho que es de sobras conocido por el común de la población: una proporción mayor de hablantes habituales de la lengua propia de la comunidad en Lleida que en Vitoria-Gasteiz, lo cual se materializa también en un mayor conocimiento y uso por parte de la población estudiantil inmigrante del catalán en Lleida que del euskera en Vitoria-Gasteiz. En cambio, el conocimiento del castellano es casi total en ambos contextos y su uso predominante, si bien con diferencias en lo que respecta al uso en el contexto educativo, dadas las diferencias de modelo expuestas anteriormente. El conocimiento del inglés se manifiesta sin grandes divergencias entre ambos contextos o entre los dos grupos de estudiantes en cada contexto. Asimismo, cabe destacar la inexistencia de

diferencias entre los estudiantes de Lleida de primer curso y de cuarto curso de ESO en su valoración del nivel de competencia en inglés.

En la misma línea, las actitudes hacia el catalán en Lleida son mayoritariamente favorables, incluso entre la población inmigrante, mientras que en las actitudes hacia el euskera en Vitoria-Gasteiz predominan las neutras y dominan las negativas por encima de las positivas. En las dos ciudades las actitudes hacia el castellano son abrumadoramente positivas y, en el caso del inglés, es donde se observa un mayor equilibrio, con preeminencia de las actitudes neutras seguidas de las favorables. Esta ordenación, observable en los cuatro subgrupos (autóctono y alóctonos de Lleida y de Vitoria-Gasteiz), aparece de forma más clara en los dos subgrupos de Lleida, mientras que en Vitoria-Gasteiz se da un gran equilibrio entre las tres actitudes posibles por parte del alumnado autóctono y una clara disminución de las actitudes negativas por parte de los inmigrantes, que se distribuyen prácticamente a partes iguales entre los que muestran actitudes neutras y favorables hacia el inglés. Se puede así apuntar la existencia de un mayor rechazo a la lengua inglesa por parte de la población autóctona, lo cual probablemente se explicaría por el posible miedo por parte de los hablantes de catalán y euskera a los efectos negativos sobre la lengua minoritaria de la presencia de otra lengua tan poderosa como el inglés, frente a un mayor número de experiencias multilingües por parte de una parte importante de la población inmigrante. Dichas experiencias muy posiblemente sean causantes de una mayor apreciación de la importancia de una lengua franca de comunicación global y un menor miedo al supuesto peligro de que dicha lengua pueda acarrear la desaparición de la propia lengua. Finalmente, otra posible explicación para estos resultados se podría encontrar en la falta de tradición de aprendizaje de lenguas extranjeras en el Estado español, por lo que todavía existiría una actitud renuente hacia la lengua inglesa entre el alumnado autóctono.

BIBLIOGRAFÍA

- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Huguet, Á. y Llurda, E. (2001). Language attitudes of school children in two Catalan/Spanish bilingual communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4, 267-282.
- Lasagabaster, D. (2003). *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Milenio.
- Lasagabaster, D., Mettwie, L., Janssens, R., Safont, M. P., Ó Lairie, M. y Laugharne, J. (2005). Language attitudes in diverse European bilingual contexts. Panel presentado en el 5th International Symposium on Bilingualism. Barcelona, 20-23 de marzo de 2005.
- Lasagabaster, D. y Huguet, Á. (eds.) (2006). *Multilingualism in European bilingual contexts: Language use and attitudes*. Clevedon: Multilingual Matters.

Anexo.

El cuestionario

LENGUAS EN CONTACTO EN LA ESCUELA (ESO)

Nos gustaría que nos ayudaras respondiendo a las siguientes preguntas. Esto no es un test, así que no hay respuestas “correctas” o “incorrectas”, y de hecho se trata de un cuestionario anónimo. No tienes que escribir tu nombre en él. Nos interesan tus opiniones personales. Por favor responde con sinceridad ya que sólo así se garantizará el éxito de esta investigación. Muchas gracias por tu colaboración.

1. Edad:
2. Curso:

En las siguientes preguntas pon una “X” en el lugar adecuado.

3. Sexo: Hombre ___ Mujer ___

4. Lengua materna: Euskera ___
 Español ___
 Euskera y español ___
 Otra u otras (especificar) _____

5. Profesión de los padres:	<i>PADRE</i>	<i>MADRE</i>
a) Gerente, director o propietario de empresa con más de 25 trabajadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Titulado de grado superior (abogado, arquitecto, químico, ingeniero, médico, profesor, economista, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Titulado de grado medio (maestro, ingeniero, ATS, etc.) o cuadro medio de empresa sin titulación superior (jefe comercial, jefe de producción, jefe administrativo, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Propietario de empresa o comercio de menos de 25 trabajadores, auxiliar de clínica, administrativo, representante comercial, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Obrero especializado o trabajador del sector servicios (mecánico, chofer, policía, albañil, fontanero, camarero, electricista, etc.), agricultor o ganadero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Peón, temporero, vigilante, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Labores del hogar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Otros (especificar): Padre _____ Madre _____		

6. Estudios de los padres:

PADRE MADRE

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| a) Titulado universitario | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Bachillerato o Enseñanza Secundaria (ESO) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Formación Profesional | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Estudios primarios | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Sin estudios | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Otros (especificar): | Padre _____ | Madre _____ |

7. Pueblo o ciudad donde naciste TÚ: _____
País: _____

8. Pueblo o ciudad donde nació tu PADRE: _____
País: _____

9. Pueblo o ciudad donde nació tu MADRE: _____
País: _____

10. ¿Cuántos años llevas viviendo en España? _____

11. ¿Cuántos años llevas asistiendo a la escuela en España? _____

12. ¿En tu lugar de origen ibas a la escuela? Sí ___ No ___

13. ¿A qué edad empezaste a ir a la escuela en tu país de origen? _____

14. ¿Te gustaba asistir a clase? Sí ___ No ___

15. ¿Asistes regularmente a clase en Vitoria-Gasteiz? Sí ___ No ___

16. ¿Te gusta asistir a clase? Sí ___ No ___

17. ¿Has repetido algún curso? Sí ___ No ___

18. ¿Te ayuda tu familia en las tareas escolares? Sí ___ No ___

19. ¿Acuden tus padres/tutores a las reuniones del instituto? Sí ___ No ___

20. ¿Qué piensas hacer cuando termines la ESO? Estudiar ___ Trabajar ___
Estudiar y trabajar ___
No lo sé ___

21. ¿Cuál es la lengua que mejor hablas? Español ___ Euskera ___ Árabe ___
Chino ___ Otra (¿Cuál?) _____
22. ¿Cuál es la lengua que más te gusta hablar? Español ___ Euskera ___ Árabe ___
Chino ___ Otra (¿Cuál?) _____

23. En esta sección nos gustaría que respondieras a las siguientes preguntas simplemente dando puntuaciones del 1 al 4.

1 = Nada, 2 = Un poco, 3 = Bien, 4 = Muy bien

Por ejemplo, si tu dominio del chino es “muy bueno”, tu japonés “bueno” y no sabes árabe (“Nada”), escribe lo siguiente:

	Chino	Japonés	Árabe
En general	4	3	1

Por favor pon un único número (y sólo uno) en cada recuadro sin dejar ninguno de los que aparecen en las tres primeras columnas (Euskera, Español e Inglés) sin respuesta. Tu respuesta debe indicar tu dominio de cada una de ellas. Aquéllos que sepáis alguna otra lengua, aparte de las que se enseñan en la escuela, por favor escribid de cuál se trata en la casilla OTRA y dadle también una puntuación.

	Euskera	Español	Inglés	Otra Especifica:	Otra Especifica:
En general					
Leer					
Escribir					
Hablar					
Entender (oral)					

24. Empecé a estudiar euskera a la edad de ___ No lo he estudiado nunca: ___
25. Empecé a estudiar español a la edad de ___
26. Empecé a estudiar inglés a la edad de ___
27. Empecé a estudiar OTRA LENGUA (especifica: _____) a la edad de ___
28. ¿Qué importancia le das TÚ a las siguientes lenguas?

Si consideras que el sueco no es nada importante para ti, pon una “X” en el recuadro “Nada importante”:

	Muy importante	Bastante importante	Poco importante	Nada importante
1. Español				X

¿Qué importancia le das TÚ a las siguientes lenguas?

	Muy importante	Bastante importante	Poco importante	Nada importante
1. Español				
2. Euskera				
3. Inglés				
4. Otra lengua materna				

29. ¿En tu opinión, qué importancia tiene el euskera para hacer las siguientes actividades? No hay respuestas correctas o incorrectas.

Para:	Importante	Bastante importante	Poco importante	No es importante
1. Hacer amigos				
2. Leer				
3. Escribir				
4. Ver la televisión				
5. Conseguir un trabajo				
6. Que les caigas bien a los demás				
7. Vivir en el País Vasco				
8. Educar a los hijos				
9. Ir de compras				
10. Llamar por teléfono				
11. Aprobar los exámenes				
12. Ser aceptado en tu entorno				
13. Hablar con los amigos en el instituto				
14. Hablar con los profesores en el instituto				
15. Hablar con la gente fuera del instituto				

Ahora queremos saber qué lengua usas con las siguientes personas. Por favor, pon una "X" en la cuadrícula que mejor expresa tu situación. Por ejemplo, si siempre hablas en español con tu padre, pon una "X" en el último recuadro:

	Siempre en euskera	Principalmente en euskera	Indistintamente en euskera y español	Principalmente en español	Siempre en español	Siempre o principalmente en otra lengua
1. Padre					X	

30. ¿En qué idioma hablas Tú con las siguientes personas?

	Siempre en euskera	Principalmente en euskera	Indistintamente en euskera y español	Principalmente en español	Siempre en español	Siempre o principalmente en otra lengua
1. Padre						
2. Madre						
3. Hermanos						
4. Compañeros en clase						
5. Compañeros en el patio						
6. Amigos fuera del instituto						
7. Profesores						
8. Vecinos						

31. ¿Qué idioma utilizas para realizar las siguientes actividades?

	Siempre en euskera	Principalmente en euskera	Indistintamente en euskera y español	Principalmente en español	Siempre en español	Siempre o principalmente en otra lengua
1. Ver la televisión						
2. Leer libros, revistas, comics, etc.						
3. Escuchar música						
4. Escuchar la radio						

32. A continuación hay unas afirmaciones sobre el **euskera**. Por favor di si estás de acuerdo o no con ellas. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor intenta ser lo más honesto/a que puedas. Contesta con una de las siguientes opciones rodeándola con un círculo:

TA= Totalmente de Acuerdo (señala TA)
 A = de Acuerdo (señala A)
 NAND = Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo (señala NAND)
 D = Desacuerdo (señala D)
 TD= Totalmente en Desacuerdo (señala TD)

1. Me gusta oír el euskera hablado..... TA A NAND D TD
2. El euskera tiene que ser enseñado en todos los centros escolares del País Vasco..... TA A NAND D TD

3. Me gusta hablar en euskera.....	TA	A	NAND	D	TD
4. El euskera es un idioma fácil de aprender.....	TA	A	NAND	D	TD
5. No se pueden aprender otros idiomas más útiles que el euskera.....	TA	A	NAND	D	TD
6. Prefiero que las clases sean en euskera.....	TA	A	NAND	D	TD
7. Aprender euskera enriquece mi bagaje cultural...	TA	A	NAND	D	TD
8. No me importaría casarme con un hablante sólo de euskera.....	TA	A	NAND	D	TD
9. Merece la pena aprender euskera.....	TA	A	NAND	D	TD
10. Si tengo hijos, me gustaría que hablasen euskera (independientemente de que sepan otros idiomas).....	TA	A	NAND	D	TD

33. A continuación hay unas afirmaciones sobre **el español**. Por favor di si estás de acuerdo o no con ellas. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor intenta ser lo más honesto/a que puedas. Contesta con una de las siguientes opciones rodeándola con un círculo:

TA= Totalmente de Acuerdo	(señala TA)
A = de Acuerdo	(señala A)
NAND = Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo	(señala NAND)
D = Desacuerdo	(señala D)
TD= Totalmente en Desacuerdo	(señala TD)

1. Me gusta oír el español hablado.....	TA	A	NAND	D	TD
2. El español tiene que ser enseñado en todos los centros escolares del País Vasco.....	TA	A	NAND	D	TD
3. Me gusta hablar en español.....	TA	A	NAND	D	TD
4. El español es un idioma fácil de aprender.....	TA	A	NAND	D	TD
5. No se pueden aprender otros idiomas más útiles que el español.....	TA	A	NAND	D	TD
6. Prefiero que las clases sean en español.....	TA	A	NAND	D	TD
7. Aprender español enriquece mi bagaje cultural...	TA	A	NAND	D	TD
8. No me importaría casarme con un hablante sólo de español.....	TA	A	NAND	D	TD
9. Merece la pena aprender español.....	TA	A	NAND	D	TD
10. Si tengo hijos, me gustaría que hablasen español (independientemente de que sepan otros idiomas).....	TA	A	NAND	D	TD

34. A continuación hay unas afirmaciones sobre **el inglés**. Por favor di si estás de acuerdo o no con ellas. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor intenta ser lo más honesto/a que puedas. Contesta con una de las siguientes opciones rodeándola con un círculo:

TA= Totalmente de Acuerdo	(señala TA)
A = de Acuerdo	(señala A)
NAND = Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo	(señala NAND)
D = Desacuerdo	(señala D)
TD= Totalmente en Desacuerdo	(señala TD)

- | | | | | | |
|--|----|---|------|---|----|
| 1. Me gusta oír el inglés hablado..... | TA | A | NAND | D | TD |
| 2. El inglés tiene que ser enseñado en todos los centros escolares del País Vasco..... | TA | A | NAND | D | TD |
| 3. Me gusta hablar en inglés..... | TA | A | NAND | D | TD |
| 4. El inglés es un idioma fácil de aprender..... | TA | A | NAND | D | TD |
| 5. No se pueden aprender otros idiomas más útiles que el inglés..... | TA | A | NAND | D | TD |
| 6. Prefiero que las clases sean en inglés..... | TA | A | NAND | D | TD |
| 7. Aprender inglés enriquece mi bagaje cultural..... | TA | A | NAND | D | TD |
| 8. No me importaría casarme con un hablante sólo de inglés..... | TA | A | NAND | D | TD |
| 9. Merece la pena aprender inglés..... | TA | A | NAND | D | TD |
| 10. Si tengo hijos, me gustaría que hablasen inglés (independientemente de que sepan otros idiomas)..... | TA | A | NAND | D | TD |

35. Esta pregunta sólo tienen que responderla los que tengan una lengua materna que no sea ni español ni euskera. A continuación hay unas afirmaciones sobre tu lengua materna. Por favor di si estás de acuerdo o no con ellas. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor intenta ser lo más honesto/a que puedas. Contesta con una de las siguientes opciones rodeándola con un círculo:

TA= Totalmente de Acuerdo	(señala TA)
A = de Acuerdo	(señala A)
NAND = Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo	(señala NAND)
D = Desacuerdo	(señala D)
TD= Totalmente en Desacuerdo	(señala TD)

- | | | | | | |
|---|----|---|------|---|----|
| 1. Me gusta oír mi lengua materna hablada..... | TA | A | NAND | D | TD |
| 2. Me gustaría tener clases de mi lengua materna en el instituto..... | TA | A | NAND | D | TD |

3. Me gusta hablar en mi lengua materna.....	TA	A	NAND	D	TD
4. Mi lengua materna es un idioma fácil de aprender.....	TA	A	NAND	D	TD
5. No se pueden aprender otros idiomas más útiles que mi lengua materna.....	TA	A	NAND	D	TD
6. Me gusta mi lengua materna porque es parte de mi identidad.....	TA	A	NAND	D	TD
7. Aprender mi lengua materna enriquece mi bagaje cultural.....	TA	A	NAND	D	TD
8. No me importaría casarme con una persona que sólo hable mi lengua materna.....	TA	A	NAND	D	TD
9. Merece la pena aprender mi lengua materna.....	TA	A	NAND	D	TD
10. Si tengo hijos, me gustaría que hablasen mi lengua materna (independientemente de que sepan otros idiomas).....	TA	A	NAND	D	TD

36. A continuación queremos saber tu opinión sobre el aprendizaje de lenguas en general (es igual que sea euskera, español, inglés o tu lengua materna). Por favor di si estás de acuerdo o no con ellas. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor intenta ser lo más honesto/a que puedas. Contesta con una de las siguientes opciones rodeándola con un círculo:

TA= Totalmente de Acuerdo	(señala TA)
A = de Acuerdo	(señala A)
NAND = Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo	(señala NAND)
D = Desacuerdo	(señala D)
TD= Totalmente en Desacuerdo	(señala TD)

1. Me parece importante trabajar la gramática en las clases de lengua.....	TA	A	NAND	D	TD
2. La clase de lengua debe servir para usar (hablar, leer o escribir) la lengua más que para aprender gramática.....	TA	A	NAND	D	TD
3. Cuando cometo un error prefiero que el profesor me corrija inmediatamente.....	TA	A	NAND	D	TD
4. En la clase de lengua prefiero que haya muchas actividades que me permitan participar activamente.....	TA	A	NAND	D	TD
5. Prefiero sentarme y escuchar y que no me fuercen a hablar en la clase de lengua.....	TA	A	NAND	D	TD

6. En la clase de lengua prefiero trabajar en parejas o en pequeños grupos.....TA A NAND D TD
7. Los aspectos culturales (costumbres, tradiciones, artistas, historia, etc.) tienen que tratarse en la clase de lengua..... TA A NAND D TD
8. Prefiero trabajar solo en la clase de lengua, no con otros compañeros..... TA A NAND D TD
9. Prefiero utilizar el libro de texto en la clase de lengua..... TA A NAND D TD
10. Prefiero utilizar materiales auténticos (revistas, artículos de periódico, vídeos, grabaciones de la radio, películas, etc.) en la clase de lengua..... TA A NAND D TD

37. Escribe por favor qué piensas sobre el **euskera**: ¿Cuáles son tus sentimientos hacia esta lengua? ¿Te gustaría aprenderla? Es importante, útil, ¿Por qué sí o no?

38. Escribe por favor qué piensas sobre el **castellano**: ¿Cuáles son tus sentimientos hacia esta lengua? ¿Te gusta aprenderla? Es importante, útil, ¿Por qué sí o no?

39. Escribe por favor qué piensas sobre el **inglés**: ¿Cuáles son tus sentimientos hacia esta lengua? ¿Te gusta aprenderla? Es importante, útil, ¿Por qué sí o no?

40. Esta pregunta sólo tienen que responderla los que tengan una lengua materna que no sea ni español ni euskera. Escribe por favor qué piensas sobre tu lengua materna: ¿Cuáles son tus sentimientos hacia esta lengua? ¿Te gustaría poder estudiarla en el instituto? ¿Por qué sí o no? Es importante, útil, ¿Por qué sí o no?

CAPÍTULO 4

Enseñar lenguas desde una perspectiva intercultural: la visión del profesorado

Debido al creciente plurilingüismo y multiculturalidad en el que se ven inmersas nuestras aulas, el término *competencia intercultural* aparece cada vez con mayor frecuencia en los foros relacionados con la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y el ámbito educativo. La presencia de alumnado de muy diversas procedencias ha traído consigo la necesidad de reflexionar sobre esta nueva situación, puesto que la homogeneidad de las clases se ha convertido en una característica del pasado. Así, se imponen nuevos enfoques más adecuados a la realidad actual, en la que la heterogeneidad ha pasado de ser la excepción a convertirse en la regla. A consecuencia de todo ello son cada vez más las voces (Corbett, 2003) que consideran que el alumnado inmigrante se ha visto tradicionalmente obligado a adaptarse rápidamente a la cultura de la comunidad receptora, al tiempo que esta misma comunidad receptora no ha mostrado el más mínimo interés por las diferentes culturas del alumnado alóctono o inmigrante.

Es por ello que el componente intercultural ha adquirido un papel preponderante como medio para lograr la integración del alumnado inmigrante y para favorecer el logro de una competencia comunicativa eficaz. El objetivo pasa a ser, de este modo, el establecimiento de lazos entre la propia cultura y otras, lo que idealmente facilitará la aceptación de la diferencia por medio del cuestionamiento de estereotipos y a través de la reflexión sobre experiencias culturales diversas. Tal y como señalan Ríos, García y García (2007:4), para poder trabajar la interculturalidad se precisa de la combinación de una serie de rasgos:

- Empatía.
- Credibilidad.
- Simetría.
- Curiosidad y apertura.

- Confianza.
- (Auto)crítica.
- Efectividad.
- Voluntad de relativizar los valores propios, las creencias, las actitudes.
- Actitud descentralizadora.

Estudios que se han venido realizando entre profesorado de lenguas extranjeras (Ryan y Sercu, 2003; Sercu *et al.*, 2005) han venido a demostrar que existe la creencia generalizada de que la competencia intercultural tiene un lugar privilegiado para su desarrollo en las clases de lenguas extranjeras. No obstante, estos mismos estudios demuestran que el profesorado considera primordial la adquisición de la competencia lingüística adecuada en la L2 en cuestión, con lo que el desarrollo de la competencia intercultural y lo que ésta implica pueden sufrir un cierto abandono en pos de una supuesta consecución de una mayor competencia lingüística.

Desde la década de los 80, la idea de que el profesor de lenguas extranjeras es no sólo profesor de lengua, sino también de su cultura, ha calado ampliamente y se ha extendido entre los docentes. Es en este contexto en el que surge el concepto de competencia intercultural, como medio para distinguir entre la competencia cultural y la intercultural (Risager, 2005), conceptos que se podrían distinguir en los siguientes términos:

- La competencia cultural incluye el conocimiento, las habilidades y las actitudes con respecto a una lengua en concreto.
- La competencia intercultural, sin embargo, va más allá y engloba el conocimiento, las habilidades y las actitudes en relación con un conjunto de culturas.

Esta distinción fue la que condujo a la acuñación del término *competencia comunicativa intercultural* (Byram y Zarate, 1994), el cual conjuga la competencia comunicativa y la extiende a través de la inclusión de la competencia intercultural. Puesto que la importancia de la noción 'interculturalidad' queda por tanto fuera de toda duda, el objetivo del capítulo que nos ocupa será el de examinar las actitudes que tanto el profesorado en formación como el profesorado en activo muestran hacia dicha noción.

No debemos olvidar que el currículum viene dividiéndose en tres tipos de contenidos, a saber, los contenidos conceptuales, los contenidos procedimentales y los contenidos actitudinales. Estos últimos tienen una gran importancia y el papel que el profesorado desempeña en la creación y el desarrollo de las actitudes de los discentes es fundamental. De hecho, y tal y como apunta Dooly (2005), no se debe soslayar el denominado efecto *Pygmalion*, es decir, la influencia que los docentes pueden ejercer con sus expectativas en las propias expectativas, resultados y comportamiento de su alumnado.

En consecuencia, y aunque el conocimiento y las habilidades sean primordiales, la base sobre la que se sustenta la competencia intercultural se encuentra

en las actitudes del mediador intercultural, en este caso del profesor. Dichas actitudes deben abarcar la curiosidad y la apertura de miras, y mostrar la capacidad de aparcar el escepticismo sobre otras culturas. Para ello es preciso que se relativicen los valores, creencias y comportamientos propios, abandonando la asunción de que éstos son los únicos correctos y posibles, al tiempo que se muestra la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de aquel que tiene un conjunto de valores, creencias y comportamientos diferentes (Byram, Nichols y Stevens, 2001).

En todo este proceso las actitudes juegan un papel fundamental, ya que su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje es indudable, como lo demuestra el hecho de que siempre aparezcan en los principales modelos de adquisición de segundas lenguas. Y no hay ninguna duda de que el profesorado se erige en una figura principal, puesto que puede ejercer una influencia muy grande en las propias actitudes de su alumnado (Lasagabaster y Huguet, 2007). Es por esto que en el estudio que pasaremos a presentar a continuación trataremos de diseccionar las actitudes hacia la interculturalidad tanto de profesorado en activo, como de profesorado en formación. Ésta se convertirá así en la primera de las variables que analizaremos, es decir, la comparación de las actitudes mostradas por el profesorado en activo y las del grupo de profesorado en formación.

Una mayoría del profesorado actual no contó durante su periodo de formación con ninguna indicación sobre la nueva realidad multilingüe y multicultural a que debe hacer frente en su labor diaria en la clase. Hasta hace apenas diez años las clases eran muy homogéneas y no se atisbaba ninguna necesidad de prestar atención al componente intercultural. Sin embargo, las nuevas generaciones de profesores sí que cuentan con cierta formación, ya que los centros de formación del profesorado son conscientes de que ésta es una necesidad imperiosa y, aunque no se trata de una formación muy extensa o a la que de momento se dedique excesivo espacio, al menos es mayor de la que disfrutó la generación anterior.

Hemos señalado con anterioridad que desde hace un par de décadas existe la creencia generalizada de que el profesor de lengua es también profesor de cultura, lo que ha conducido a que la gran mayoría de los estudios realizados sobre la interculturalidad hayan contado con profesorado de lenguas extranjeras como principales participantes. El origen de esta situación radica en que hay una percepción generalizada de que las clases de lenguas extranjeras son el lugar idóneo para llevar a cabo esta práctica. No obstante, también debe recalarse que los estudios reflejan que los estudiantes adquieren cierta información, pero muy poco conocimiento de la cultura extranjera (Byram, Morgan, 1994).

Por ello, la segunda variable a la que prestaremos especial atención será la que surja de la distinción del profesorado de lengua del que se encarga de impartir otro tipo de docencia (ya sean matemáticas, ciencias sociales o ciencias naturales). La razón que nos impulsa a este análisis es que el profesorado de lenguas parecería mostrar, al menos teóricamente, una mayor preocupación por la interculturalidad que quienes imparten otro tipo de materias.

También nos interesa estudiar el efecto que la variable edad ejerce en la percepción del plurilingüismo y el multiculturalismo. De hecho, en un estudio realizado por Kouritzin (citado en Kouritzin, Piquemal y Nakagawa, 2007) el profesorado participante de menor edad concedía importancia al hecho de ser bilingüe o multilingüe en términos económicos, mientras que los de más edad lo valoraban en relación con la posibilidad de establecer nuevas relaciones, por su potencial para establecer más conexiones y así fomentar la comunicación. De este modo, la variable edad se convertirá en la tercera de las variables que examinaremos.

Finalmente, la última variable que consideraremos será la relacionada con la lengua materna (L1) del profesorado participante en este estudio. Estudios realizados en la CAV y Cataluña (Lasagabaster, 2003) constatan que el alumna-do que tiene el euskera o el catalán como L1 hace gala de una actitud más reservada hacia las otras lenguas extranjeras presentes en el currículo que quienes tienen el español como L1. La explicación a este hecho radicaría en que los primeros sienten que la lengua propia de la comunidad autónoma (euskera o catalán) parte de una situación de desventaja frente a las lenguas más internacio-nales, por lo que se muestran más reacios ante dichas lenguas. Esto no implica, naturalmente, que no estén interesados en su aprendizaje, pero sí que se deja notar en sus actitudes lingüísticas. Algunos autores han venido a calificar esta actitud de *búnker*, puesto que reflejaría un deseo de protección de la lengua *débil* y, como resultado, una reluctancia más marcada que la de quienes tienen el español como L1.

1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Partiendo del marco teórico presentado en la sección anterior, en este capítulo trataremos de dar respuesta a dos preguntas:

1. ¿Son positivas las actitudes hacia la interculturalidad del profesorado en activo y en formación?
2. ¿Ejercen las variables estatus profesional (en activo *versus* en formación), asignatura impartida (profesorado de lengua *versus* profesorado de otras materias), edad y lengua materna, alguna influencia en las actitudes que el profesorado muestra hacia la interculturalidad?

2. EL ESTUDIO

A continuación procederemos a describir sucintamente las características del profesorado que participó en el estudio, así como el cuestionario de que nos servimos para recabar la información que precisábamos.

2.1. Los participantes

Los profesores en activo y en formación que tomaron parte en este estudio fueron 253. De estos, casi tres cuartas partes (73,9%) eran procedentes o residían en Lleida, mientras que el resto (26,1%) eran o vivían en Vitoria-Gasteiz. En cuanto a su estatus, el 62,1% (157 participantes) estaba formado por profesores en activo, mientras que el grupo restante 37,9% (96 participantes) consistía en profesorado en formación. Como es habitual en este tipo de estudios, dada la distribución por sexos del profesorado en España, la gran mayoría, en concreto el 69,6%, eran mujeres. El participante más joven tenía 21 años y el mayor 60, aunque hay que señalar que la mitad de todos los encuestados se situaba en la franja de edad que va de los 21 a los 31 años.

El 58,8% tenía una de las dos lenguas “locales” (catalán o euskera) como lengua materna, el 33,9% el español y el 7,3% tanto el castellano como la lengua local como L1. En lo que se refiere a las materias que impartían, el 52,4% enseñaba alguna lengua, por un 47,6% que se dedicaba a otras asignaturas (matemáticas, ciencias sociales, etc.).

2.2. El instrumento

Se invitó a los participantes en el estudio a completar un cuestionario que estaba dividido en cinco partes. La primera sección fue diseñada con el objetivo de recabar algunos datos personales, tales como la edad, el sexo, la L1 o la asignatura que impartían. En la segunda sección se les solicitó que evaluaran la importancia de una serie de lenguas que incluían las lenguas habladas por el alumnado inmigrante, las lenguas oficiales de cada una de las dos comunidades autónomas, el inglés como lengua extranjera hegemónica, y otras lenguas. Asimismo, se indagó sobre sus usos lingüísticos, para lo que se les preguntó por la lengua utilizada con los vecinos, la familia, los amigos y el resto de compañeros de clase.

La tercera sección se ocupaba de las opiniones del profesorado sobre cuestiones relacionadas con la enseñanza de lenguas en general, tales como la importancia de la enseñanza de la gramática, el trabajo en grupos o en parejas, la corrección de errores o sus preferencias a la hora de enseñar. La cuarta sección será la que analizaremos en este capítulo, ya que se ocupaba de sus actitudes hacia las lenguas del alumnado inmigrante y hacia la interculturalidad. La quinta y última sección consistía en cuatro preguntas abiertas en las que se les pedía que expresaran libremente sus opiniones tanto sobre las tres lenguas obligatorias del currículo (euskera o catalán, castellano e inglés) y las lenguas propias del alumnado inmigrante.

En la parte del cuestionario que describiremos en este capítulo, cada una de las oraciones que se sometía a la opinión de los (futuros) profesores estaba seguida de una escala de cinco puntos en las que las opciones eran las siguientes:

- Totalmente de acuerdo (TA); esta opción se codificaba con valor 1.
- De acuerdo (A); esta opción se codificaba con valor 2.
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND), esta opción se codificaba con valor 3.
- En desacuerdo (D); esta opción se codificaba con valor 4.
- Totalmente en desacuerdo (TD); esta opción se codificaba con valor 5.

En relación con la primera de las preguntas que nos formulamos en esta investigación, hemos de señalar que estas cinco categorías se unificaron en tres, de manera que en la siguiente gráfica aparecerán las respuestas en tres categorías: una primera que recogerá el porcentaje de respuestas que se engloban en las categorías TA y A, una segunda con las respuestas NAND y finalmente una tercera en la que aparece el porcentaje de quienes optaron por las opciones D y TD.

En lo que respecta a la segunda pregunta, las puntuaciones bajas muestran un grado alto de aquiescencia con la frase propuesta, mientras que cuanto más alta sea la puntuación mayor será el grado de rechazo con lo propuesto.

Para finalizar con el instrumento de medición debe recalcar que esta parte del cuestionario se basó tanto en la revisión de la literatura sobre la relación entre la enseñanza de lenguas e interculturalidad (y que presentábamos someramente en la primera parte de este mismo capítulo), como en las cuestiones que surgieron durante los grupos de discusión que se realizaron con profesorado en activo que tenía contacto con clases donde había presencia de alumnado inmigrante.

3. RESULTADOS

En este apartado pasaremos a analizar los resultados con respecto a cada una de las dos preguntas de investigación propuestas anteriormente.

3.1. ¿Son positivas las actitudes hacia la interculturalidad del profesorado en activo y en formación?

Para mayor comodidad del lector, en las siguientes tablas procederemos a dividir los 20 ítems de que constaba el cuestionario en 3 grupos (dependiendo del grado de aquiescencia mostrado por los participantes). Así, y tal y como se puede apreciar en la tabla 1 (*vid.*, página siguiente), los resultados obtenidos denotan que el grado de aceptación del componente intercultural es muy alto.

Los ítems que recabaron un mayor apoyo de los participantes (en todos los casos superior al 90%, porcentaje sin ningún género de dudas muy elevado) estaban relacionados con la cada vez más conspicua presencia del plurilingüismo y del multiculturalismo en el ámbito educativo, así como con la creciente importancia de la lengua extranjera. El 95,6% se mostró de acuerdo con la nece-

sidad de aceptar que nuestras sociedades son cada vez más multiculturales, que, en consecuencia, las escuelas deben fomentar la interculturalidad (91,7%) y que esto implica que los contenidos y los métodos de enseñanza deben adaptarse a esta nueva coyuntura (92%). Un punto de mucho interés es también el acuerdo prácticamente absoluto (91,2%) que existe con referencia a la importancia de desarrollar actitudes positivas hacia las diferentes lenguas en contacto, a pesar de que son muchos los autores que denuncian la falta de atención que habitualmente se presta al componente actitudinal en todos los escalones del sistema educativo español (Carrasco, 2001; Lasagabaster, 2003).

TABLA 1.

	(T) A	NAND	(T) D
Es necesario aceptar la idea de que nuestra sociedad es cada vez más multicultural	95,6%	3,2%	1,2%
Aprender lenguas extranjeras fomenta una visión más abierta del mundo	92,8%	4%	3,2%
Actualmente es necesario adaptar los contenidos y métodos de enseñanza a los nuevos tiempos	92%	6,4%	1,6%
Habría que dar más importancia al desarrollo de las actitudes positivas hacia las lenguas	91,2%	8%	0,8%
Los centros educativos deben promover la interculturalidad	91,7%	6,3%	2%

La siguiente tabla (tabla 2) refleja aquellos ítems con los que al menos 3 de cada 4 participantes estaban de acuerdo, por lo que la aquiescencia sólo se puede calificar también de muy alta.

TABLA 2.

	(T) A	NAND	(T) D
Los centros educativos deben respetar las distintas culturas e identidades de sus alumnos	83,3%	12%	4,4%
Los alumnos deberían finalizar la educación secundaria hablando correctamente euskera/catalán, español y dos lenguas extranjeras	81,2%	8,4%	10%
Los centros educativos son el mejor lugar para promover la aceptación de la interculturalidad en nuestra sociedad	80,6%	14%	4,4%
La competencia lingüística de los alumnos es responsabilidad de todo el profesorado del instituto, independientemente de la asignatura que imparta	75,7%	14%	10%
Los departamentos de lenguas (vasca/catalana, española y extranjeras) deben coordinarse	75%	19%	5,3%

Hay un apoyo amplio a que en los centros se respeten las diferentes culturas e identidades de los alumnos (83,3%) y a que las escuelas e institutos deben erigirse en el mejor lugar para promover la aceptación de la interculturalidad (80,6%). El aprendizaje de varias lenguas (las dos oficiales y dos extranjeras) (81,2%) y la responsabilidad de todo el profesorado en la mejora de la competencia lingüística (75,7%) son ampliamente aceptados, lo que se refleja también en la importancia que se concede a la coordinación entre los distintos departamentos de lenguas (75%).

Los siguientes dos ítems (tabla 3) concitan un apoyo amplio, pero inferior al de los ítems englobados en las dos tablas anteriores, entre un 63 y un 72%. En cualquier caso, en ambos casos, el porcentaje de profesorado en desacuerdo es muy bajo.

TABLA 3.

	(T) A	NAND	(T) D
Las asignaturas de las distintas lenguas (euskera/ catalán, español, inglés, etc.) deben establecer conexiones y comparaciones entre ellas	71.7%	22%	6.1%
Además de la asignatura de lengua inglesa, debería impartirse alguna asignatura de contenidos en esa lengua	63.5%	25%	10%

Así se ahonda en el establecimiento de conexiones y comparaciones entre las distintas lenguas (71,7%), mientras que también se apoya el uso de inglés para la impartición de materias (63,5%). No obstante, no podemos ignorar que en el caso de las dos afirmaciones aquí presentadas, casi un 25% de la muestra no tiene una opinión clara y se decanta por la opción NAND.

En la tabla 4 se pueden observar los tres ítems en los que el número de respuestas para cada una de las categorías está muy igualado o aparece un elevado porcentaje de respuestas NAND, por lo que se hace difícil trazar una tendencia o patrón diáfano.

TABLA 4.

	(T) A	NAND	(T) D
La inmigración ha afectado negativamente al rendimiento general en lenguas de nuestros estudiantes	17.5%	34.6%	48%
Los alumnos de antes eran mejores que los de ahora	24.7%	36%	39%
Cuanto más lenguas se enseñen en la educación secundaria, peor para la competencia lingüística en cada una de ellas	31.3%	33%	35%

Así, aunque un 48% no comparte la afirmación que «la inmigración ha afectado negativamente al rendimiento general en lenguas» de los estudiantes,

un 34,6% no tiene una opinión clara y el 17,5% cree que sí ha afectado dicho rendimiento. Los porcentajes se distribuyen de una manera más proporcional si cabe cuando se les inquiriere sobre si los alumnos de antes eran mejores que los de ahora o sobre los problemas que acarrea la presencia de muchas lenguas con respecto a la competencia lingüística en cada una de ellas. Destaca, por tanto, que aunque el segundo ítem de la tabla 2 indica que apoyan decididamente la necesidad de lograr una competencia plurilingüe al término del período de educación secundaria, los porcentajes obtenidos con respecto al último ítem de la tabla 4 indican que esta presencia de múltiples lenguas conlleva al mismo tiempo algunas limitaciones. Estos resultados parecen arrojar cierta contradicción, puesto que tanto el profesorado en activo como el que está en formación piensan que es importante prestar más atención a las actitudes lingüísticas, así como que el aprendizaje de lenguas extranjeras otorga a sus alumnos una visión más amplia del mundo, pero al mismo tiempo parecen temerosos de la presencia de tantas lenguas en el currículo. Esta cuestión podría encontrar respuesta en los modelos de plurilingüismo que presentábamos en el capítulo inicial de este volumen, los cuales ayudarían a disipar algunas dudas y reticencias detectadas en esta parte del cuestionario.

En la última tabla (tabla 5) referente a nuestra primera pregunta de investigación, nos encontramos con aquellos ítems que presentan un mayor grado de resistencia entre los encuestados, por lo que la última columna (en desacuerdo o totalmente en desacuerdo) recoge los porcentajes más elevados.

TABLA 5.

	(T) A	NAND	(T) D
En las clases de lengua debe primarse la lengua escrita por encima de la lengua oral	5.6%	22%	71%
Antes se terminaba la educación secundaria con un conocimiento mayor de las lenguas	6.9%	25%	68%
Nuestros centros educativos tienen suficientes recursos para trabajar la interculturalidad	9.3%	28%	62%
La interculturalidad debería trabajarse especialmente en primaria, ya que en secundaria se necesita todo el tiempo para profundizar en los contenidos	16.6%	28.7%	54.7%
La interculturalidad debe trabajarse especialmente en las clases de lenguas	15.4%	33.7%	50.8%

La preferencia por las opciones negativas (D y TD) está directamente relacionada con los ítems que se presentan con un carácter más restrictivo. De este modo, la interculturalidad no se contempla como algo que corresponda fundamentalmente a la educación primaria o que se deba trabajar en las clases de lenguas exclusivamente. Esta tendencia iría contra la asunción que señalábamos anteriormente de que la idea de interculturalidad encuentra el mejor acomodo en las clases de lengua extranjera. Asimismo, un 62% es de la opinión de que los cen-

tros educativos no cuentan con suficientes medios para trabajar y desarrollar la interculturalidad. Por ende, nos encontramos ante un desajuste claro entre el deseo del profesorado de fomentar e impulsar la interculturalidad y los medios de que dispone para lograr este objetivo en los centros escolares.

Finalmente, los dos ítems que mayor rechazo suscitan son los que apuntan a que deba primarse la lengua escrita o a que los alumnos de épocas anteriores finalizaban la educación secundaria con una mayor competencia en lenguas. Estos datos parecen así echar por tierra la idea de que en la educación secundaria se prima sobremanera la producción escrita o que cualquier tiempo pasado fue mejor (una queja que es muy habitual en muchos sectores de nuestra sociedad). Nuestros participantes no parecen estar de acuerdo con esta visión. Muchos debates públicos (televisión, artículos periodísticos, etc.) extienden la creencia de que el sistema educativo actual se encuentra en crisis. Las razones aducidas para defender esta postura son diversas, pero se suelen destacar la pérdida de respeto hacia la figura del maestro, la sobreprotección de que gozan los alumnos por parte de sus progenitores y la poca valoración del esfuerzo en una sociedad que se caracteriza por el culto al hedonismo.

3.2. ¿Ejercen las variables estatus profesional (en activo versus en formación), asignatura impartida (profesorado de lengua versus profesorado de otras materias), edad y lengua materna, alguna influencia en las actitudes que el profesorado muestra hacia la interculturalidad?

Para responder a esta pregunta recurrimos a un análisis de la varianza (ANOVA) de las respuestas dadas a las distintas preguntas del cuestionario, asignando valores numéricos a las distintas opciones sobre las que debían pronunciarse. Cuando la respuesta es “Totalmente de acuerdo” (TA) se le asigna el valor numérico “1”, cuando la respuesta es “De acuerdo” (A) el valor asignado es “2”, y así progresivamente hasta llegar a la opción “Totalmente en desacuerdo” (TD) en que el valor asignado es “5”. Una vez establecidos los valores numéricos, los profesores se distribuyeron en grupos para su comparación estadística a fin de observar si aparecían diferencias significativas entre las distintas agrupaciones establecidas en función de cada una de las variables independientes previamente identificadas.¹

3.2.1. Estatus profesional: profesorado activo y profesorado en formación

Los participantes en el estudio fueron divididos según fueran profesores en activo en un centro de educación secundaria o estuvieran todavía en fase de formación, realizando un curso de capacitación pedagógica, consistente en un cierto número de horas de clases teóricas y de prácticas en centros educativos (variable según el tipo de curso). Contrariamente a lo esperado, los resultados

¹ Debemos tener en cuenta que las cifras más bajas indican mayor apoyo a la idea, mientras que las más altas denotan una mayor oposición.

muestran pocos elementos de discrepancia entre ambos grupos, y en los casos donde aparecen diferencias, no puede apreciarse una coherencia en el conjunto de las afirmaciones preferidas por parte de alguno de los grupos, tal como muestra la tabla 6. Así, se puede observar que el profesorado en formación tiene una visión que podríamos definir como más idealista en lo que respecta al papel de la educación secundaria en la formación lingüística y promoción de la interculturalidad entre los alumnos. A su vez, estos mismos profesores en formación están más de acuerdo con la afirmación de que la inmigración ha afectado negativamente el rendimiento general en lenguas de los estudiantes. Por otra parte, el profesorado en activo cree que habría que dar más importancia al desarrollo de actitudes positivas y que el aprendizaje de lenguas depende de todos los profesores del centro, y no sólo de los especialistas en alguna lengua.

Esto nos lleva a apuntar, con todo tipo de precauciones y matices, que quizás el profesorado en formación se muestra un poco más ambicioso, idealista, incluso *naïf* respecto a los objetivos finales de la educación, mientras que el profesorado en activo incide de forma más contundente en aspectos más “realistas” y aplicados, como son la importancia de las actitudes y la necesaria implicación de todo el profesorado del centro en la formación lingüística de los alumnos.

TABLA 6.

	<i>Profesores en activo</i>	<i>Profesores en formación</i>	<i>p < .05</i>
Los alumnos deberían finalizar la educación secundaria hablando correctamente euskera/catalán, español y dos lenguas extranjeras	2.05	1.74	$F(1,245)=5596$ (<i>en formación</i>)
Los centros educativos son el mejor lugar para promover la aceptación de la interculturalidad en nuestra sociedad	1.96	1.72	$F(1,245)=4367$ (<i>en formación</i>)
Habría que dar más importancia al desarrollo de las actitudes positivas hacia las lenguas	1.53	1.81	$F(1,245)=11193$ (<i>en activo</i>)
La inmigración ha afectado negativamente al rendimiento general en lenguas de nuestros estudiantes	3.53	3.17	$F(1,245)=7082$ (<i>en formación</i>)
La competencia lingüística de los alumnos es responsabilidad de todo el profesorado del instituto, independientemente de la asignatura que imparta	1.81	2.28	$F(1,245)=14013$ (<i>en activo</i>)

3.2.2. Asignatura impartida

Como ya hemos indicado anteriormente, la distribución entre profesores de lenguas y profesores de otras disciplinas era de 133 profesores de lenguas (52,4%) y 120 de otras materias (47,6%). Tal como era de esperar, el profesorado de lenguas manifiesta por lo general una mayor inclinación por las afirmaciones que podríamos calificar como “pro-interculturalidad” (véanse ítems 3, 7, 8, 12 y 15 en

el anexo), mientras que los otros profesores se decantan más por poner el énfasis en los aspectos “problemáticos” de la interculturalidad y la diversidad lingüística. Esta tendencia se antoja lógica si tenemos en cuenta el hecho de que el profesorado de lenguas debe lidiar dentro de su propia materia con el concepto de diversidad y ‘competencia’ en el uso de lenguas (catalán, castellano e inglés) y los retos que de ella se derivan. Los profesores de lenguas son los que con más claridad ven nuestra sociedad como un ente diverso con distintas culturas coexistiendo en ella, y a la vez valoran la necesidad de afrontar la diversidad desde una visión holística y globalizadora, en cuanto a la necesidad de coordinarse y establecer conexiones entre las distintas materias lingüísticas. Por último, los profesores de lenguas demuestran un mayor grado de reflexión sobre el papel de las lenguas como puerta de acceso a diversas realidades sociales y culturales, expresada en la idea de que el aprendizaje de lenguas fomenta una visión más abierta del mundo.

Tal como se observa en la tabla 7, los profesores de otras materias, en cambio, se manifiestan más claramente partidarios de aquellas afirmaciones que reflejan cierta resistencia a la aceptación de la diversidad y a la incorporación de una visión intercultural en los centros educativos de secundaria.

TABLA 7.

	<i>Profesores de lenguas</i>	<i>Profesores de otras materias</i>	<i>p<.05</i>
Es necesario aceptar la idea de que nuestra sociedad es cada vez más multicultural	1.37	1.69	<i>F(1,232)=6592 (prof. lenguas)</i>
Las asignaturas de las distintas lenguas (euskera/catalán, español, inglés, etc.) deben establecer conexiones y comparaciones entre ellas	1.77	2.39	<i>F(1,228)=34684 (prof. lenguas)</i>
Habría que dar más importancia al desarrollo de las actitudes positivas hacia las lenguas	1.47	1.81	<i>F(1,230)=16787 (prof. lenguas)</i>
La inmigración ha afectado negativamente al rendimiento general en lenguas de nuestros estudiantes	3.65	3.15	<i>F(1,227)=13074 (prof. otras materias)</i>
Los departamentos de lenguas (vasca/catalana, española y extranjeras) deben coordinarse	1.81	2.08	<i>F(1,209)=4809 (prof. lenguas)</i>
La interculturalidad debería trabajarse especialmente en primaria, ya que en secundaria se necesita todo el tiempo para profundizar en los contenidos	3.60	3.25	<i>F(1,228)=6432 (prof. otras materias)</i>
Aprender lenguas extranjeras fomenta una visión más abierta del mundo	1.31	1.64	<i>F(1,231)=10952 (prof. lenguas)</i>
Cuantas más lenguas se enseñen en la educación secundaria, peor para la competencia lingüística en cada una de ellas	3.95	3.56	<i>F(1,228)=10927 (prof. otras materias)</i>

3.2.3. Edad

Aunque la edad es un valor continuo sin una divisoria clara entre las personas que comúnmente se denominan como *jóvenes* y las denominadas *mayores*, para el presente estudio establecimos en 40 años la edad *frontera*, a fin de poder determinar la pertenencia a uno de esos dos grupos. Un cálculo previo de la edad de inicio en la profesión educativa en Catalunya nos había informado de que muchos profesores empiezan a trabajar entre los 23 y los 25 años, lo que significa que cuando llegan a la edad de 40 años ya tienen 15 años de experiencia en la profesión. Considerando que la edad legal de jubilación en España está establecida en los 65 años, podría parecer que la línea divisoria aún debería trasladarse a una edad posterior a 40. Sin embargo, eso supondría una reducción drástica del grupo de *mayores*, ya que durante los últimos quince años el número de profesores que ha ingresado en el sistema público de educación se ha incrementado considerablemente respecto a años anteriores. El establecimiento de la división en los 40 años aún nos da una distribución algo desequilibrada a favor de los jóvenes (72% menores de 40 años; 28% con una edad igual o superior a 40 años) a partir de la cual podemos establecer algunas afirmaciones respecto a la influencia de la edad en la visión de la interculturalidad y el plurilingüismo en los centros de educación secundaria.

En concreto, las diferencias que aparecieron entre ambos grupos fueron referidas a siete ítems del cuestionario (tabla 8; *vid.*, página siguiente). En cuatro casos, la diferencia indicaba una mayor aceptación de la afirmación dada en el cuestionario por parte de los profesores *mayores*. Los resultados obtenidos apuntan a un mayor temor por parte de los jóvenes hacia los efectos perniciosos de enseñar demasiadas lenguas en la escuela y una percepción un tanto pesimista de la realidad presente, en la que éstos atribuyen un efecto pernicioso a la inmigración y, en consecuencia, creen que los alumnos de ahora son peores que los de antes. Curiosamente, los profesores mayores de 40 años difieren en este aspecto, a la vez que sus resultados ponen el énfasis en la necesidad de coordinar el trabajo del profesorado tanto de las distintas lenguas como de materias no lingüísticas, y la necesidad de potenciar las actitudes positivas entre los alumnos

3.2.4. Lengua materna

Existen abundantes estudios que muestran el efecto de la lengua materna en la definición de las actitudes hacia las lenguas (Huguet y Llorca, 2001; Lasagabaster, 2003). Sin embargo, no se conocen estudios hasta la fecha que hayan profundizado en el efecto de la lengua materna de los profesores en sus percepciones y actitudes hacia la interculturalidad y el plurilingüismo en las aulas. Dada la realidad bilingüe de los dos territorios objeto de este estudio, este elemento cobra aún mayor relevancia. Antes de presentar los resultados de este análisis en concreto, cabe destacar un aspecto claramente distinto en la situación

sociolingüística de Catalunya y de la Comunidad Autónoma Vasca. Mientras en Catalunya la lengua catalana se usa en todos los ámbitos y prácticamente la totalidad de los profesores de centros educativos son bilingües, en la CAV el conocimiento de la lengua vasca constituye una opción que no todos los profesores toman, por lo que un porcentaje de ellos son monolingües en español. Además, los profesores de la CAV que participaron en este estudio estaban trabajando en escuelas del Modelo A, en las que la lengua instrumental es el español, por lo que la presión para aprender euskera es, sin duda, menor.

TABLA 8.

	<i>Jóvenes</i>	<i>Mayores</i>	<i>p < .05</i>
Las asignaturas de las distintas lenguas (euskera/ catalán, español, inglés, etc.) deben establecer conexiones y comparaciones entre ellas	2.23	1.85	$F(1,188)=7437$ (<i>mayores</i>)
Habría que dar más importancia al desarrollo de las actitudes positivas hacia las lenguas	1.71	1.43	$F(1,190)=7676$ (<i>mayores</i>)
La inmigración ha afectado negativamente al rendimiento general en lenguas de nuestros estudiantes	3.24	3.82	$F(1,187)=13046$ (<i>jóvenes</i>)
Los departamentos de lenguas (vasca/catalana, española y extranjeras) deben coordinarse	2.10	1.65	$F(1,172)=9645$ (<i>mayores</i>)
Los alumnos de antes eran mejores que los de ahora	3.12	3.51	$F(1,188)=4270$ (<i>jóvenes</i>)
Cuanto más lenguas se enseñen en la educación secundaria, peor para la competencia lingüística en cada una de ellas	3.70	4.06	$F(1,17)=7288$ (<i>jóvenes</i>)
La competencia lingüística de los alumnos es responsabilidad de todo el profesorado del instituto, independientemente de la asignatura que imparta	2.10	1.67	$F(1,188)=8304$ (<i>mayores</i>)

En este apartado, hemos establecido dos categorías:

1. Lengua local (catalán o euskera).
2. Español.

Tal como hemos explicado anteriormente, 7,3% de los profesores declararon tener dos lenguas (catalán/euskera y español) como lengua materna. La indefinición de estos participantes podría introducir cierta ambigüedad en los resultados, por lo que se optó por eliminarlos de la muestra para esta variable. La comparación entre los que declararon tener la lengua local (catalán o euskera) como lengua materna y los que indicaron que su L1 era el español nos muestra que existen diferencias significativas en nueve preguntas del cuestionario. En general, se puede apreciar que los hablantes de la lengua local son menos partidarios de la idea de que la escuela promueva la interculturalidad y de que el inglés sea

utilizado como lengua instrumental en materias de contenido. También se muestran más reacios a aceptar la necesidad de adaptar contenidos y metodologías a la nueva realidad educativa así como a la idea de que las lenguas extranjeras promueven una visión más abierta del mundo.

En cambio, están más de acuerdo en que los estudiantes de antes tenían mayor conocimiento de lenguas, que la inmigración ha tenido un impacto negativo en el rendimiento de lenguas de sus estudiantes, y que la interculturalidad debería abordarse en la escuela primaria de forma que la educación secundaria pudiera centrarse en la enseñanza de contenidos. Creemos que estas tres afirmaciones pueden ser consideradas como una expresión de disgusto hacia la conveniencia de implantar un enfoque intercultural en la escuela. En contraste con estos resultados, podemos también apreciar que los profesores cuya L1 es la lengua local están más de acuerdo en que los escolares que finalizan la educación secundaria deberían tener un buen nivel de catalán o euskera, español y dos lenguas extranjeras.

TABLA 9.

	<i>Catalán/ Euskera</i>	<i>Español</i>	<i>p<.05</i>
Los centros educativos deben promover la interculturalidad	1,67	1,40	<i>F(1,224)=6713 (español)</i>
Los alumnos deberían finalizar la educación secundaria hablando correctamente euskera/ catalán, español y dos lenguas extranjeras	1,75	2,29	<i>F(1,222)=14899 (catalán/euskera)</i>
Nuestros centros educativos tienen suficientes recursos para trabajar la interculturalidad	3,59	4,01	<i>F(1,219)=6401 (catalán/euskera)</i>
Además de la asignatura de lengua inglesa, debería impartirse alguna asignatura de contenidos en esa lengua	2,34	2,00	<i>F(1,221)=5195 (español)</i>
La inmigración ha afectado negativamente al rendimiento general en lenguas de nuestros estudiantes	3,3	3,6	<i>F(1,219)=4528 (catalán/euskera)</i>
La interculturalidad debería trabajarse especialmente en primaria, ya que en secundaria se necesita todo el tiempo para profundizar en los contenidos	3,35	3,73	<i>F(1,219)=7463 (catalán/euskera)</i>
Actualmente es necesario adaptar los contenidos y métodos de enseñanza a los nuevos tiempos	1,74	1,54	<i>F(1,222)=4267 (español)</i>
Aprender lenguas extranjeras fomenta una visión más abierta del mundo	1,56	1,35	<i>F(1,222)=3927 (español)</i>
Antes se terminaba la educación secundaria con un conocimiento mayor de las lenguas	2,88	3,32	<i>F(1,218)=7927 (catalán/euskera)</i>

4. CONCLUSIONES

En este capítulo, hemos identificado algunos aspectos que caracterizan las creencias del profesorado hacia la interculturalidad. Los datos que aquí aportamos son de índole fundamentalmente descriptiva y apuntan a una concienciación parcial de la mayor parte del profesorado hacia este aspecto cada vez más candente del entorno educativo, pero a su vez también aportan algunos elementos para el análisis de las variables que contribuyen al establecimiento de dichas creencias en un sentido o en otro. De dicho análisis, podemos destacar los siguientes hallazgos:

- Una visión más idealista, y en consecuencia menos pragmática, de los profesores en formación con respecto al profesorado en activo, sin que se lleguen a apreciar diferencias en la visión de la diversidad y la interculturalidad como valor positivo o negativo en la escuela.
- Una mayor tendencia favorable a la interculturalidad por parte del profesorado de lenguas respecto al resto de profesorado en su conjunto, combinada con una lógica mayor inclinación por parte de los primeros a considerar las lenguas una puerta de acceso a la diversidad social y cultural. Obviamente, estas tendencias estadísticas coexisten con una gran variedad de posturas y resultados individuales de cada uno de los profesores que participaron en el estudio, pero muestran una tendencia generalizada confirmada por los análisis estadísticos realizados.
- Una visión más pesimista hacia los efectos de la inmigración y la tipología de alumnos actuales en comparación con los de hace unos años por parte del profesorado más joven, y un mayor énfasis por parte del profesorado mayor de 40 años en la necesidad de coordinar las distintas materias del currículo educativo y, a su vez, potenciar las actitudes positivas de los alumnos. De esto se puede derivar la conclusión implícita de que el profesorado de mayor edad se muestra más partidario de poner en cuestión algunos contenidos curriculares en pos de una mayor integración educativa y potenciación de los aspectos afectivos.
- Una actitud más reacia a la incorporación de nuevas realidades culturales y lingüísticas en la vida educativa por parte del profesorado de lenguas locales en situación de minorización, como son el catalán y el euskera. En cambio, este mismo colectivo se muestra más partidario de que el resto de los escolares finalicen su educación secundaria con un buen dominio de catalán o euskera español y dos lenguas extranjeras. Es decir, cuando se garantiza el conocimiento y, por lo tanto, la supervivencia de la lengua propia, estos profesores no tienen ningún reparo en mostrarse fervientes partidarios del plurilingüismo y la consecución de un nivel de competencia elevado en el mayor número posible de lenguas extranjeras.

Finalmente, del conjunto de datos obtenidos en este estudio, se aprecia una necesidad de formación en cuestiones relacionadas con la educación intercultural, tanto en el caso de profesores en activo, formados en épocas en las que no existía la diversidad de culturas en nuestras aulas, como en el de profesores todavía en formación. Sin una formación que incremente la concienciación acerca de la diversidad cultural y lingüística y los beneficios que ésta puede aportar, los profesores en formación podrían quedarse en una perspectiva etnocéntrica que les llevara a analizar las distintas situaciones en las que se encontrarán inmersos desde su propia visión cultural. Nos parece muy importante que los profesores en formación tengan una visión transformada y transformadora que les mueva a cambiar su entorno educativo más inmediato y que, al mismo tiempo, se proporcionen oportunidades de formación para que el profesorado en activo pueda elaborar y, llegado el caso, transformar su visión de la reciente diversidad en los centros educativos y la conveniencia de una perspectiva intercultural en la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Byram, M. y Morgan, C. (1994). *Teaching-and-learning language-and-culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. Nichols, A. y Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Zarate, G. (1994). *Definitions, objectives and assessment of sociocultural objectives*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Carrasco, A. (2001). La educación en las actitudes lingüísticas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 26, 44-54.
- Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dooly, M. (2005). *Linguistic Diversity: A Qualitative Analysis of Foreign Language Teachers' Category Assembly*. Tesis doctoral sin publicar. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Kouritzin, S. G., Piquemal, N. A. C. y Nakagawa, S. (2007). Pre-service teacher beliefs about foreign language teaching and learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 28, 220-237.
- Lasagabaster, D. (2003). Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera. Lleida: Milenio.
- Lasagabaster, D. y Huguet, Á. (eds.) (2007). *Multilingualism in European bilingual contexts. Language use and attitudes*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ríos, A., García, D. y García, P. (2007). El componente intercultural en la enseñanza de una L2 a inmigrantes. *Lingüística en la red* <www.linred.com>, 1-19.
- Risager, K. (2005). Foreword. L.Sercu *et al.* (eds.) pp. vii-ix.
- Ryan, P. M. y Sercu, L. (2003). Foreign language teachers and their roles as mediators of language-and-culture: A study in Mexico. *Estudios de Lingüística Aplicada* 37, 99-118.
- Sercu, L. *et al.* (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence. An international investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.

Anexo.

Ítems del cuestionario

Ítem 1	Los centros educativos deben promover la interculturalidad.
Ítem 2	Los alumnos deberían finalizar la educación secundaria hablando correctamente euskera/catalán, español y dos lenguas extranjeras.
Ítem 3	Es necesario aceptar la idea de que nuestra sociedad es cada vez más multicultural.
Ítem 4	Los centros educativos son el mejor lugar para promover la aceptación de la interculturalidad en nuestra sociedad.
Ítem 5	Los centros educativos deben respetar las distintas culturas e identidades de sus alumnos.
Ítem 6	Nuestros centros educativos tienen suficientes recursos para trabajar la interculturalidad.
Ítem 7	Las asignaturas de las distintas lenguas (euskera/catalán, español, inglés, etc.) deben establecer conexiones y comparaciones entre ellas.
Ítem 8	Habría que dar más importancia al desarrollo de las actitudes positivas hacia las lenguas.
Ítem 9	Además de la asignatura de lengua inglesa, debería impartirse alguna asignatura de contenidos en esa lengua.
Ítem 10	La inmigración ha afectado negativamente al rendimiento general en lenguas de nuestros estudiantes.
Ítem 11	La interculturalidad debe trabajarse especialmente en las clases de lenguas.
Ítem 12	Los departamentos de lenguas (vasca/catalana, española y extranjeras) deben coordinarse.
Ítem 13	La interculturalidad debería trabajarse especialmente en primaria, ya que en secundaria se necesita todo el tiempo para profundizar en los contenidos.
Ítem 14	Actualmente es necesario adaptar los contenidos y métodos de enseñanza a los nuevos tiempos.
Ítem 15	Aprender lenguas extranjeras fomenta una visión más abierta del mundo.
Ítem 16	En las clases de lengua debe primarse la lengua escrita por encima de la lengua oral.
Ítem 17	Los alumnos de antes eran mejores que los de ahora.
Ítem 18	Antes se terminaba la educación secundaria con un conocimiento mayor de las lenguas.
Ítem 19	Cuantas más lenguas se enseñen en la educación secundaria, peor para la competencia lingüística en cada una de ellas.
Ítem 20	La competencia lingüística de los alumnos es responsabilidad de todo el profesorado del instituto, independientemente de la asignatura que imparta.

CAPÍTULO 5

La construcción discursiva de la competencia plurilingüe e intercultural

El objetivo de este capítulo es el de analizar las reflexiones de dos grupos de profesores de lenguas de educación secundaria sobre el aprendizaje plurilingüe y la interculturalidad. Estos profesores desarrollan su labor en dos centros de Vitoria-Gasteiz y otros dos centros de Lleida. De este modo, las opiniones de los 17 profesores de estos 4 centros de secundaria complementan cualitativamente las representaciones del alumnado y del profesorado de estos mismos centros escolares que hemos analizado en los capítulos 3 y 4 del presente volumen desde un punto de vista cuantitativo.

Como ya hemos argumentado anteriormente (véase capítulo 1), el intenso proceso de globalización económica y cultural se manifiesta en el creciente multilingüismo y multiculturalismo de nuestro sistema educativo. A la nueva realidad originada por la llegada a los centros de un importante contingente de alumnos de origen inmigrante, y la consiguiente configuración de un colectivo de discen-tes mucho más heterogéneo en cuanto a su bagaje lingüístico y educativo, hay que sumar el hecho de que tanto el modelo educativo vasco como el catalán se caracterizan por su trilingüismo: a la enseñanza obligatoria de las dos lenguas oficiales hay que añadir la del inglés como lengua extranjera a una edad cada vez más temprana (la gran mayoría de los centros educativos comienzan a impartirla a los 4 años en Euskadi y a los 6 en Catalunya). Conscientes de la complejidad de la nueva situación, las distintas administraciones educativas han tomado diversas medidas para abordar las dificultades que plantea el nuevo reto educativo (véase, por ejemplo, Lasagabaster y Sierra, 2005 y Mugertza y Aliaga, 2005). Sin embargo, la preocupación del profesorado ante una realidad escolar compleja y cambiante no ha encontrado suficiente sosiego en las medidas tomadas por las administraciones educativas hasta la fecha. Los docentes perciben con claridad

las dificultades que las distintas realidades educativas que conviven en un mismo centro escolar entrañan a la hora de desarrollar una enseñanza de calidad:

Por un lado, están aquellos alumnos con necesidades educativas especiales debido a algún tipo de discapacidad. En segundo lugar, se puede hablar de alumnos con retraso escolar significativo desde la etapa de Primaria y que necesitan adaptaciones curriculares individualizadas por asignatura. En tercer lugar, los alumnos de entre 15 y 16 años que por ley deben continuar sus estudios, aunque su objetivo inmediato sea cumplir los 16 años para abandonar los estudios, por lo que su actitud y motivación dista mucho de ser la idónea para poder sacar provecho de su experiencia educativa... (Sierra y Lasagabaster, 2005: 8).

El profesorado siente la urgente necesidad de una formación que permita llevar a la práctica planteamientos pedagógicos que sean capaces de convertir lo que muchos ven como un “problema” en un reto cuya superación revierta en una mejora de la calidad de la enseñanza y, por ende, de nuestra sociedad (Cummins, 2005). Se precisan planteamientos pedagógicos flexibles que permitan la resolución efectiva de problemas en un ámbito educativo en constante cambio (véase Cope y Kalantzis, 2000). Desde esta perspectiva, el tratamiento integrado de las lenguas del currículo es una necesidad. La importancia de la coordinación entre el profesorado y la existencia de un proyecto lingüístico de centro (véase Murgertza y Aliaga, 2005 o González Riaño, 2000) son de vital importancia:

La falta de coordinación y de un proyecto lingüístico consensuado por todo el profesorado puede llevar incluso a emplear terminologías distintas para unos mismos conceptos lingüísticos en las clases de distintas lenguas. Las metodologías usadas para el aprendizaje de distintas lenguas pueden llegar a ser contradictorias y todo esto lleva a la confusión de los aprendientes. Para aprovechar las sinergias que pueden establecerse en el aprendizaje de lenguas en los centros educativos es esencial, como ya hemos dicho, un buen planteamiento del proyecto lingüístico del centro y una buena coordinación entre el profesorado (Bernaus, 2004: 5.)

Las reflexiones del profesorado, que cuenta con una amplia experiencia docente, completan los datos analizados en los capítulos 3 y 4 y adquieren una especial relevancia para poder articular de manera efectiva las propuestas didácticas que planteamos en los capítulos 6, 7 y 8 de este volumen.

1. EL ESTUDIO

1.1. La muestra

Los participantes en nuestro estudio son 17 docentes que impartían su docencia durante el curso 2004-2005 en dos centros públicos de educación secundaria de Vitoria-Gasteiz y otros dos centros de Lleida. En el caso de la capital de la

CAV, ambos centros pertenecen al modelo lingüístico denominado A, si bien uno de los centros contaba con dos grupos de Modelo B. En el Modelo A, el euskera sólo tiene presencia en el currículo como asignatura y se imparten entre 3 y 4 horas de esta lengua por semana. En el Modelo B, el euskera es la lengua vehicular en todas las asignaturas, excepto en Matemáticas y Lengua Castellana, que se imparten en español. No obstante, el alumnado inmigrante está exento del estudio del euskera siempre que así lo solicite, habiendo alumnos que, en algún centro, tienen la posibilidad de optar por su estudio de forma voluntaria, en una asignatura opcional denominada *Euskera para los nuevos (Euskera berrientzat)*. Los centros de Lleida también son públicos. En todos los centros públicos de Catalunya la lengua vehicular es el catalán. La lengua castellana, además de ofrecerse como asignatura, puede ser también la lengua vehicular en otras asignaturas.

Estos docentes acreditan una amplia carrera docente –entre diez y treinta años de experiencia, en los distintos niveles educativos tanto obligatorios como post-obligatorios–. El perfil del grupo de docentes en lo que se refiere a las asignaturas impartidas queda reflejado en las siguientes tablas:

TABLA 1. PERFIL DOCENTE DEL PROFESORADO.

Vitoria-Gasteiz

Lengua castellana	2
Lengua extranjera (francés, inglés)	1
Lengua castellana + euskera + latín	1
Orientador	2
Euskera	2
Inglés + euskera	1

Lleida

Lengua castellana	1
Lengua extranjera (inglés)	4
Lengua catalana	3

1.2. El instrumento

En el caso del grupo de Vitoria-Gasteiz, se celebró una única sesión de grupo de discusión, centrada principalmente en el alumnado de origen inmigrante y basada en un guión inicial que incluía los siguientes temas:

TABLA 2. TEMAS PARA LA SESIÓN DE DEBATE CON EL PROFESORADO DE VITORIA-GASTEIZ.

1. Experiencia docente y experiencia como docentes de alumnado inmigrante.
2. Marco institucional: la administración educativa y el centro; la normalización lingüística y el multilingüismo; el Proyecto Lingüístico de Centro.
3. Competencia del alumnado inmigrante en las lenguas del currículo al terminar la ESO; actitudes por parte del alumnado inmigrante hacia las tres lenguas.
4. Las clases multiculturales y multirraciales y problemas de disciplina en el aula y en el centro; actitud de los alumnos autóctonos hacia sus compañeros de origen inmigrante.
5. Rendimiento escolar del alumnado en general y posibles diferencias entre los alumnos autóctonos y el alumnado inmigrante.
6. Relación entre alumnado inmigrante, progenitores y/o tutores y el centro/profesorado.
7. Opinión del profesorado sobre la presencia de las lenguas del alumnado inmigrante en la escuela.
8. Problemas fundamentales del profesorado en esta nueva situación; la inmigración: riqueza o lastre.
9. Apoyo de la Administración: medidas concretas solicitadas.
10. Influencia de la inmigración en la labor docente. Grado de satisfacción en la docencia. Percepción del claustro sobre esta cuestión y percepción del fenómeno como ciudadanos.

Los datos procedentes del grupo de Lleida corresponden a distintos momentos de debate que surgieron a lo largo de 5 sesiones de un seminario de formación sobre el aprendizaje integrado de lenguas para profesorado de lenguas de secundaria. El seminario se desarrolló durante el curso 2004-05. El programa del seminario fue el siguiente:

TABLA 3. TEMAS DE LAS 5 SESIONES DEL SEMINARIO DEL GRUPO DE LLEIDA

Sesión 1.	De la sociedad a la escuela: sociedades multiculturales, multiétnicas y multirreligiosas; la intervención socioeducativa en contextos multiculturales, multiétnicos y multirreligiosos; objetivos y métodos de la enseñanza de lenguas.
Sesión 2.	Plurilingüismo e interculturalidad en la escuela: lengua, escuela y diversidad cultural; la competencia intercultural.
Sesión 3.	La reflexión sobre la lengua y la comunicación en la enseñanza de lenguas: el proyecto europeo <i>Éveil aux langues</i> ; la reflexión sobre la lengua y la comunicación en el currículo y en el proceso de enseñanza aprendizaje.
Sesión 4.	Competencia comunicativa y enseñanza por tareas: El análisis de la competencia multilingüe; del método comunicativo al enfoque por tareas.
Sesión 5.	Diseño de tareas para el desarrollo de la competencia intercultural: elementos del diseño de tareas de aprendizaje; la evaluación de los alumnos en un enfoque por tareas.

En relación con el grupo de Vitoria-Gasteiz, analizamos las opiniones del profesorado sobre (i) la competencia del alumnado inmigrante en las tres lenguas obligatorias del currículo (euskera, castellano e inglés) y (ii) las actitudes del alumnado hacia estas tres lenguas. Estos temas se concretaron en los siguientes hilos de discusión: la competencia del alumnado inmigrante en las lenguas curriculares al terminar la ESO; las diferencias entre los distintos grupos lingüísticos o de procedencia; las diferencias entre alumnos de origen inmigrante y alumnos autóctonos en relación con el nivel de competencia; las actitudes del alumnado inmigrante hacia las distintas lenguas curriculares; las diferencias actitudinales entre los alumnos de origen inmigrante y los alumnos autóctonos.

En cuanto al grupo de Lleida, el tema en el que nos centramos en este capítulo es el de la interculturalidad. En concreto, nos planteamos explorar los siguientes elementos que suelen aparecer en la definición de interculturalidad en el ámbito educativo: relación entre interculturalidad y plurilingüismo, la aceptación de la diversidad cultural, la responsabilidad de la institución educativa en el fomento de la interculturalidad, la relación entre interculturalidad y el desarrollo de actitudes, la interculturalidad como un elemento transversal en la educación.

2. ANÁLISIS

2.1. Representaciones del profesorado de Vitoria-Gasteiz en relación con la competencia lingüística del alumnado inmigrante en las lenguas del currículo al terminar la ESO

El profesorado mostró unanimidad en sus opiniones tanto sobre la competencia lingüística del alumnado inmigrante en español como en valorar la importancia de esta lengua para un aprendizaje efectivo en el ámbito escolar. Las reflexiones de los docentes se centraron, fundamentalmente, en dos aspectos: i) las diferencias existentes entre el aprendizaje de la lengua instrumental para la vida cotidiana y la lengua utilizada para la instrucción y ii) las dificultades que el alumnado inmigrante, incluyendo aquel que proviene de países de habla hispana, encuentra para comprender el lenguaje académico. En el Extracto 1 podemos apreciar la opinión de una de las profesoras:

Extracto 1

...pueden aprender la lengua de forma instrumental para la vida cotidiana [...] pero cuando tienen que acceder al conocimiento de la lengua curricular, a enfrentarse a los libros de texto, entender las explicaciones de los profesores con la terminología más o menos compleja que cada una de las distintas áreas engendra, se encuentran absolutamente perdidos (Profesora 1).

Los docentes manifestaron las dificultades que tienen los alumnos para progresar en el aprendizaje debido a su limitado dominio del español académico algo que se puede constatar, de manera más fehaciente, en aquellas asignaturas,

como por ejemplo Historia, que requieren un mayor dominio de la lengua frente a otras (Matemáticas o Inglés), en las que el uso de ésta no precisa una competencia lingüística tan amplia. La contribución de una docente que aparece en el Extracto 2 sintetiza esta preocupación:

Extracto 2

Son alumnos, por ejemplo, que no tienen dificultad en Matemáticas porque el lenguaje internacional simbólico lo entienden, en la Física, [...] en el Inglés obviamente porque ya lo han estudiado en sus países, pero desde luego en las asignaturas como Historia, como Filosofía...no tienen la competencia lingüística adecuada para el nivel de abstracción que demandan estas asignaturas (Profesora 1).

Al analizar las opiniones del profesorado respecto a la competencia del alumnado inmigrante en la lengua extranjera (inglés), se comprueba que una gran mayoría es consciente de que las diferencias entre estos alumnos se deben al distinto bagaje lingüístico con el que se incorporan al centro escolar. En su opinión, los alumnos brasileños o los arabófonos, por ejemplo, tienen mayores dificultades que el resto en el aprendizaje del inglés ya que en sus países de origen el estudio de esta lengua extranjera se inicia mucho más tarde que en nuestro sistema escolar, en el que su inclusión está prácticamente generalizada a partir de los cuatro años: «en todos los países no se comienza el Inglés como aquí, [...] los alumnos brasileños vienen con un nivel muy bajo porque allí no empiezan a estudiar hasta que tienen doce o trece años, los alumnos árabes generalmente hacen francés» (Profesora 1).

Con respecto a las diferencias entre alumnos autóctonos, las valoraciones de los participantes se pueden agrupar en dos campos claramente diferenciados. Por un lado, tenemos aquellos docentes que entienden que las diferencias en el aprendizaje lingüístico se deben a la aptitud lingüística del alumnado en relación con la mayor proximidad lingüística entre la L1 y el castellano: «Nos encontramos que el alumnado [...] por ejemplo, los alumnos rumanos o alumnos portugueses o brasileños tienen más facilidad para aprender, digamos, o para captar lo que es comprensión oral, para captar la lengua hablada» (Profesor 4). Por otro lado, aparece la opinión de otros docentes, como es el caso del Extracto 3, que destacan que el nivel de alfabetización del alumnado, así como las variables socioculturales, tiene una mayor repercusión en el proceso de aprendizaje lingüístico que la proximidad lingüística de la(s) lengua(s) materna(s) de los alumnos con respecto a la(s) lengua(s) objeto de aprendizaje:

Extracto 3

las estructuras lingüísticas de la lengua madre pueden facilitar o no la adquisición de otra lengua [...] pero la experiencia nos dice que a la larga, los procesos generales de adaptación, de rendimiento, de adquisición o de competencias tienen más que ver con la pertenencia o no a familias académicas, lo que llamamos sociológicamente familias académicas. [...] Por eso a mí me parece un poco arriesgado caracterizarlos por comunidades culturales, buscar, digamos, comportamientos homogéneos, aunque creo que se podrían identificar algunas cosas (Profesor 5).

2.2. Representaciones del profesorado de Vitoria-Gasteiz en relación con las actitudes del alumnado autóctono y alóctono respecto a las lenguas del currículo

Los docentes expresaron con rotundidad la importancia que el castellano tiene en Álava. En su opinión, los alumnos consideran que el castellano es la lengua que necesitan para desenvolverse adecuadamente en su país de acogida y también saben que es la lengua fundamental para su aprendizaje escolar y su futuro laboral. Esta visión de los profesores participantes se puede sintetizar en las aportaciones que se incluyen en el Extracto 4:

Extracto 4

...en sus familias no saben de qué va el tema educativo, para ellos es un guirigay, y entonces eso es lo que le transmiten a su hijo: tú, como es en castellano en lo que me vas a tener que ayudar en el negocio y tienes que aprenderlo bien, tienes que ser mi representante ante el usuario, ante el cliente, pues entonces tú tienes que ir a ese sitio a aprender castellano (Profesor 5).

...es que eso tiene su lógica porque las matemáticas sí que se las puede enseñar su padre o su madre en casa, pero el castellano no porque tanto su padre como su madre tampoco lo saben. Entonces, yo ya te enseño aquí lo de las matemáticas, todo eso ya lo verás conmigo y tú preocúpate del castellano que es lo urgente (Profesora 9).

Las representaciones del profesorado también coinciden en este tema con las de su alumnado inmigrante que, en otro estudio, (Ibarraran, Lasagabaster y Sierra, 2007) consideraron al castellano como la lengua más importante de su currículo. Sin embargo, como puede apreciarse en el Extracto 5, los docentes también detectan en sus centros las actitudes positivas de algunos alumnos hacia todas las lenguas. Es el caso, por ejemplo, de los alumnos traductores o también denominados embajadores (véase Coelho, 2005a):

Extracto 5

...claro, serán alumnos que, hablando de actitudes que es un tema que a vosotros os interesa mucho, que tienen actitudes con las lenguas muy positivas. Y además, como ellos ven encima que ya tienen una función, la cuestión de dominar las lenguas, pues les hace todavía valer más, entonces ¿no? (Profesor 2).

Respecto a la actitud de los alumnos inmigrantes hacia el euskera, conviene recordar que la gran mayoría de los alumnos de origen inmigrante, no estudian la lengua vasca en Álava, por lo que las opiniones de los participantes son las de aquellos profesores que imparten euskera a alumnos que estudian esta lengua de forma voluntaria. El Extracto 6 muestra la opinión de estos docentes sobre el hecho de que, tras un interés inicial por la lengua, la desmotivación de los alumnos por su aprendizaje va cobrando un papel protagonista a medida que aumenta el nivel de dificultad y los alumnos perciben con claridad la suficiencia del castellano.

Extracto 6

El castellano es que es la lengua que necesitan para... para la vida cotidiana. En cambio, el euskera sí es algo que [...] que sienten interés, pero también se nota que a medida que empiezas a exigir o aumentas el nivel de exigencia en muchos casos ocurre justo lo contrario, es que la desmotivación viene, les parece muy difícil o dicen para qué lo voy a estudiar si no lo voy a emplear en la calle (Profesor 8).

Este mismo profesor constata, sin embargo, que los alumnos del Modelo A que no pertenecen al colectivo inmigrante muestran una actitud más positiva hacia el euskera: «Normalmente los alumnos autóctonos lo aceptan y lo ven como una asignatura más [...] pueden mostrar el mismo interés que te muestran en lengua castellana o en sociales».

2.3. Representaciones del profesorado de Lleida en relación con la noción de interculturalidad y su incidencia en el ámbito educativo

Partiendo del hecho de que a estas alturas la mayoría del profesorado ha oído hablar de la existencia de la interculturalidad como objeto de atención educativa, el problema con el que nos enfrentamos al tratar el tema de la interculturalidad en un grupo de discusión es, en primer lugar el de intentar “objetivar” un fenómeno de naturaleza más bien abstracta en un sustantivo en lugar de presentarlo como una cualidad, en cuyo caso se suele representar por medio de un adjetivo. De hecho, en muchas de las fuentes en las que se hace referencia a la noción de interculturalidad, ésta aparece como una cualidad, en lugar de como un objeto. Éste es el caso de expresiones como “educación intercultural” (Generalitat de Catalunya, 1996), “competencia intercultural” (Lustig y Koester, 2005), “comunicación intercultural” (Scollon y Scollon, 1995) o “discurso intercultural” (Kiesling y Paulston, 2005).

Así pues, la definición de interculturalidad como objeto de atención educativa que se adoptó de forma progresiva en las discusiones del grupo fue la de poseer la cualidad de un/a alumno/a de ser intercultural en la forma en que Byram, Nichols y Stevens (2001: 5) definen un “hablante intercultural”: «Alguien que tiene la capacidad de interactuar con “otros”, de aceptar otras perspectivas y percepciones del mundo, de mediar entre perspectivas diferentes, de ser consciente de sus valoraciones de la diferencia» (nuestra traducción). La disponibilidad de esta definición, objetivada en un individuo, no impidió que el profesorado, en el último seminario y después de haber experimentado con el diseño de materiales para el fomento de la interculturalidad, todavía no encontrase nada fácil plantear lo que conlleva la definición de competencia comunicativa intercultural en su práctica docente y, más concretamente, en términos de los tres elementos básicos de nuestros diseños curriculares: conocimientos, procedimientos o habilidades y actitudes.

Extracto 7¹

INV: Escuchad, otra pregunta, eh aa mm ¿ahora ya tenéis más claro el concepto éste de competencia comunicativa intercultural o qué? Ésta es la pregunta.

PROF A: Sí, pero ¿cómo ponerlo dentro de la tarea?

INV: Eso es lo que digo, especialmente desde el punto de vista de lo que se puede hacer en la escuela [participantes murmurando]. Es decir, si ahora, después de este de este periodo, se os dice, venga va, haced una especie de acción docente que venga matizada por esta noción de competencia comunicativa intercultural, si tuvieseis que decir, bueno ¿y esto se traducirá en qué? ¿cómo, cómo, cómo lo resumiríais vosotras? o ¿en qué consiste eso?

PROF B: Yo no no entiendo lo que me estás preguntando.

El hecho de que la noción de interculturalidad a menudo se presente como un atributo bien sea de un individuo (por ejemplo, hablante intercultural, competencia intercultural) bien sea de una actividad humana (por ejemplo, educación intercultural, comunicación intercultural) permite que nos aproximemos a una definición de interculturalidad como una forma de ser o de actuar. Así pues, en lo que resta del presente apartado exploraremos cinco características asociadas con la noción de interculturalidad que aparecieron con mayor o menor intensidad en distintos momentos del debate: el multilingüismo, la aceptación de la diversidad cultural, el sistema educativo como responsable de su fomento, el desarrollo de actitudes y como un tema transversal en el currículo.

El discurso de las profesoras en relación con el multilingüismo tiende a basarse en la idea de que la metodología para enseñanza de la L1 y la L2, en una comunidad bilingüe como Catalunya, es muy distinta de la metodología que debe utilizarse para la enseñanza del inglés, lo cual supone un obstáculo para una acción pedagógica concertada de los docentes para las tres lenguas. Existe un cierto acuerdo en la idea de transferencia de competencias entre la L1 y otras lenguas que puedan aprenderse posteriormente, en el sentido de que se afirma que los alumnos “buenos” en la L1 también lo suelen ser en las otras lenguas curriculares. La diferencia entre lengua oral y lengua escrita también ocupa un lugar destacado entre sus concepciones sobre el aprendizaje, reconociendo que la escuela prioriza la lengua escrita y la corrección en detrimento de la lengua oral y la fluidez comunicativa. Sin embargo, las profesoras admiten que si no se trabaja tanto la lengua oral no es por el hecho de que se considere menos importante que la lengua escrita sino debido a una ausencia de tradición y método que hace que el docente se sienta inseguro.

Extracto 8

PROF C: Estamos acostumbrados a trabajar la lengua escrita. ¿Quién les pregunta a los alumnos?

¹ Los debates se desarrollaron en catalán, a excepción de una profesora que se expresaba en castellano. Sin embargo, las citas que se incluyen en este apartado han sido traducidas al castellano. La abreviación INV corresponde a “Investigador”; las profesoras participantes en los debates se identifican en la transcripción como PROF A, PROF B y así sucesivamente.

PROF B: Es evidente.

PROF C: [continua del turno anterior de MAR] qué es más importante? (.) ¿la lengua oral o la lengua escrita? ¿Cómo que es más importante la lengua escrita? La lengua escrita no es importante comparada con la lengua oral, pero creemos que nos da prestigio, porque, sí entonces eso ¿cómo enseñamos la lengua oral? ¿cómo le corregimos a un niño sus errores? Qué hacen muchos en catalán. Cuesta eso.

PROF B: En catalán y en todo, en todo.

PROF C: Es toda la oralidad que es muy complicada de trabajar.

PROF B: De trabajar porque es que es muy difícil de...

PROF C: de evaluar.

PROF B: de sistematizar ciertas cosas en la lengua oral.

PROF C: Quizás con el inglés lo tenéis más a mano, porque estáis más acostumbrados ¿eh?

INV: No.

PROF A: Es complicadísimo.

Es a partir de la preeminencia de la lengua escrita que deben entenderse visiones como la de una de las profesoras que afirma que el problema de los alumnos actuales no es que no sepan inglés, sino que no saben ni catalán ni castellano tampoco. Finalmente, en el grupo parece dominar un cierto escepticismo en cuanto al impacto de la acción educativa en el aprendizaje lingüístico, una idea que una de las profesoras articula más explícitamente diciendo que ella cree que los alumnos aprenden más una lengua en la calle que en la escuela.

El segundo elemento con el que se asocia la noción de interculturalidad por parte de las profesoras participantes en el debate es la aceptación de la diversidad cultural. Este elemento es introducido en mayor medida por las profesoras de inglés, como es el caso de la Profesora D en el Extracto 9, para las que se trata de lo que ellas definen como algo intrínseco a su misma materia, en el sentido de que para aprender inglés debes aceptar en primer lugar que existen otras lenguas y culturas.

Extracto 9

No, pero nosotros quizás ya [...] ya lo damos más por supuesto. No insistimos más porque ya estamos empezando de buenas a primeras a que acepten el inglés como una posible lengua comunicativa y vehicular. Por tanto, aceptamos el hecho de una multiculturalidad y de que hay otras lenguas. No sé (Profesora D).

En cambio, para las profesoras de catalán y castellano, la introducción del elemento “aceptación de la diversidad cultural” requiere un esfuerzo superior, ya que, a diferencia de lo que ocurre con una lengua extranjera, los materiales didácticos que utilizan todavía incluyen escasas referencias a otras lenguas o culturas. De todas formas, existe acuerdo en que, a pesar de que la diversidad cultural pueda no haber llegado a las aulas a través de los materiales, sí que lo ha hecho “por la puerta trasera”, por decirlo de alguna forma, admitiendo que sus grupos de alumnos son cada vez más diversos y que la integración de los nuevos alumnos se ha producido sin mayores problemas. Cabe decir que este último

punto de vista, no es compartido por todas las profesoras, con el argumento de que un buen número de profesores no han conseguido adaptarse a esta diversidad y continúan ejerciendo su docencia como si tuvieran grupos muy homogéneos.

La responsabilidad de la institución educativa en el fomento de la interculturalidad constituye un tercer elemento en el que las profesoras se centran durante aquellas partes del debate focalizadas en la noción de interculturalidad. En general, se plantea la necesidad de cambio por parte de la escuela para adaptarse a una nueva situación social y cultural, en la que no sólo es preciso trabajar en la diversidad sino también promover su aceptación. Sin embargo, junto a este planteamiento de necesidad de cambio, se da también un discurso de resistencia. Así, el Extracto 10 nos permite observar como la Profesora E, que en otro momento del debate reconocía que es preciso que la escuela se adapte a una nuevas circunstancias, también cree que la diversidad implica, de forma implícita, una reducción de los contenidos curriculares tradicionales y, por consiguiente, se produce una cierta incompatibilidad entre atender a la diversidad y la consecución de la excelencia académica.

Extracto 10

PROF E: En este sentido, decir no sé, mm es preciso un replanteamiento total del sistema. Cuando tú tienes la necesidad de cumplir con un, con un programa que dice que en tercero tienes que explicar los pronombres débiles, en cuarto los verbos irregulares y la literatura de tal época y tal otra.

INV: Claro.

PROF F: Es que no te cabe.

PROF C: No, pero lo puedes trabajar igual, pero de otra manera que no hemos acabado de encontrar.

PROF E: Claro, sí, quizás de otra manera que no hemos acabado de encontrar, pero también decir, claro, todo esto que nos ha explicado Virginia muy bien ¿no? pero y entonces ¿qué hacemos con el programa? ¿nos lo metemos en el bolsillo y hacemos ver que- ¿Y si un padre o una madre nos viene y dice ¿y tu qué haces con el programa? o un inspector de Educación.

Esta profesora opina que la escuela no puede estar respondiendo constantemente a las demandas de los alumnos y distingue entre conocimientos que pueden aprenderse fuera de la escuela y un importante conjunto de conocimientos académicos tradicionales que deben ser preservados y que solo pueden adquirirse en el marco de la institución educativa. Otro ejemplo de resistencia discursiva a la interculturalidad podría ser el punto de vista de otra profesora para quien el fomento de la interculturalidad es una más de las muchas responsabilidades que la sociedad va transfiriendo a la escuela, contribuyendo de esta forma a la saturación profesional de los docentes. Vemos, pues, que, aunque en un principio el discurso del fomento de la interculturalidad y la diversidad parece tener una buena acogida, a medida que se profundiza en el tema surge un discurso de resistencia que opone la naturaleza central de ciertos contenidos curriculares a una naturaleza periférica de otros contenidos.

El cuarto elemento que conlleva la noción de interculturalidad es su consideración como parte de los contenidos actitudinales del currículo. Así, de la

misma forma que Byram, Nichols y Stevens (2001: 5) asocian interculturalidad con la aceptación de «otras perspectivas y percepciones del mundo» (traducción de los autores de este volumen), las profesoras que participan en los debates también se refieren a una actitud de «respeto hacia otras culturas» como una de las implicaciones de incorporar la competencia intercultural en su tarea educativa. En el discurso de las profesoras, las actitudes parecen tener un rol bastante subsidiario al de los conocimientos, y con una naturaleza de difícil concreción, que a menudo escapa a cualquier intento de medir el impacto de una acción pedagógica concreta, como es el caso de los conocimientos o de los procedimientos, que se pueden medir mediante pruebas objetivas. El extracto 11 constituye un ejemplo de cómo las profesoras presentan el desarrollo de las actitudes como un objetivo a largo plazo, cuya responsabilidad va mucho más allá de lo que las profesoras puedan o sepan hacer a través de la su parcela educativa.

Extracto 11

PROF C: A ver, yo pienso- yo pienso que, como toda innovación, en la educación es muy lenta.

PROF A: Claro, esto es muy lento.

PROF B: Y- y esto- por eso yo decía más, no el libro de texto, sino introducirlo de otra forma y desde los equipos directivos [de los centros].

La naturaleza transversal de la interculturalidad en relación con el currículo, que ya se apunta en la intervención de la profesora que acabamos de citar, constituye el quinto y último elemento en el que las participantes en las sesiones de discusión parecen focalizar su discurso. Las profesoras parecen aceptar la necesidad de introducir el desarrollo de la conciencia del plurilingüismo y de la interculturalidad en el currículo, pero no acaban de ver de qué manera concreta puede hacerse a través de su asignatura. De ahí que, en el Extracto 12, una profesora de inglés proponga que la promoción de la interculturalidad podría hacerse a través fórmulas como un “crédito de síntesis” o como parte de una “acción tutorial” concreta, lo cual puede interpretarse como una forma de evitar responsabilidades y de no tener que modificar su práctica docente.

Extracto 12

Yo lo encuentro ideal, ahora les decía, para un crédito de síntesis en el que el tema sea pues la interculturalidad o cualquier cosa. Y desde el ámbito de lenguas trabajamos todos lo mismo, lo encuentro ideal, interesantísimo. O les decía también dentro de una acción tutorial de un trimestre, ahora que tenemos tantos recién llegados, y ahora cada vez hay más (Profesora A).

Quizás el mayor obstáculo para el fomento de competencias transversales es la escasa coordinación que se produce entre los distintos departamentos del centro. Aquí las profesoras admiten que si la coordinación entre los departamentos de catalán y castellano es muy difícil, la que existe entre éstos y los departamentos de lenguas extranjeras es inexistente, con el resultado de que las distintas lenguas curri-

culares en general se ignoran mutuamente y se enseñan de forma independiente y desde una perspectiva monolingüe. Este desconocimiento mutuo es justificado por una profesora de lengua castellana diciendo que la enseñanza del catalán o el castellano no tiene nada que ver con la enseñanza del inglés en lo que se refiere a objetivos y métodos. Esta postura no es compartida por otra profesora, en este caso de lengua inglesa, para quien todas las materias de lenguas en la educación secundaria obligatoria deberían organizarse en un departamento único.

3. CONCLUSIONES

Los datos de nuestro estudio reflejan las representaciones de dos grupos de profesores de lenguas de educación secundaria, uno en Vitoria-Gasteiz y otro en Lleida, respecto al desarrollo del plurilingüismo y de la interculturalidad por parte del alumnado. Estos dos temas se ven reflejados en el currículo en la forma de dos de las ocho competencias básicas: competencia en comunicación lingüística y competencia social y ciudadana.

En relación con el tema del plurilingüismo, tratado por el grupo de Vitoria-Gasteiz, destaca, en primer lugar la importancia que los profesores otorgan al castellano para el alumnado de origen inmigrante. Al mismo tiempo, por lo que respecta al aprendizaje del euskera, los profesores del grupo, especialmente los que imparten euskera, reconocen la desmotivación de estos alumnos, debido a que el euskera solo figura como materia optativa en su currículo, en contraposición a los autóctonos, para los que constituye una asignatura más en su currículo. En segundo lugar, el grupo de profesores muestra cierta preocupación por el dominio del lenguaje académico por parte de su alumnado inmigrante. Cummins (2005: 116) establece con claridad los tres estadios por los que discurre el desarrollo académico:

1. La fluidez conversacional.
2. Las habilidades lingüísticas discretas.
3. El dominio del lenguaje académico.

El primer aspecto conlleva la capacidad para mantener conversaciones sobre situaciones familiares. El segundo estadio supone un conocimiento fonológico, gramatical y de la alfabetización específico. Finalmente, el dominio del lenguaje académico conlleva el conocimiento del vocabulario menos habitual de una lengua, así como la habilidad para interpretar y producir textos escritos cada vez más complejos. El profesorado de nuestro estudio es consciente de que su alumnado es capaz de desenvolverse con soltura –o que será capaz de hacerlo en un periodo corto de tiempo– en la primera de las dimensiones de la competencia lingüística, pero manifiesta con claridad el déficit en lo que se refiere a la segunda dimensión y, sobre todo, se muestra especialmente preocupado por el escaso bagaje de su alumnado –incluyendo el originario de países de habla hispana– para enfrentarse al lenguaje académico. Son varios los estudios (Collier y

Thomas, 1999; Cummins, 1981) que han demostrado que los alumnos que aprenden la lengua de instrucción necesitan no menos de cinco años de contacto con esta lengua para alcanzar el nivel de sus compañeros nativos en el lenguaje académico. A la hora de explicar el éxito o el fracaso en el aprendizaje lingüístico por parte de alumnos de origen inmigrante, los profesores del grupo de Vitoria-Gasteiz apelan a dos argumentos básicos: la proximidad lingüística entre la L1 y la lengua que están aprendiendo y el nivel de alfabetización y desarrollo sociocultural del alumno.

En cuanto a las representaciones que el grupo de profesoras de Lleida hace de la noción de interculturalidad en el ámbito educativo, encontramos dos aspectos centrales sobre los cuales hay consenso: el plurilingüismo y el conocimiento de y el respeto hacia otras culturas distintas de la propia. Sin embargo, las profesoras parecen no tener nada claro, incluso después de haber intentado diseñar materiales, cómo dicha noción debe traducirse en contenidos y procedimientos concretos en sus materias, por lo que recurren a las actitudes como la mejor forma de integrar la interculturalidad. Esta actitud que podríamos denominar “evasiva” en relación a la responsabilidad de introducir la interculturalidad en el currículo, puede verse reforzada por el temor de la reducción de los contenidos académicos tradicionales, de cuya transmisión la escuela es la única responsable.

La creencia que expresa una profesora (y que ninguna otra participante en el grupo contradice) en la transferencia de habilidades comunicativas de una lengua a otra, no se corresponde con la falta de coordinación entre las materias de lenguas. La falta de colaboración es especialmente significativa entre las asignaturas de L1 y L2 y las de lenguas extranjeras, ya que se considera que tanto los objetivos como los métodos son muy distintos.

En nuestra opinión, el conocimiento de enfoques pedagógicos integradores que han sido implementados con éxito (véase Cummins, 2005 y Coelho, 2005b, en esta misma colección) puede resultar de la máxima utilidad para promover la interdependencia lingüística y la interculturalidad y lograr un buen desarrollo del plurilingüismo. Desde este conocimiento, adaptado a las realidades de nuestro contexto educativo, es fundamental impulsar la coordinación del profesorado de lenguas para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. El proyecto lingüístico de centro puede convertirse –si se construye desde la reflexión sobre la práctica docente– en un instrumento que equilibre las competencias en las distintas lenguas capaz de articular una didáctica unificada, integradora y funcional que permita una utilización comunicativa de las lenguas y el desarrollo de la conciencia lingüística y de la interculturalidad.

Además de la coordinación del profesorado, es necesario un apoyo decidido por parte de las administraciones educativas proporcionando los medios, la formación y el asesoramiento adecuados. Como hemos afirmado en otras ocasiones (Ibarraran, Lasagabaster y Sierra, 2007a y 2007b), es posible crear las condiciones para que el proyecto lingüístico de cada centro escolar pase de ser un documento curricular más en el cajón de las buenas intenciones educativas, a convertirse en un instrumento eficaz para una educación plurilingüe e intercultural de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Bernaus, M. (2004). "Un nuevo paradigma en la didáctica de las lenguas". *Glosas Didácticas* 11.3-13. (Documento de Internet disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/articulos.html>.)
- Byram, M., A. Nichols y Stevens, D. (2001). Introduction. Byram, M., A. Nichols y D. Stevens. (eds) *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters 1-8
- Coelho, E. (2005a). "El recién llegado: Claves para comprender la experiencia inmigrante". D. Lasagabaster y J.M. Sierra (Coords). Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori, 29-50.
- Coelho, E. (2005b). "La transversalidad del aprendizaje lingüístico en el currículo: el proceso de andamiaje en la educación". D. Lasagabaster y J.M. Sierra (Coords.). Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori, 91-109.
- Collier, V.P. y Thomas, W.P. (1999). "Making U.S. Schools effective for English language learners, Part 1." *TESOL Matters* 9, 1-6.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (eds.) (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. Melbourne: McMillan.
- Cummins, J. (1981). "Age on Arrival and Immigrant Second Language Learning in Canada: A reassessment". *Applied Linguistics* 1, 132-149.
- Cummins, J. (2005). "La utilización de la tecnología en aulas lingüísticamente diversas: estrategias para promover el aprendizaje lingüístico y el desarrollo académico en contextos bi/trilingües". J. M. Sierra y D. Lasagabaster (Coords.) Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori, 111-128.
- González Riaño, X.A. (2000). *El proyeutu llingüísticu de centru*. Uviéu: Academia de la Llingua Asturiana.
- Generalitat de Catalunya. (1996). *Educació intercultural*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- Ibarraran, A., D. Lasagabaster y Sierra, J.M. (2007a). "Las lenguas obligatorias en el currículo de la CAV: la visión del alumnado autóctono e inmigrante". En *Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: perspectivas aplicadas entre disciplinas* (pp. 741-749), Madrid: UNED
- Ibarraran, A., D. Lasagabaster y Sierra, J.M. (2007b). *Inmigración y aprendizaje de lenguas en un contexto bilingüe*. Bilbao: Lete.
- Kiesling, S. y Paulston, C. B. (eds.) *Intercultural discourse and communication: The essential readings*. Oxford: Blackwell.
- Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (coords.) (2005). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori.
- Lustig, M. y Koester, J. (2005). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures*. Boston: Allyn & Bacon.
- Mugertza, K. y Aliaga, R. (2005). "El multilingüismo y el multiculturalismo en el sistema educativo vasco". D. Lasagabaster y J.M. Sierra (Coords.). Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori, 97-112.
- Scollon, R. y Scollon, S. (1995). *Intercultural communication*. Oxford: Blackwell.
- Sierra, J. M. y Lasagabaster, D. (eds.) (2005). *Multilingüismo, competencia lingüística y el uso de nuevas tecnologías en la escuela*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori.

**TERCERA PARTE:
DESARROLLO DE MATERIALES**

CAPÍTULO 6

Las tareas como propuesta de acción pedagógica para fomentar el plurilingüismo y la competencia comunicativa intercultural

Hoy en día ya nadie discute que el desarrollo de competencias es la meta de la escuela. Entendemos por competencia «la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada» (Zabala y Arnau, 2008: 44). Trabajar competencias comporta aplicar saberes de todo tipo (transversales) para interpretar y tomar decisiones en una situación determinada. Así pues, las tareas constituyen el eje central de la planificación en el aula.

En este capítulo pretendemos presentar el enfoque por tareas como una propuesta metodológica eficaz para el desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural. Para ello analizaremos qué entienden por tarea diferentes autores y propondremos la nuestra propia, estudiaremos el papel de la evaluación y, finalmente, definiremos qué es una tarea comunicativa intercultural.

1. FUNDAMENTACIÓN Y DEFINICIÓN DE TAREA

El enfoque comunicativo, con su énfasis en la negociación, interpretación y expresión de significados y su metodología innovadora representó, durante muchos años, la propuesta más eficaz para que los aprendientes se enfrentaran con éxito a las demandas comunicativas del mundo real siendo capaces de aunar la corrección gramatical y la fluidez comunicativa. Para los partidarios de este enfoque, el objetivo de la enseñanza de una lengua es la consecución de la competencia comunicativa puesto que una lengua se considera como un sistema para

expresar significados, interactuar y comunicarse con los otros (Richards y Rodgers, 1986). Esta competencia se adquirirá a partir del desarrollo de las cuatro destrezas de la lengua (hablar, escribir, escuchar y leer). La amplia difusión del modelo y sus múltiples versiones hacen difícil una definición sencilla, pero podríamos generalizar diciendo que, para algunos, la enseñanza comunicativa significa incorporar al sistema gramatical –que es el que se enseña tradicionalmente– las funciones comunicativas de esa lengua (véase capítulo 2 en este volumen). Esta concepción fue la que incorporaron los programas nocional-funcionales (Van Ek, 1975; Wilkins, 1976). Sin embargo, las investigaciones llevadas a cabo en distintos contextos educativos –Kumaravadivelu (1993), Legutke y Thomas (1991), Nunan (1987) o Thornbury (1996)– pusieron de manifiesto que en las supuestas clases comunicativas las formas gramaticales y su corrección eran más importantes que las funciones comunicativas; de igual modo, la pretendida interacción comunicativa no estaba ni adecuada ni suficientemente representada. Como concluye Kumaravadivelu (2006: 64), a pesar de las indudables aportaciones del enfoque comunicativo,

Éste quizás represente un caso clásico de una pedagogía centralista que no sintoniza con las exigencias lingüísticas, educativas sociales, culturales y políticas locales. El resultado ha sido una erosión gradual de su popularidad, allanando el camino para un renovado interés en la enseñanza de la lengua mediante tareas (ELMT)... (traducción de los autores).

Es precisamente la enseñanza de la lengua mediante tareas (ELMT) y proyectos la que ha tomado el relevo en la búsqueda de soluciones a los problemas planteados por el enfoque comunicativo. Aunque algunos autores (Littlewood, 1981) consideran la tarea como una opción más dentro del llamado enfoque comunicativo, el término *tarea* se considera en la lingüística aplicada desde una doble perspectiva:

Por una parte, como unidad de investigación en el aprendizaje de segundas lenguas/ lenguas extranjeras [...] Por otra, en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas desde, a su vez, un doble planteamiento: bien como otro recurso metodológico al servicio de una pedagogía más eficaz, bien como unidad básica de diseño curricular capaz de articular los contenidos y la metodología de los programas de instrucción (Sierra, 2008:1).

Desde estos planteamientos, y en el otro extremo de los partidarios de los programas nocional-funcionales, estarían los que consideran la lengua un ente más global y, por lo tanto, instan al alumnado a utilizar todos los recursos lingüísticos y no lingüísticos a su alcance para resolver una tarea o problema. En este caso, hablaríamos de programas por tareas (Prabhu, 1987; Estaire y Zanón, 1994; Willis, 1996; Skehan, 1998; Breen, y Littlejohn, 2000; Ellis, 2003; Nunan, 2004;) o por proyectos (Fried-Booth, 1986/2002; Haines, 1989; Ribé y Vidal, 1993; Ribé, 2000; Sierra, 2008).

Algunos autores (Ellis, 2003; Skehan, 1998) han resumido la justificación para la utilización de las tareas a partir de dos perspectivas teóricas: la psicolingüística y la sociocultural. La primera argumenta el potencial de las tareas para desarrollar la interacción en la lengua objeto de aprendizaje uniendo distintos aspectos del input, las capacidades internas del aprendiente y la producción lingüística (Long, 1996; Gass, 2003). La segunda (Lantolff, 2000; Swain, 2000) pone el énfasis en la capacidad de la interacción mediante tareas para conseguir que el alumnado «construya conjuntamente el significado, aportando a la conversación aspectos de la lengua de modos que permitan apropiarse de nuevo conocimiento y consolidar el ya existente» (McDonough y Chaikitmongkol, 2007:108; traducción de los autores). Otros autores (Ribé y Vidal, 1993; Estaire y Zanón, 1994; Breen y Littlejohn, 2000; Ribé, 2000; Nunan, 2004) buscan una integración de las fundamentaciones psicolingüística y educativa. Es precisamente esta fundamentación educativa de la ELMT –que contempla la naturaleza social del alumno y la potenciación de su responsabilidad, de sus estrategias de aprendizaje y de su autonomía dentro del aula– la que consideramos esencial en el contexto educativo en el que desarrollamos nuestra propuesta.

La definición del concepto de tarea no es fácil puesto que diferentes autores adoptan perspectivas diferentes y entienden las tareas de manera distinta. Ellis (2003: 4-5) hace un listado exhaustivo y agrupa las diferentes definiciones según:

- La finalidad de la tarea.
- La perspectiva desde la que se ve la tarea.
- Su autenticidad.
- Las destrezas lingüísticas necesarias para su desarrollo.
- Los procesos psicológicos que se ponen en marcha en su realización
- El producto final de la tarea.

Según Kumaravadivelu (2006: 65) la siguiente definición de Ellis consigue incluir casi todos los elementos más importantes –atención al significado y a la gramática, inclusión de las propiedades pragmáticas, utilización de la comunicación auténtica, la importancia de la interacción social, la integración de las destrezas lingüísticas y, finalmente, la conexión con los procesos psicolingüísticos–. Además, en su opinión, esta definición también pone de manifiesto las diferentes perspectivas dentro de la ELMT que centran el énfasis en la forma o en el significado. La definición de Ellis es la siguiente:

Una tarea es un plan de trabajo que requiere que los aprendientes procesen la lengua pragmáticamente para conseguir un resultado que puede ser evaluado en términos de si se ha transmitido o no el contenido proposicional correcto o apropiado. Para conseguirlo los aprendientes necesitan prestar una atención fundamental al significado y utilizar sus propios recursos lingüísticos, aunque el diseño de la tarea pueda predisponerles a usar formas lingüísticas concretas. Una tarea busca como resultado un uso lingüístico que se parezca, directa o indirectamente, a la manera en que se usa la lengua en el mundo real. Al igual que sucede con otras actividades

lingüísticas, una tarea puede poner en juego habilidades productivas o receptoras y orales o escritas, así como distintos procesos cognitivos (Ellis, 2003:16; traducción de los autores).

Al margen de las diferencias terminológicas, las distintas fundamentaciones y modelos pedagógicos, parece obvio que la tarea se ha convertido en un instrumento esencial para el diseño de materiales y programaciones. A pesar de las innumerables definiciones que se han propuesto para el concepto de tarea, podemos decir que la mayoría de las definiciones comparten la característica común de poder ser consideradas como una actividad educativa que busca el aprendizaje de la lengua en relación con sus usos en la vida real, enfatizando la primacía del significado y considerando la actividad del alumno fundamentalmente como usuario de la lengua y no como mero aprendiz de aspectos lingüísticos concretos de la misma. Esta actividad del aprendiz está en consonancia con una visión socio-constructivista (Vigotsky, 1978; Lantolf, 2000; Kaufman, 2004) que enmarca la importancia de la dimensión educativa de la ELMT a la que nos hemos referido anteriormente. En el planteamiento pedagógico que nos ocupa, entendemos tarea como una actividad que satisface las siguientes características:

1. El significado es más importante que la forma.
2. Hay un objetivo en forma de producto final hacia el cual se ha de trabajar.
3. Se parece a una actividad del mundo real.
4. Se evalúa en relación con la consecución del producto (objetivo) final.

Una tarea habrá sido pedagógicamente útil cuando se haya realizado de forma eficaz, puesto que lo realmente importante es la comunicación y no la adquisición de una estructura gramatical concreta. Dicho de otra manera, en una tarea el mensaje que se quiere comunicar determina las formas lingüísticas que se han de utilizar y no al contrario (Irún, 2002). Además, la tarea tiene que ser significativa y relevante para el alumnado, lo cual implica que debe (i) responder a sus intereses y (ii) potenciar claramente el intercambio de mensajes más allá de la simple práctica lingüística (Nussbaum y Bernaus, 2001).

2. LA EVALUACIÓN EN LA ELMT

La evaluación condiciona qué y cómo se enseña y, aún más importante, qué y cómo aprenden los alumnos. Y es que la evaluación, aparte de medir resultados, tiene un papel regulador primordial en el aprendizaje. Estamos hablando concretamente de evaluación formativa que Scriven ya definió en 1967, pero no tal y como se entiende en la enseñanza tradicional –como mecanismo de identificación de errores para poder proporcionar más práctica– sino como el de comprensión del funcionamiento cognitivo del alumnado frente a la tarea final que debe ser capaz de realizar. Es en esta visión cognitivista de la evaluación donde

inciden especialmente las tareas. En una tarea, como hemos visto, se trabaja para conseguir un objetivo final. Lo más importante para conseguirlo es que el propio alumno sea capaz de detectar dificultades, entenderlas y auto-regularse. Sólo así conseguirá el producto final y habrá aprendido. Sanmartí (2007: 55) hablando de autorregulación y aprendizaje ya hace sin explicitarlo una apología de las tareas como un ejemplo de buenas prácticas docentes:

Las personas que mejor aprenden se caracterizan por la capacidad para planificar su actividad, manipulativa y mental, en función de un objetivo de aprendizaje, no sólo de aprobar.

La evaluación dentro del enfoque por tareas es, también, un aspecto controvertido sobre el que conviene hacer una distinción de partida. Algunos autores se centran en la evaluación de las tareas en sí mismas, no ofreciendo un esquema de evaluación desde el que acometer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otros autores ofrecen, en mayor o menor medida, modos de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, en algunos casos, por ejemplo Breen y Littlejohn (2000) o Nunan (2004), han pasado de ofrecer únicamente criterios para evaluar las tareas a incluir reflexiones o propuestas generales o específicas sobre la evaluación del proceso de implementación de las tareas.

Entre los autores que integran la evaluación en el currículo de tareas existen posiciones antagónicas. Mientras algunos (Long y Crookes, 1992 y 1993), sólo plantean de forma explícita, aunque no exclusiva, la realización de la evaluación a través de tests elaborados por expertos, otros como Breen y Littlejohn (2000) han mantenido que un programa por tareas desarrollado en el aula debería poder ser autoevaluado por profesores y alumnos, rechazando cualquier necesidad de una evaluación externa, ya que la evaluación formativa es un objetivo fundamental de su propuesta.

Nunan (1989) reflexiona sobre aspectos relevantes de la evaluación y se muestra partidario de una evaluación criterial, ofreciendo un amplio repertorio de técnicas e instrumentos de evaluación tomados de distintos autores (escalas de actuación, simulaciones, diarios, etc.). Nunan manifiesta que la evaluación dentro de la ELMT debería poseer cuatro características:

1. Contemplar la evaluación directa de la actuación del aprendizaje.
2. Estar referida a criterios.
3. Estar centrada en el logro de objetivos específicos más que en tratar de evaluar la proficiencia general.
4. Tener una naturaleza eminentemente formativa.

Estaire y Zanón (1990 y 1994) plantean un esquema de evaluación bastante desarrollado –incluyendo tipos, criterios, instrumentos y agentes de evaluación– que intenta valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en su totalidad. Proponen un esquema de evaluación participativa que integra las dimensiones formativa y sumativa. Consideran que la evaluación es un proceso continuo que proporciona

información a profesores y alumnos para realizar los ajustes necesarios desde la realidad del aula. Tienen en cuenta la valoración formal e informal de la capacidad comunicativa y el conocimiento lingüístico de los alumnos estableciendo unos criterios de evaluación que deben ser conocidos por docente y discentes. Ofrecen ejemplos concretos de diversos instrumentos de evaluación, desde diarios y cuestionarios hasta fichas de autoevaluación individual y grupal. Finalmente, la evaluación de los productos finales de las tareas o los exámenes se contemplan como medios adecuados de evaluación o, buscando una solución inclusiva, admiten la combinación de ambos procedimientos.

Ribé y Vidal (1993) y Ribé *et al.* (1997) coinciden con Estaire y Zanón en la dimensión estratégica de la evaluación para proporcionar información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y poderlo desarrollar según las necesidades percibidas. Al igual que ellos, Ribé y Vidal se posicionan por una evaluación comprensiva que incluya elementos lingüísticos y no lingüísticos y su propuesta contempla como agentes de evaluación al profesor y a los alumnos. También cuentan en la evaluación sumativa con la participación del alumnado para la evaluación de los objetivos –que en los correspondientes instrumentos de evaluación se pueden modificar para evaluar distintas capacidades–. En cuanto a los exámenes, pueden utilizarse siempre que no estén en conflicto con el proyecto y admitiendo su limitación para la evaluación global de procesos y productos. Ofrecen un amplio abanico de instrumentos de evaluación, desde diarios, hasta cartas, entrevistas o debates. Lo fundamental en la evaluación de los proyectos es mantener la coherencia entre la metodología y la evaluación, para lo que hará falta la creación de nuevos instrumentos de evaluación compatibles con la distinta naturaleza de la evaluación que conlleva la evaluación de proyectos.

En definitiva, y al igual que sucede con la definición de tarea o su fundamentación como instrumento de diseño curricular y metodológico, existen distintas propuestas de evaluación en la ELMT. Pensamos que en nuestro contexto educativo –caracterizado por un creciente plurilingüismo y pluriculturalismo (véanse Lasagabaster y Sierra, 2005 y Sierra y Lasagabaster, 2005 en esta misma colección)– las propuestas que integran las dimensiones criterial y formativa de la evaluación, sobre todo, tratan de incorporar al alumnado como agente evaluador, y tienen un mayor potencial educativo. Sin embargo, conviene recordar que la intervención del alumnado en la evaluación, especialmente en la sumativa, es un campo poco investigado. Existe una falta de propuestas concretas que expliciten qué sucede en el aula cuando alumnos y profesores acometen la tarea de evaluar conjuntamente, detallando cómo se interrelacionan a lo largo del programa la evaluación formativa y sumativa, cómo se articulan y cómo inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje el objeto, las funciones y la metodología de la evaluación. Éstas son algunas de las cuestiones fundamentales que requieren investigación en el aula para que la evaluación sea factible y exista coherencia entre los principios metodológicos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el proceso de evaluación. Desde un planteamiento constructivista del aprendizaje, la evaluación y la enseñanza están íntimamente unidas y los procedimientos de evalua-

ción nos indican qué caminos seguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Biggs (2006:16) recoge estos planteamientos en el denominado *alineamiento constructivo* que plantea que la enseñanza se refuerza al alinear sus objetivos, sus métodos y las tareas de evaluación: «Un buen sistema de enseñanza alinea el método y la evaluación de la enseñanza con las actividades de aprendizaje establecidas en los objetivos, de manera que todos los aspectos de este sistema están de acuerdo en apoyar el adecuado aprendizaje del estudiante».

3. DEFINICIÓN DE TAREA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

En nuestra propuesta didáctica, la unidad de planificación es la *tarea comunicativa intercultural*. Esto significa que, además de las características imprescindibles en toda tarea, debe (i) incorporar las tres lenguas presentes en el currículo (inglés, castellano y catalán/euskera en el caso de Catalunya o la CAV) como objetos de reflexión y (ii) integrar contenidos del currículum de la lengua que se aprende y del currículo de competencia comunicativa intercultural.

Una tarea comunicativa intercultural tendrá un producto final ligado, de una u otra manera, a otras formas de ver y entender la realidad. En la mayoría de los casos, la tarea comunicativa final tiene elementos interculturales bien porque presenta hechos históricos o culturales, bien porque pretende que el alumnado se coloque en el lugar del otro. Sin embargo, antes de pedir que los aprendices realicen la tarea, éstos deben reflexionar sobre qué se les pide y qué tipo de recursos necesitan para poder llevar a cabo la tarea. Las tareas *de aprendizaje* (Estaire y Zanon, 1994) o *posibilitadoras* (Nunan, 2004) son las que se hacen antes de la tarea principal y tienen como objetivo familiarizar al alumnado con el tema de la tarea y proporcionarles los instrumentos necesarios para llevarla a cabo de manera satisfactoria. Son tareas *posibilitadoras* las que potencian las destrezas lingüísticas, cognitivas y sociales. Entendemos las tareas *posibilitadoras* no sólo en relación con aspectos lingüísticos (atención a la forma) sino, en un sentido más amplio, como todas aquellas que proporcionan conocimientos, estrategias, modelos y entrenamiento que contribuyen a la realización exitosa de las tareas finales de comunicación.

Así pues, los pasos que se siguen en el aula con el alumnado son:

1. Presentación de los objetivos y producto final
2. Análisis de ejemplos de tarea desarrollando las cuatro destrezas y las competencias comunicativas e interculturales
3. Realización de la tarea en grupos, presentación y evaluación.

En los dos capítulos siguientes analizaremos cómo estos pasos se traducen en la práctica docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Breen, M.P. y Littlejohn, A. (eds.) (2000). *Classroom decision-making. Negotiation and process syllabuses in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 7/8, 55-90.
- Estaire, S. y Zanón, J. (1994). *Planning classwork. A task-based approach. A handbook for the English Classroom*. Oxford: Heinemann.
- Fried-Booth, D.L. (1986/2002). *Project work*. Oxford: Oxford University Press.
- Gass, S. (2003). Input and interaction. En C. Doughty y M. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 224-255). Oxford: Blackwell.
- Haines, S. (1989). *Projects for the EFL classroom*. London: Nelson.
- Irún, M. (2002). "La reflexión metalingüística en el enfoque por tareas". J. M. Cots y L. Nussbaum (eds.), *Pensar lo Dicho: La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Editorial Milenio, 101-119.
- Kaufman, D. (2004). Issues in constructivist pedagogy for L2 learning and teaching. *Annual Review of Applied Linguistics* 24, 303-319.
- Kumaravadivelu, B. (1993). Maximizing learning potential in the communicative classroom. *ELT Journal*, 47, 12-21.
- Kumaravadivelu, B. (2006). TESOL methods: Changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly* 40, 59-81.
- Lantolf, J.P. (ed.) (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (eds.) (2005). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: Horsori.
- Legutke, M. & Thomas, H. (1991). *Process and experience in the language classroom*. London: Longman.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. W. Ritchie y T.K. Bhatia (eds.), *Handbook of language acquisition. Vol. 2: Second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.
- Long, M.H. y Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26 (1), 27-57.
- Long, M.H. y Crookes, G. (1993). Units of analysis in syllabus design—The case for task. G. Crookes y S.M. Gass (eds.) *Tasks in a pedagogical context*. Clevedon: Multilingual Matters, 9-44.
- McDonough, K. y Chaikitmongkol, W. (2007). Teachers' and learners' reactions to a task-based EFL course in Thailand. *TESOL Quarterly* 41, 107-132.
- Nunan, D. (1987). Communicative language teaching: Making it work. *ELT Journal*, 41, 136-145.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, L. y M. Bernaus, M. (eds.) (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis Educación.
- Prabhu, N.S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

- Ribé, R. (2000). Introducing negotiation processes: an experiment with creative Project work. M.P. Breen y A. Littlejohn (eds.) *Classroom decision-making. Negotiation and process syllabuses in practice*, Cambridge: Cambridge University Press, 63-82.
- Ribé, R. et al. (1997). *Tramas creativas y aprendizaje de lenguas: prototipos de tareas de tercera generación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Ribé, R. y Vidal, N. (1993). *Project work. Step by step*. Oxford: Heinemann.
- Richards, J. y T. Rodgers (1986). *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sanmartí, N. (2007). *10 Ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Sierra, J. M. (2008). *Una programación por proyectos en un aula universitaria: aportaciones a los diseños curriculares de lengua inglesa basados en tareas*. Bilbao: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Sierra, J.M. y Lasagabaster, D. (eds.) (2005). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: Horsori.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. J. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 97-114.
- Thornbury, S. (1996). Teachers research teacher talk. *English Language Teaching Journal*, 50, 279-288.
- Van Ek, J.A. (1975). *The threshold level in a european unit/credit system for modern language learning by adults*. Strasbourg: Council of Europe.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher order psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wilkins, D.A. (1976). *Notional syllabuses*. London: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. London: Longman.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

CAPÍTULO 7

Ejemplo de intervención didáctica en lengua inglesa

La propuesta de intervención didáctica que presentamos en este capítulo y en el siguiente se plantea como un módulo de seis tareas adaptables a los niveles de primer y cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Cada tarea puede desarrollarse a lo largo de tres períodos de clase de una hora de duración. Este módulo puede implementarse en las lenguas que forman parte del currículo de la ESO. En el caso de las comunidades autónomas con lengua propia, como es el caso de Catalunya o la Comunidad Autónoma Vasca (CAV), estas lenguas serían el castellano, la lengua extranjera y el catalán o el euskera. En este caso hemos ejemplificado nuestra propuesta en el contexto catalán. Esto supone que la realización de las seis tareas por parte de los alumnos se distribuirá de la siguiente manera: dos en lengua catalana, dos en lengua castellana y dos en lengua inglesa. Según la materia desde la que se lleve a cabo, la tarea tendrá una lengua dominante u otra. Así, por ejemplo, cuando una tarea se realice en el área de lengua catalana, la lengua predominante y de comunicación en el aula será el catalán. Sin embargo, todas las tareas deberán incluir textos o ejemplos de uso lingüístico en las otras dos lenguas, siempre de una forma coherente con el tema central de la tarea. Otro requisito de las tareas es que deben incorporar tanto contenidos del programa de la materia de lengua desde la que se aplica como contenidos que vayan dirigidos a desarrollar la competencia comunicativa intercultural (CCI) (véase el capítulo 2 para una descripción del modelo de competencia comunicativa intercultural). Con esto se pretende demostrar que el desarrollo de la CCI no supone una extensión del programa sino más bien su reenfoque. Finalmente, el tratamiento de los textos que se incluyen en las tareas deberá tomar en consideración los usos lingüísticos como actos de comunicación culturalmente definidos y a través de los cuales los individuos reproducen y recrean puntos de vista, identidades y relaciones sociales y se adscriben (o son adscritos) a grupos sociales y culturales concretos.

A partir de este diseño preliminar se pretende que al final del módulo de CCI los alumnos, en primer lugar, tengan una mayor conciencia de la *alteridad*, es decir, de la existencia de puntos de vista y formas de actuar distintas a los suyos. En segundo lugar, se pretende que los alumnos sean más conscientes de que las lenguas forman parte del hecho cultural y que permiten expresar puntos de vista a veces distintos y a veces similares al propio. El tercer objetivo es el de elevar la conciencia de los alumnos sobre el hecho de que en el aula, tal y como ocurre fuera de ella, las lenguas y las culturas, pueden mezclarse y que esto resulta enriquecedor. En cuarto lugar, se pretende que la consecución de los objetivos anteriores no suponga un obstáculo, sino más bien un estímulo, para el progreso de los alumnos en la adquisición de un mayor nivel de competencia comunicativa en las tres lenguas.

1. UNA TAREA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

La tarea que presentamos tiene como lengua dominante el inglés, que es justamente la materia desde la que se realiza, e incorpora las otras dos lenguas del currículum –catalán y castellano–.

Se diseñó siguiendo la planificación por tareas propuesta por Estaire y Zanon (1994) y que consiste en:

1. Definición de los objetivos que se pretenden conseguir.
2. Selección del tema.
3. Definición de la tarea principal o final.
4. Selección de las tareas de aprendizaje o posibilitadoras para garantizar el éxito del alumnado en la realización de las tareas comunicativas.
5. Diseño de la evaluación de la tarea tanto a nivel sumativo como formativo.

Veamos ahora cada uno de los pasos señalados en el caso concreto de la tarea *All You Need is Love*. Esta tarea se diseñó para los alumnos de cuarto de ESO y seguía los objetivos y contenidos del currículum para la lengua inglesa publicados por el Departament d'Educació de Catalunya (Departament d'Educació, 2002) y los objetivos y contenidos del currículum de competencia comunicativa intercultural que propone Byram (1997).

1.1. Objetivos y contenidos de la tarea

Tal y como marca el currículum en Catalunya, cuando hablamos de objetivos, debemos tener en cuenta tanto los generales como los propios de la unidad didáctica. Los primeros, objetivos generales, como ya hemos dicho, serían (i) entender la alteridad, (ii) ver las lenguas como parte del hecho cultural, y (iii) darse cuenta de que las lenguas conviven, se mezclan y utilizan indistintamente. Los obje-

tivos de la unidad venían determinados por el currículo de lengua y los objetivos relacionados con el desarrollo de la CCI. Como puede verse en la tabla que sigue, la tarea *All You Need is Love* contiene actividades y contenidos que promueven los objetivos de lengua inglesa y los objetivos de CCI de una forma integrada.

Una de las actividades, que lleva por título *Loving someone from another culture*, se basa en la lectura, comprensión y análisis de una historia de amor entre personas de diferente raza que se publicó en un medio de información escrito. La actividad propone una lectura rápida del artículo y, tras determinar el tema del texto, trabajar a continuación, mediante preguntas abiertas, la comprensión detallada del mismo. Seguidamente, los alumnos realizan un trabajo de vocabulario en el que deben seleccionar el significado de una serie de palabras a partir del contexto y utilizar el diccionario para descubrir el significado de las palabras clave que todavía estén confusas. Tras esta actividad de comprensión lectora y trabajo sobre el vocabulario que intenta desarrollar la competencia comunicativa en inglés, se plantea una actividad de interacción en parejas donde los alumnos deben interpretar el papel de dos personas que discrepan en sus opiniones respecto a las parejas multiétnicas o multiculturales. Es en esta última actividad en la que se trabajan de manera más explícita los contenidos y objetivos de la CCI de forma global, aunque hay que destacar que los juegos de rol forman parte del inventario más usual de actividades de interacción que se realizan en un aula de lengua extranjera. Así pues, a través de la actividad se trabajan los aspectos del currículo de lengua inglesa y del currículo de CCI de manera integrada y significativa para el alumnado que se relacionan a continuación:

<i>Currículo Lengua Inglesa</i>	<i>Currículo CCI</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Interacción oral con los compañeros con el fin de expresar la opinión personal. • Uso del diccionario. • Selección del significado de las palabras a partir de su contexto. • Lectura rápida de un texto. • Lectura detallada del mismo texto. • Simulación oral en grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poner en cuestión los valores y la premisas culturales en los que se basan ciertas prácticas o productos del propio entorno. • Analizar las causas y los malentendidos entre interlocutores de culturas diferentes. • Conocer las instituciones, junto con la percepción social de las mismas, que inciden en la vida cotidiana de las culturas respectivas de los interlocutores y en las relaciones interpersonales. • Identificar puntos de vista etnocéntricos en una situación social. • Proponer soluciones para mediar entre interpretaciones que entren en conflicto. • Identificar referentes significativos dentro de una cultura y entre culturas, así como obtener su significado y connotaciones. • Identificar e interpretar valores concretos en situaciones de la propia cultura y de otra.

1.2. El tema de la tarea

La elección del tema del amor se debe al hecho de que es uno de los temas que se suele tratar en los libros de texto de inglés, sobre todo alrededor de fechas tradicionalmente relacionadas con el romanticismo ya sea el 14 de febrero (San Valentín) o el 23 de abril (Sant Jordi). Además, si tenemos en cuenta que todos los temas ofrecen la oportunidad de usar y aprender la lengua, escogiendo temas que despierten el interés y la motivación de nuestros alumnos nos aseguramos que éstos se involucren más y llenará de significatividad la tarea que les proponemos. Cuanto más relevante para ellos sea el tema, mayor será su motivación y ganas de involucrarse. El tema, junto con la tarea final, es siempre el motor del trabajo que se desarrollará en la unidad. El tema del amor, tema cercano a los alumnos adolescentes, nos sirve para enfatizar el valor instrumental de la lengua. Ésta se aprenderá, desarrollará o reciclará para leer, escuchar, hablar o escribir sobre un tema que los alumnos consideran relevante y estimulante. Una vez más, el tema también será relevante a la hora de escoger una tarea final que incluya el tema de la alteridad y la interculturalidad. Es evidente que en el tema escogido pueden trabajarse estos aspectos.

1.3. Tarea final

Dado que entre los objetivos de la unidad de la materia Lengua Extranjera en la que nos centramos se incluye la redacción de una carta o la elaboración de un poema, decidimos que la tarea final debía ser una sección de la revista del centro, bien una carta o bien un poema, donde se presentara una historia de amor. La tarea final tiene un objetivo real con una audiencia real, un contenido más importante que la forma en la que se expresa y se evalúa favorablemente en tanto en cuanto se puede publicar en la revista del centro. Es, por tanto, significativa y efectiva. Para que la tarea final muestre también en qué medida los alumnos han desarrollado su CCI, se pide al alumnado que los protagonistas de la historia o poema de amor sean personas pertenecientes a dos culturas diferentes. Éstas son las instrucciones que recibe el alumnado:

Tarea final

In pairs, write a love poem or a love letter. It is going to be published in the school magazine and the issue is going to be devoted to multiculturalism so it should present a love story between people from two different cultures.

También en la tarea final puede verse reflejada la integración de los dos currículos que nos ocupan: Lengua Inglesa y CCI. En el caso concreto de la tarea final es muy importante lograr que se produzca una simbiosis total entre los dos currículos para hacer patente al alumnado y al profesorado que tanto un currículo como el otro se retroalimentan y pueden desarrollarse de forma simultánea.

<i>Currículo Lengua Inglesa</i>	<i>Currículo CCI</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Expresión escrita: carta o poema de amor. • Coherencia y cohesión textual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poner en cuestión los valores y la premisas culturales en los que se basan ciertas prácticas o productos del propio entorno. • Seguir las convenciones y los patrones de la comunicación verbal y no verbal. • Conocer los procesos de interacción social en la cultura del interlocutor (por ejemplo, nivel de formalidad, convenciones de comportamientos en público o en privado, tabús, etc.). • Proponer soluciones para mediar entre interpretaciones que entren en conflicto.

1.4. Tareas de aprendizaje o posibilitadoras

Para llegar a elaborar la tarea final, el alumnado desarrolla cinco tareas de aprendizaje o posibilitadoras básicas. Dentro de cada una de ellas, se llevan a cabo diferentes actividades para promover el desarrollo de las capacidades y competencias del alumnado. Veamos cada una de ellas.

1.4.1. Evaluación inicial e introducción del tema.

Partimos de (i) una serie de refranes que expresan diferentes opiniones sobre el amor y que se escogen en función de ese significado y no según la lengua en que se expresan, y (ii) de parejas famosas en la literatura o en el cine. Preguntando a los alumnos sobre qué tipo de amor expresan los distintos refranes o pidiéndoles que encuentren las parejas famosas entre los distintos nombres pretendemos promover una primera reacción entre el alumnado en relación con el tema de la tarea. El objetivo de esta fase es conocer sus conocimientos previos sobre el tema para después trabajar un *incidente crítico*. Nuestra idea es la de desestructurar el pensamiento para volverlo a estructurar más tarde con nuevas ideas. Debe destacarse el hecho de que esta tarea mezcla las lenguas de forma natural. Lo que aquí interesa es lo que se comunica y no la lengua en la que se comunica.

Ejemplos de refranes

- Amor engendra temor.
- *She who marries for love marries well; she who marries for a big house does not.*
- Amor sense diners, poc durador és.

Ejemplos de parejas famosas

- Don Quijote – Dulcinea.
- Yoko Ono – John Lennón.
- Tom Cruise – Katie Holmes.
- Brad Pitt – Angelina Jolie.

1.4.2. Incidente crítico

A partir de la lectura de un incidente crítico, en el que un chico norteamericano interpreta erróneamente la actitud de una chica española, desarrollamos la comprensión lectora (contenido de la materia Lengua Extranjera) y analizamos los puntos de vista etnocéntricos en el documento, valorándolos e interpretándolos al mismo tiempo (dos de los objetivos del currículo de CCI).

I think she likes me

Jim Smith was a computer analyst from New York...

After several weeks working in Málaga, Jim arrived at the party [...] a beautiful girl with big black eyes approached them and was introduced to him as Maria González. [...] She was close to him and occasionally touched his arm or shoulder while she kept asking a lot of personal questions about his job and background. When Jim touched her, Maria did not feel annoyed by that intimacy. Jim thought that she felt attracted to him as much as he was attracted by her. He was about to ask her for a date when the host arrived and said, "I see you've met Mrs. González." Jim tried not to show his surprise when he realised that she was married.

- Do you think that Jim was deceived on purpose? Was Maria flirting with him?
- Why did he think that Maria was attracted by him?
- Which cultural explanations could you think of that explain this critical incident?

1.4.3. Simulación oral a partir de la lectura de un artículo

Se trata de una simulación entre un padre y un hijo sobre la relación amorosa de este último con una persona de otra cultura o raza, pidiendo al alumnado que apoye el punto de vista contrario al suyo. Nuestro objetivo es promover el interés en descubrir otras maneras de entender fenómenos conocidos y desconocidos tanto de la cultura propia como de otras culturas. Para ello se les proporciona un artículo publicado en una revista online americana donde se representan algunos de los problemas que las parejas mixtas tienen. Estas opiniones pueden ser utilizadas para obtener argumentos que hagan que el debate sea más rico. Una vez se ha trabajado el contenido del debate (los argumentos que se usarán), se puede reflexionar sobre cómo hacerlo de una forma más eficaz. Sería en este momento

cuando se ofrecerían estructuras, funciones, vocabulario y todo tipo de ayuda formal que hiciera posible un debate más “correcto” a nivel gramatical, semántico, sintáctico y fonético además de “fluido”.

Simulation

- a) If you think that going out with someone from another culture/race/religion is not a good idea, then play the role for the boy/girl who is going out with a person from another culture/race/religion.
- b) If you think that going out with someone from another culture/race/religion is not an important influence in a relationship, then play the role for the mother/father who is angry with his / her son/ daughter

1.4.4. Análisis de canciones o poemas de amor

Se trata de proporcionar más *input* oral y escrito mediante canciones o poemas que expresan diferentes tipos de amor. En esta tarea posibilitadora pretendemos mejorar la competencia comunicativa del alumnado en inglés (currículum de Lengua Extranjera) y también desarrollar el currículum de CCI mediante la integración de las lenguas (los textos escritos son presentados en la lengua original y no traducidos al inglés).

A song: *You're beautiful* by James Blunt

1. Listen to the song. Answer the following questions:

- Where does the singer see the girl?
- Who is she with?
- At the beginning of the song he says he's got a plan. What happens at the end?

2. Listen to the song again and choose the correct word:

My life is brilliant / valiant.
My life / love is pure.
I saw an angel / icicle.
Of that I'm sure.
She smiled at me on the subway.
She was with another woman / man.
But I won't lose / win no sleep on that,
'Cause I've got a plan.

*You're beautiful. You're beautiful.
you're beautiful, it's true.
I saw your face / grace in a crowded place,
And I don't know what to say / do,
Cause I'll never be with you.*

*Yeah, she caught my eye / smile,
As we walked on by.
She could see from my face / eyes that I was,
Fucking high,
And I don't think that I'll see her again,
But we shared a moment that will last till the end.*

*You're beautiful. You're beautiful.
You're beautiful, it's true.
I saw you face / grace in a crowded place,
And I don't know what to do,
'Cause I'll never be with you.*

*You're beautiful. You're beautiful.
You're beautiful, it's true.
There must be an angel with a smile / pipe on her face,
When she thought up that I should be with you.
But it's time to face / tell the truth,
I will never / always be with you.*

3. Read the song and find words in it that mean:

Great	
Tube	
Sincere	
Full of people	

4. What kind of love is being described in the song? How many types of love can you think of? Are they all accepted everywhere in the world? Think of one or two songs in Spanish or Catalan that talk about these types of love. Write them down.

5. Find a poem on the following website that presents a view of love similar to the one presented in the song: <http://www.weddings.co.uk/info/poem.htm>

1.4.5. Análisis de cartas

En esta fase se comparan las semejanzas y diferencias entre cartas redactadas en catalán y en inglés, como posibles modelos que los alumnos debían seguir para la tarea final. Como ya se ha dicho, la redacción de cartas como género textual forma parte de los contenidos de la materia Lengua Extranjera.

1.5. Evaluación de la tarea

El último paso de la secuencia es el diseño de la evaluación. Como señala Nunan (2004), la evaluación en un enfoque por tareas supone la evaluación directa de la actuación del alumnado puesto que es la misma tarea final la que es objeto de evaluación. Además, el desarrollo de la tarea incluye un proceso de evaluación formativa ya que el alumnado se encuentra arropado por el profesor y sus propios compañeros en su aprendizaje y en la mejora del producto final. Así pues, la evaluación de la tarea que presentamos debe realizarse, en primer lugar, tomando en consideración el producto final, es decir, la carta o el poema que se publicará en la revista del centro, en relación con los objetivos de la tarea. Esta evaluación, tal como hemos planteado en el apartado dedicado a la evaluación, la podría realizar no sólo el profesor sino también un “panel de editores” de la revista a la cual va dirigida la carta o el poema de amor. De esta forma, podemos integrar en nuestro esquema de evaluación la participación del alumnado mediante la evaluación grupal o la co-evaluación de la tarea final. En segundo lugar, debe también considerarse el proceso que los alumnos han seguido antes de la tarea final. Para ello habrá que evaluar la participación del alumnado en las distintas tareas posibilitadoras.

Como ya hemos argumentado en el capítulo 6, la evaluación y la enseñanza forman un todo en el que los procedimientos de evaluación son indicadores de los caminos a seguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Biggs (2006) mantiene que la enseñanza queda reforzada al alinear los objetivos, los métodos y las tareas de evaluación, en lo que él denomina *alineamiento constructivo*.

BIBLIOGRAFÍA

- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje Universitario*, Narcea.
Departament d'Educació (2002). “Decret 179/2002: Currículum de l'ESO de 25 de juny”
Estaire, S. y Zanón, J. (1994). *Planning Classwork. A Task-based Approach. A Handbook for the English Classroom*. Oxford: Heinemann.
Nunan (2004). *Task-based language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

CAPÍTULO 8

Ejemplo de intervención didáctica en lengua española

El ejemplo que presentamos en este capítulo es otra de las secuencias didácticas diseñadas basándonos en el enfoque por tareas y que forma parte del módulo de 4 de ESO. Como en la unidad didáctica presentada en el capítulo anterior, esta tarea tiene una temporización de 3 sesiones de clase y se diseñó a partir de los objetivos y contenidos del currículo de lengua castellana para los alumnos de cuarto de ESO sin olvidar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Como hemos dicho anteriormente, al tratarse de una tarea comunicativa intercultural, además de cumplir los requisitos de las tareas, debe incorporar las tres lenguas obligatorias del currículo de forma integrada y natural aunque haya una lengua dominante que, en este caso, será el castellano.

A continuación, presentaremos la programación de la unidad didáctica tal y como se desarrolló en el aula. Después de una breve justificación y contextualización de la unidad, se presentarán los objetivos y los contenidos, las orientaciones didácticas junto a la temporización, la evaluación y los recursos y materiales necesarios para su puesta en práctica.

1. UNA TAREA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

1.1. Contextualización de la unidad

La unidad que presentamos se desarrolló en el segundo trimestre de cuarto de ESO. Una amplia mayoría del alumnado conocía a rasgos generales los aspectos más relevantes de la historia de la literatura española y más concretamente las características principales de los diversos movimientos literarios. En el segundo trimestre se trabajaba la literatura del siglo XX. El alumnado también había estado trabajando diferentes géneros textuales tales como las entrevistas, las instancias, el artículo periodístico, entre otros. En las distintas unidades del curso se trabajaban

estos aspectos de forma independiente y también aspectos gramaticales aislados como el uso de la diéresis, los acentos diacríticos o las frases subordinadas. En el diseño de esta unidad didáctica se trataron los contenidos literarios y de género textual de forma integrada para poder así diseñar la unidad como una tarea comunicativa intercultural tal y como lo hemos descrito en el capítulo anterior.

1.2. Objetivos y contenidos de la tarea

En esta unidad didáctica, el alumnado tenía como tarea final escribir una carta a un periódico local argumentando un problema social. Con este fin, se estableció que al acabar la unidad didáctica el alumnado debía ser capaz de:

- Expresar opiniones y argumentar.
- Entender poemas sociales de los años 60 y 70.
- Leer y escribir cartas al director prestando especial atención a la cohesión del texto.
- Entender que hay diferentes puntos de vista sobre un mismo hecho y que normalmente están asociados a hechos culturales.
- Trabajar en la lengua castellana sin olvidarse de que conocemos otras lenguas que nos permiten expresar puntos de vista similares o diferentes.

Para poder conseguir estos objetivos, se seleccionaron contenidos de lengua y contenidos de competencia comunicativa intercultural. Los contenidos de lengua castellana corresponden con los contenidos del currículum de la Educación Secundaria Obligatoria del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya (2002) y son los que se enumeran a continuación:

A. Procedimientos y destrezas comunicativas:

1. Interacción oral.
2. Comprensión oral. Audición crítica.
3. Comprensión escrita: *Skimming* y *scanning*.
4. Comprensión escrita de encuestas.
5. Expresión oral.
6. Expresión escrita de una carta al director.
7. Significado de palabras en un contexto.
8. Lectura de un poema.

B. Conceptos:

1. La poesía social de los años 50 o 60.
2. La polisemia.
3. Cohesión textual.
4. Género textual: cartas al director. La persuasión.
5. La coherencia y la cohesión en el texto.

Respecto a los contenidos de competencia comunicativa intercultural corresponden a los objetivos del modelo de competencia comunicativa intercultural de Byram (1997) y son los que se enumeran a continuación:

A. Actitud:

1. Deseo de buscar o aprovechar oportunidades de relacionarse con personas de otra lengua/cultura en una relación de igualdad, más allá de la búsqueda del exotismo o del provecho personal.
2. Interés en descubrir otras maneras de entender fenómenos conocidos y desconocidos tanto de la propia cultura como de otras culturas.
3. Deseo de cuestionar los valores y las premisas culturales en los que se basan ciertas prácticas y productos en el propio entorno.
4. Disponibilidad de seguir las convenciones y los patrones de la comunicación verbal y no verbal.

B. Conceptos:

1. La memoria nacional (la historia) del propio país y cómo sus acontecimientos se relacionan y son vistos desde la perspectiva de otra cultura.
2. Las definiciones nacionales del espacio geográfico en el propio país y cómo éstas son percibidas desde la perspectiva de otros países.
3. La organización/estructura social y sus marcadores en el país propio y en el del interlocutor (por ejemplo, clases sociales, rasgos étnicos, género, profesión, religión, dialecto, etc.).
4. Las instituciones, juntamente con las percepciones que se tiene de ellas, que inciden en la vida cotidiana de las dos culturas y en las relaciones entre las personas (por ejemplo, sanidad, tiempo libre, medios de comunicación, educación, etc.).
5. Los procesos de interacción social en la cultura del interlocutor (por ejemplo, nivel de formalidad, convenciones de comportamiento en público o en privado, tabús, etc.).

C. Destrezas y habilidades de interpretar y relacionar:

1. Identificar puntos de vista etnocéntricos en un documento o en una situación.
2. Identificar malentendidos y disfunciones en una interacción entre interlocutores de las dos culturas y explicarlos en términos de los diferentes sistemas culturales de los interlocutores.
3. Proponer soluciones para mediar entre interpretaciones que entren en conflicto.

D. Destrezas y habilidades de descubrimiento e interacción:

1. Obtener de un interlocutor de otra cultura los conceptos y valores subyacentes a un documento o suceso y desarrollar un sistema explicativo susceptible de ser aplicado a otros fenómenos.

E. Sensibilización cultural crítica:

1. Identificar e interpretar valores concretos en documentos y sucesos de la propia cultura y de otra.
2. Analizar y evaluar un documento o suceso a la luz de una perspectiva cultural concreta.

1.3. Orientaciones didácticas de la tarea y temporización

Como ya hemos explicado anteriormente, la unidad didáctica se desarrolló en tres sesiones de clase más unas dos horas de trabajo en casa.

La primera sesión se dedica a la evaluación inicial para descubrir qué saben los alumnos sobre el tema y a la presentación de la tarea final. Después de leer los objetivos y haciendo referencia al título, se leyeron y comentaron en grupo-clase los problemas que más preocupan a los habitantes del siglo XXI. Se pidió después al alumnado que buscara más información en casa y que listara los problemas en el dossier. Se presentó, a continuación, el poema de Luis Alberto de Cuenca *El otro barrio de Salamanca* y se trabajó la comprensión del poema a través de la búsqueda de palabras en el diccionario.

Actividad 1

¿Qué significan las palabras siguientes en el poema que acabas de leer?

Bardos	_____
Centelleantes	_____
Odaliscas	_____
El asiento	_____

También se trabajaron en esta primera sesión aspectos de la poesía social, corriente a la que pertenece el poema tal y como puede verse en la actividad siguiente.

Actividad 2

El poema que acabas de leer pertenece al movimiento literario conocido como poesía social. ¿Qué problema social menciona el poema? Subraya en el poema las frases o palabras que te lo hacen suponer. ¿Coincide con alguno de los problemas sociales que has listado al principio de la unidad?

A partir del poema también se trató la presentación del barrio que da una guía de viajes de España destinada al público inglés.

Actividad 3

Todas las calles que se mencionan en el poema se refieren al barrio de Salamanca en Madrid, uno de los más adinerados de la capital. Lee este fragmento de una guía sobre Madrid para el público inglés.

Salamanca is a very exclusive area in Madrid with a very pompous architecture, most of the houses dating from the nineteenth century and well connected with a great literary history. Nowadays the area is full of very expensive designer stores, such as Louis Vuiton, Channel, Christian Dior, etc. For most visitors, though, a more immediate attraction is the fact that this district is crowded with excellent bars and tascas.

El poema contrasta la vida del barrio con la vida de una joven. Explica el significado del poema a un amigo tuyo que es inglés.

En esta actividad pretendemos que los alumnos se den cuenta de que hace falta saber cosas de una determinada cultura (en este caso el tipo de barrio que representa el barrio de Salamanca en Madrid) para entender el poema. Por esto les pedimos que se lo explicaran a un amigo inglés. Hizo falta decirles que no se dejaran nada por explicar por trivial que les pareciera porque la persona que les oíría no conocía nada de la cultura madrileña. El objetivo de la actividad es que se pongan en el lugar del otro.

Otra característica importante de esta actividad es que la lengua inglesa aparece de forma natural ya que es la lengua original en la que se escribió la guía. Así pues, el diseño de la tarea da por supuesto que los aprendices son hablantes no monolingües sino que tienen competencias en más de una lengua. De todas formas, el hecho de utilizar un texto original en inglés dirigido a un público con una orientación turística invita a reflexionar sobre cómo un turista o un madrileño ven el mismo barrio: para uno es un lugar donde viven y compran las personas de clase social alta y para el otro un lugar donde se pueden encontrar restaurantes de tapas o comida típica.

En la segunda sesión se introdujo el tema hablando sobre los animales domésticos y su cuidado para después visionar el vídeo de una corrida y así crear una reacción. Se pretendía provocar una crisis: se trata de desestructurar su pensamiento y hacerles caer en alguna contradicción para que se den cuenta de que hay otras maneras de ver y entender las cosas. Se trata de trabajar la competencia intercultural a partir de la reflexión. A continuación, se leyó una crítica taurina y se contestaron preguntas de comprensión. A partir de esta crítica se trabajaron las palabras polisémicas en una actividad en la que se debe escoger la palabra adecuada en un contexto determinado.

Actividad 4

Las siguientes palabras son polisémicas: tienen más de un significado y éste depende del contexto en el que se encuentre. En el texto anterior, podemos encontrar muchas palabras que utilizamos en la lengua diaria con un significado que no es el mismo que en la jerga taurina. Busca las siguientes palabras en el diccionario y define dos de sus significados:



	<i>Jerga taurina</i>	<i>Otro significado</i>
Corrida	Lidia de toros en plaza cerrada	Carrera rápida
Platillo		
Se arrancaba de lejos		
Acorazada		
Picador		
Viaje		
Faena		
Natural		
Encastado		

La siguiente actividad sobre la crítica taurina consistía en la reflexión explícita sobre cómo se estructura el texto, y más concretamente la estructura del género textual de la crítica taurina.

Actividad 5

<i>Análisis de la estructura</i>	
Estudia ahora la estructura del texto. ¿Cuál es el tema principal de cada párrafo de <i>El Juli se hizo el amo</i> ?	
Párrafo 1	
Párrafo 2	
Párrafo 3	
Párrafo 4	
Analicemos cómo trabaja la cohesión del texto. Una de las herramientas es la utilización de conectores adversativos. Busca dos ejemplos en el texto en que aparezcan el conector “pero” y analiza su función.	
Ejemplo 1	
Ejemplo 2	
Función	

Todos estos aspectos que se trabajan a partir del género “crítica taurina” forman parte de la competencia lingüística y discursiva de la dimensión comunicativa del currículum de lenguas.

La intención de la última actividad sobre el artículo es darse cuenta de que, a veces, se puede ofender a personas que no opinan como nosotros y que es buena idea ponerse en su lugar. La actividad se hizo con todo el grupo clase dejando que en parejas explicaran las cosas que cambiarían para que no fuera ofensivo.

Actividad 6

Lee el artículo de nuevo con atención y subraya todos los aspectos que pueden resultar ofensivos para un defensor de los animales.

¿Qué cambiarías para que no resultara ofensivo?

La última sesión se dedicó casi de forma exclusiva al debate sobre las corridas de toros que se preparó conjuntamente a partir de las encuestas publicadas y en las preguntas que se plantean como motrices del debate. Se trata de poner al alumnado en el lugar de una persona que no piensa como ellos.

Actividad 7

¿Sabías que en Barcelona se han prohibido las corridas de toros? Fíjate en las encuestas de dos medios de comunicación:




1. Periódico El País (07/04/2004 – 7178 respuestas)

Manifiesto antitaurino: *El rechazo del Ayuntamiento de Barcelona a las corridas de toros le parece...*

Bien	68%
Mal	30%
NS/NC	2%

2. Vilaweb (<http://www.vilaweb.cat/>) (11/04/2004 ; 1956 vots totals)

Què en penseu de la declaració antitaurina de l'Ajuntament de Barcelona? [¿Qué piensan sobre la declaración antitaurina del Ayuntamiento de Barcelona?]

És negativa, perquè va contra una tradició molt arrelada (82 vots) [es negativa porque va en contra de una tradición muy arraigada].		4,19%
És un fet simbòlic sense importància (415 vots) [es un hecho simbólico sin importancia].		21,22%
És un pas molt positiu vers la prohibició de les curses de braus (1459 vots) [es un paso muy positivo hacia la prohibición de las corridas de toros].		74,59%

Haz una entre los miembros de la clase. ¿Tienes un resultado similar? ¿Por qué te parece que ha salido este resultado? ¿Saldría diferente en algún otro lugar del estado español? ¿Y en el Reino Unido? ¿Por qué?

Te puede parecer que las corridas son violentas, pero, ¿y la “matanza del cerdo” de muchos pueblos catalanes? ¿Y la caza del zorro en Inglaterra?

Debatamos. Vamos a hacer un debate.

- Los que estáis a favor de las corridas vais a intentar ponerlos en contra. Imaginaros que sois de la protectora de animales. Debéis defender la necesidad de prohibir lo que vosotros consideraréis un crimen.
- Los que estáis en contra de las corridas esta vez estaréis a favor. Intentar defender el arte que se encuentra en el toreo.

Para ello los dos grupos debéis:

1. Leer la carta al director que expresa opiniones cercanas a la que vosotros debéis defender. Intentad listar las razones que da la persona que escribe la carta.
2. Buscar argumentos a favor o en contra en la Web:

A favor:

- http://es.wikipedia.org/wiki/Tauromaquia/#A_Favor_de_la_tauromaquia
- <http://www.red2000.com/spain/toros/1index.html>

En contra:

- http://forums.vilaweb.com/www/enquestes/resultats?enquesta=734099&p_edicio=0
- <http://www.wspa.org.uk/index.php?page=260>
- <http://www.sharkonline.org/indexbullfighting.mv>

3. Hacer una lista con argumentos que avalen vuestra opinión.

4. Pensar preguntas para entender el gusto de la otra parte.

Los últimos 5 minutos se dedicaron a explicar la tarea final. Se leyó en primer lugar qué debían hacer: una carta al director de *El Segre* o *La Mañana*, dos periódicos locales de Lleida, lugar donde se llevo a cabo la experiencia. La unidad les proporcionó un ejemplo en catalán, uno en castellano y uno en inglés. El objetivo era promover la capacidad investigadora del alumnado ya que debían contrastar cómo se escriben las cartas en las tres lenguas curriculares. De esta manera se favorece el tratamiento integrado de lenguas y, por consiguiente, la transferencia de conocimiento entre ellas. Debían intentar expresar su opinión y ponerse también en el lugar de los que no opinan como ellos. La tarea final se realizó en casa y se entregó a la semana siguiente.

Actividad 8

Tarea final

En parejas, escribid una carta al director de *El Segre* o de *La Mañana* dando vuestra opinión sobre los toros. Debéis escribir la carta en castellano. Defended vuestra opinión pero no olvidéis poner os también en el lugar del otro.

1.4. Evaluación de la tarea

Como toda unidad didáctica basada en una tarea se evaluó tanto el producto final como su ejecución o proceso. Así pues, se tuvieron en cuenta aspectos como la participación en las actividades en el aula o el grado de implicación en el trabajo cooperativo y de grupo. Respecto a la evaluación de la tarea final se evaluaron los objetivos propuestos y, más concretamente, los criterios que se utilizaron fueron: el formato de la carta al director, la organización de las ideas, la corrección de la lengua castellana, la cohesión del texto y la expresión y argumentación de las ideas. Pero como nuestro objetivo también incluía el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural se evaluó a partir de una banda evaluativa el grado de concienciación del alumnado sobre los diferentes puntos de vista que puede haber sobre un mismo hecho y que normalmente están asociados a hechos culturales.

Aparte de la evaluación del alumnado, también se evaluó el grado de eficacia y eficiencia de la tarea a partir de una encuesta al alumnado y al profesorado que resultó ampliamente favorable.

BIBLIOGRAFÍA

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Departament d'Educació (2002). "Decret 179/2002: Currículum de l'ESO de 25 de juny"

**CUARTA PARTE:
CONCLUSIÓN**

CAPÍTULO 9

Pautas para el desarrollo del plurilingüismo y la interculturalidad en la escuela

El objetivo central de este capítulo es el de exponer de una manera lo más clara posible los resultados más destacados a los que los autores han podido llegar después de un proceso de cuatro años en los que, a partir de un proyecto de investigación concreto, han estado trabajando intensamente sobre el tema del plurilingüismo y la interculturalidad. Para ello, después de una presentación inicial del proyecto, se muestran los resultados haciendo una distinción entre conclusiones y pautas. Las primeras se refieren principalmente a la interpretación que los autores han hecho del análisis de los distintos tipos de datos que se han recogido a lo largo del proyecto: encuestas, sesiones de grupo de discusión, observación de sesiones de clase y materiales didácticos. En las pautas que se proponen interviene ya más una visión particular del sistema educativo que los autores han podido construir gracias a su experiencia previa y, especialmente, a la experiencia de estos cuatro años de trabajo. Finalmente, debemos destacar que somos conscientes del riesgo de que las conclusiones puedan aparecer excesivamente simplificadoras. Creemos que este riesgo queda compensado por la posibilidad de que las afirmaciones que presentamos puedan generar debate entre profesorado e investigadores y, de esta forma, sirvan para la mejora de la calidad de la educación lingüística.

1. ¿QUÉ NOS DICEN LOS DATOS QUE HEMOS ANALIZADO?

1.1. Competencia lingüística

1. Los datos recogidos en la CAV nos muestran una imagen muy nítida de cada una de las tres lenguas obligatorias del currículo. El grado de competencia

en español percibido por los participantes es muy alto, así como la importancia que se le concede a esta lengua.

2. En el caso del euskera, y en concordancia con los estudios realizados con anterioridad entre el alumnado vasco del modelo A para analizar su competencia lingüística, la percepción que tienen de la misma es muy baja, tanto entre el alumnado autóctono como entre el inmigrante, pero especialmente entre estos últimos. Además, la mitad de todos ellos opina que no es una lengua importante. En relación con el inglés, destaca la baja competencia que la mayoría del alumnado manifiesta. De hecho, la mitad del alumnado autóctono y casi tres cuartas partes del inmigrante juzgan que su competencia deja mucho que desear. Además, en euskera e inglés los alumnos se sienten más cómodos al producir textos escritos, mientras que la producción oral es la que mayores problemas les crea y en la que menos a gusto se desenvuelven.
3. Entre los alumnos de centros catalanes participantes en el estudio, existe una coincidencia bastante amplia entre las respuestas dadas por el alumnado autóctono y el inmigrante tanto en lo que respecta al castellano como al inglés. En cambio, se aprecia una diferencia importante en sus respuestas con respecto a la lengua catalana, tanto en relación con su competencia en esta lengua como a la percepción de la importancia del catalán. De este modo, se puede concluir que si bien nadie cuestiona el papel del castellano en la sociedad catalana, el papel de la lengua propia de esta comunidad está puesto en entredicho por los estudiantes nacidos fuera de ella, ya que no se percibe la necesidad real de su aprendizaje y uso.

1.2. Actitudes lingüísticas

1. Entre los alumnos participantes de centros de Vitoria-Gasteiz, son minoría quienes albergan una actitud positiva hacia el euskera, mientras que alrededor de un tercio del total de la muestra hace gala de actitudes negativas. Además, esta actitud negativa se produce tanto entre alumnado autóctono como alóctono y, entre estos últimos, sin diferencias entre quienes tienen el español como lengua propia o quienes tienen una lengua diferente del español.
2. En el caso del español, las actitudes son muy positivas y no existe prácticamente rechazo entre el grupo inmigrante cuando se estudia en su totalidad. No obstante, cuando se diferencia entre los que tienen el español o una lengua diferente al español como lengua propia, estos últimos no son tan favorables, pero su puntuación media se mantiene en cualquier caso alta (superior a 75 en una escala en la que el máximo es 100) y muy alejada de las bajas medias logradas en el caso de la lengua minoritaria.
3. Entre los alumnos de origen inmigrante de los centros de Lleida, se observa una mayor valoración del castellano que del catalán y, a su vez, del catalán respecto al inglés. Se da también la circunstancia de que el grupo que mani-

- fiesta unas actitudes más bajas hacia la lengua castellana es el de los estudiantes cuya lengua materna es el catalán.
4. Tanto en el contexto catalán como en el vasco, la lengua extranjera se posicionaría a caballo entre la minoritaria y la mayoritaria, ya que en este caso priman las actitudes neutras en ambos grupos. Sin embargo, las actitudes negativas son mucho más habituales entre el alumnado autóctono. De hecho, sólo en el caso del inglés se produjeron diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes de ambos grupos, siendo las del alumnado autóctono sustancialmente más favorables.
 5. En relación con sus lenguas propias, el grupo inmigrante mostró actitudes muy positivas, a pesar de que las mismas no gozan de reconocimiento en la escuela. Esta disposición tan favorable se vio plenamente confirmada por los comentarios que realizaron en la pregunta abierta. Así, las aportaciones sin justificación brillan por su ausencia y, significativamente, sus comentarios son más extensos, lo que habla bien a las claras de la importancia que conceden a sus lenguas propias. Cabe reseñar igualmente que una de las principales categorías en las que clasificamos sus aportaciones tenía que ver, precisamente, con sus requerimientos para que estas lenguas cuenten con presencia en el centro educativo.

1.3. Visión del profesorado

1. El profesorado de los dos centros estudiados en la CAV considera mayoritariamente que la lengua castellana es la más importante del currículo, a la vez que manifiesta una preocupación por el dominio del lenguaje académico por parte de su alumnado inmigrante. Esta preocupación contrasta con la percepción generalmente positiva que estos alumnos tienen de su dominio del español.
2. El profesorado de los dos centros de la CAV no concede demasiada importancia a la necesidad del aprendizaje del euskera entre el alumnado inmigrante, ya que en general parecen dejarse llevar por la premura de tiempo, el contexto sociolingüístico (Vitoria-Gasteiz es una ciudad eminentemente castellanoparlante) y el deseo del propio alumnado y de sus progenitores. Estos últimos tampoco parecen concederle importancia al euskera.
3. En relación con las creencias de profesores y alumnos de secundaria sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, los profesores se manifiestan claramente más favorables que los alumnos a incidir en aspectos gramaticales, a que los alumnos participen activamente, y a utilizar materiales auténticos. Los alumnos, a su vez, se muestran más favorables a usar la lengua, corregir errores, permanecer callados en la clase, y utilizar el libro de texto. Las diferencias entre profesorado en activo y profesorado en formación son mínimas y sólo se aprecia una mayor preferencia por parte de los profesores

en activo con respecto a la necesidad o no de forzar a los alumnos a hablar en la clase y al uso de los libros de texto.

4. Los profesores en general manifiestan una actitud positiva hacia la incorporación de aspectos que promuevan el plurilingüismo y la interculturalidad en los centros educativos.
5. Los profesores en activo manifiestan una visión más pragmática sobre la reciente incorporación de alumnado de origen inmigrante y los retos que se plantean. Los profesores en formación, en cambio, reflejan cierta contradicción en sus opiniones; por un lado, hacen gala de una visión que podríamos denominar más idealista, mientras que, por otro, muestran ciertos prejuicios acerca del impacto de la inmigración en los resultados de la educación.
6. El profesorado de lenguas, así como también el profesorado mayor de 40 años, muestra actitudes más abiertas sobre la interculturalidad, el plurilingüismo y los efectos de la inmigración que el profesorado de otras disciplinas y los más jóvenes.
7. El discurso sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de las profesoras de secundaria que formaban parte del grupo de trabajo del proyecto puede analizarse en siete grandes bloques temáticos:
 - Competencias y habilidades.
 - Enseñanza de lenguas en la escuela.
 - Homogeneidad y heterogeneidad.
 - La gestión del aula.
 - El tratamiento de la lengua.
 - El proceso de aprendizaje individual.
 - La función social de la escuela.

Uno de los aspectos que interesa destacar de estos bloques temáticos son las oposiciones binarias que se crean en el discurso: competencia lingüística y social vs. competencia escrita; grupos de un mismo nivel vs. grupos de distintos niveles; trabajo por rincones vs. gramática y examen; pasarlo bien vs. aprender; trabajar los procedimientos vs. reflexión sobre la norma; y, finalmente, objetividad vs. subjetividad en la evaluación.

1.4. Competencia comunicativa intercultural

1. Las nociones de “comunicación intercultural” y “competencia comunicativa intercultural” constituyen una relativa novedad para un sistema educativo que, a veces, da la impresión de encontrarse todavía instalado en una visión monolingüe y monocultural de la sociedad. La enseñanza de lenguas en la educación secundaria no consigue escapar de esta visión, ya que se continúan enseñando las lenguas de forma prácticamente independiente, sin tener en

- cuenta las múltiples situaciones de contacto de lenguas que se producen fuera de la escuela entre individuos y por parte de un mismo individuo.
2. El predominio de la focalización en la forma, del lenguaje escrito y de la ausencia de la identidad individual de los alumnos que caracteriza la enseñanza de lenguas en la educación secundaria, especialmente en el caso de la primera y de la segunda lengua, hace que los alumnos consideren como una desviación de la normalidad los intentos de introducir tareas de aprendizaje en las que se prima precisamente todo lo contrario: la focalización en el significado y su negociación, la expresión oral y la reflexión personal a partir de la identidad de los alumnos. Dicha percepción de desviación puede deducirse de las expresiones a las que recurrieron algunos de los alumnos que tomaron parte en las tareas pedagógicas que se incluyen en los capítulos 7 y 8 para referirse al carácter diferenciador de las actividades en las que tomaron parte: (i) “hablar sobre el amor” (ii) “de escaso *contenido teórico*” o (iii) “uso de *fotocopias*”. Estas expresiones que los alumnos utilizan para caracterizar las tareas también pueden interpretarse como un reflejo de su escasa habituación a ciertas actividades que contrastan con las que el alumnado tiende a asociar con el aprendizaje lingüístico en el aula: (i) focalización en la lengua escrita (en lugar de la lengua oral), (ii) explicación y comprensión de la teoría (en lugar de práctica comunicativa) o (iii) libro de texto (en lugar de material elaborado por el propio profesorado).

2. ¿QUÉ PAUTAS PODEMOS PROPONER A PARTIR DE NUESTRA EXPERIENCIA?

2.1. Modelo lingüístico

En la CAV existe una tendencia generalizada a que el alumnado inmigrante se matricule en el único modelo que no es bilingüe, el modelo A, lo que trae como consecuencia que el nivel de competencia que alcanza en la lengua minoritaria sea muy bajo. Es necesario impulsar y fomentar la matriculación de este alumnado en los modelos bilingües (también conocidos como programas de inmersión), ya que de lo contrario parece que se está transmitiendo la idea de que dichos programas de inmersión únicamente son válidos para el alumnado autóctono, cuando la realidad es que existe evidencia procedente de estudios pergeñados en otros contextos (Cummins 2002; Mady, 2003) que confirma empíricamente que éstos pueden resultar exitosos también en el caso de alumnos autóctonos. Parece indudable que, cercenándoles las posibilidades de estudiar en euskera, de asistir a clases en las que esta lengua se utilice como medio de instrucción, se está abocando al alumnado inmigrante a que no alcance una alta competencia en una de las dos lenguas oficiales de la comunidad, lo que, sin duda, limita sus posibilidades en una sociedad donde la demanda de este conocimiento es cada vez más frecuente (por ejemplo, y por citar dos contextos muy

significativos por su relevancia social y laboral, en el ámbito educativo o en el de la administración). Es importante subrayar que estas consideraciones son igualmente válidas para el alumnado autóctono, ya que le afecta del mismo modo. En el modelo A no sólo no se alcanza una competencia adecuada en euskera, sino que además, e igualmente preocupante, las actitudes hacia esta lengua dejan mucho que desear.

Ésta es una cuestión que se debe tener en cuenta no sólo por parte de la administración educativa, sino también por los propios centros, tanto por parte de aquellos que cuentan con una mayor presencia de alumnado inmigrante como por aquellos que deberían estar dando una respuesta a la problemática aquí planteada y que, por cuestiones varias, no han dado los pasos necesarios para hacer frente a sus *obligaciones*; nos referimos a la escuela concertada, donde sólo se encuentra matriculado un porcentaje mínimo del alumnado inmigrante, a pesar de que en sus aulas cursa estudios algo más de la mitad de la población escolar de la CAV. Esta situación está conduciendo a la cristalización de un proceso de *guetización* en la que el alumnado inmigrante se circunscribe al modelo A de la Escuela Pública Vasca, lo que, sin duda, debería tratar de evitarse y ayudaría a superar la problemática lingüística aquí denunciada.

2.2. Actitudes

Es importante que las actitudes lingüísticas del alumnado se conviertan en tema de conversación en la clase, de modo que, al hacerse explícitas, los profesores y educadores tengan la oportunidad de adquirir un mayor conocimiento de cómo se percibe entre los discentes la presencia de diferentes lenguas en el aula. Es importante que cobren protagonismo las lenguas propias del alumnado inmigrante, de manera que las discusiones, debates o seminarios no se limiten a las lenguas obligatorias del currículo.

Por todo ello, nos encontramos ante la evidente necesidad de desarrollar materiales y guías docentes que impulsen la concienciación entre nuestro alumnado del papel primordial que tienen las lenguas en la sociedad actual. Así, se requiere la inclusión en el currículo de unidades didácticas que trabajen esta cuestión, de manera que el alumnado sea consciente de la creciente importancia del multilingüismo en una realidad europea cada vez más multilingüe y multicultural. De hecho, uno de los principales objetivos impulsados desde la Unión Europea en este campo radica en el deseo de mantener una identidad europea multilingüe, hasta el punto de que, desde las instituciones europeas, se ha impulsado decididamente el aprendizaje de una segunda lengua durante la escolarización obligatoria, además, naturalmente, del aprendizaje de la lengua propia (o lenguas propias, como es el caso de Cataluña y la CAV).

El objetivo de esta política lingüística no debería centrarse únicamente en mejorar las posibilidades de encontrar un puesto de trabajo en el futuro, sino que debería ir mucho más allá con el objetivo de promover la tolerancia y el enten-

dimiento entre las personas provenientes de diferentes países. De este modo, se preparará a las futuras generaciones para hacer frente a unas sociedades en las que el multilingüismo y el multiculturalismo pasarán a convertirse en la norma. En consecuencia, es muy importante que el aprendizaje de lenguas se convierta en una parte importante del currículo, pero para ello hace falta un trabajo previo que elimine los prejuicios y la actitud no excesivamente positiva que se recoge en los comentarios analizados en este estudio. Lo que parece claro es que esta labor no se puede dejar única y exclusivamente en manos del sistema escolar, sino que se precisa de la implicación de los progenitores. La importancia que, al menos en las encuestas, se otorga a la lengua extranjera por parte de la población adulta (Muñoz, 1999) no casa con los comentarios del alumnado. Una vez más es importante destacar que no se puede delegar toda la responsabilidad en la escuela.

2.3. Visión del profesorado

El profesorado participante en este estudio manifiesta que, a pesar de que la administración trata de solventar las dificultades derivadas de esta nueva situación a través de cursos de formación y otras medidas, la urgencia e inmediatez de las decisiones que han de tomarse en el aula provocan que sean los propios docentes quienes han aprendido a “autoformarse”, a través de la práctica diaria y de la adaptación continua de su labor docente. Los docentes denuncian la falta de recursos materiales, tales como libros de texto en las lenguas de origen del alumnado, traducciones relativas al funcionamiento interno de los centros, entre otros, así como de recursos humanos que permitan abordar la nueva realidad de las aulas de un modo eficaz. Por otro lado, expresan la necesidad de que la administración educativa proponga programas de formación de carácter práctico, ya que opinan que la teoría en este aspecto es conocida por todos y dista en ocasiones de la realidad que los docentes experimentan a diario en sus aulas.

2.4. Consideraciones pedagógicas

Es importante que el profesorado sea consciente de la importancia de conceptos claves tales como la competencia comunicativa y la competencia intercultural, así como de la posibilidad de su desarrollo en el aula de forma integrada mediante propuestas metodológicas que impliquen la participación activa del alumnado. De este modo, se debería tratar de evitar un modelo basado exclusivamente en la interacción entre profesor y grupo clase.

Así, las propuestas metodológicas basadas en tareas y proyectos cuentan con un gran potencial para el desarrollo eficaz del multilingüismo y de la competencia comunicativa intercultural, siempre que se implementen adecuadamente y se tenga en cuenta la realidad del aula. La importancia de la enseñanza de la

gramática desde nuevos postulados lógicamente debe ser incorporada en estos planteamientos didácticos. De este modo, la conciencia lingüística debe ser desarrollada en el currículo integrado de lenguas y, para ello, tanto las lenguas obligatorias del currículo como las propias del alumnado inmigrante deben utilizarse de manera armónica e integrada para su desarrollo. Igualmente, la integración curricular de las tareas y proyectos debería contemplar el desarrollo eficaz del lenguaje académico, imprescindible para asegurar el éxito escolar del alumnado.

Esperamos, por tanto, que las propuestas didácticas que se presentan en este volumen proporcionen modelos adaptables a la situación de cada docente.

2.5. Diseño de materiales

El desarrollo de materiales para el fomento de la competencia comunicativa intercultural entre el alumnado debe poder integrar la capacidad comunicativa de los alumnos (con sus componentes lingüístico, sociolingüístico y discursivo) como parte de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para mantener una relación positiva con individuos de una cultura distinta. El individuo intercultural es capaz de situarse mentalmente en la perspectiva del otro, anticipándose y resolviendo posibles disfunciones comunicativas o de conducta. Para ello, es preciso que dicho individuo disponga de (a) un conjunto de referentes culturales propios de la otra cultura (conocimientos), (b) la capacidad de interpretar y relacionar hechos culturales en distintas culturas, adquirir nuevos conocimientos y aplicarlos en situaciones reales de comunicación, y (c) una actitud de apertura, curiosidad y, en general, de disposición a abandonar actitudes etnocéntricas (Byram, 1997).

Una herramienta que hemos encontrado muy eficaz para el trabajo centrado en la interculturalidad es lo que hemos denominado “episodios críticos” y que consiste, ni más ni menos, en la creación de situaciones de conflicto potencial debido a las diferencias culturales de los participantes en dicha situación (por ejemplo, tener que compartir alojamiento con una persona que no come carne o reconciliar una incompatibilidad entre los deberes laborales y la tradición cultural de no trabajar que exige una celebración). Se trata de descubrir la vertiente positiva de dichos conflictos, reflexionando sobre sus causas y consecuencias y buscando formas adecuadas de tratarlos. Estos episodios críticos suelen incorporar un juego de rol en el que los alumnos deben actuar bien sea desde su propio punto de vista, bien sea poniéndose en la perspectiva del otro. Proponemos tres ejes centrales para el trabajo a partir de “episodios críticos”:

1. El punto de vista del “otro”.
2. La relación entre el comportamiento social y comunicativo y la adscripción cultural de las personas.
3. La coexistencia positiva de lenguas y culturas dentro de una misma comunidad.

Las tareas interculturales son las únicas propuestas metodológicas capaces de promover la competencia comunicativa y la competencia intercultural del alumnado ya que lo enfrenta con una lengua global y le hace reflexionar sobre las diferentes lenguas y culturas. Una tarea comunicativa intercultural debe cumplir con los requisitos de tarea: tener un objetivo final real y tangible, y ser evaluada por la consecución de ese objetivo, además de incluir en la secuencia de tareas posibilitadoras una reflexión explícita sobre las tres lenguas. Una tarea comunicativa intercultural tendrá un producto final ligado, de una u otra manera, a otras formas de ver y entender la realidad.

Finalmente, queremos destacar dos aspectos que merecen ser tenidos en consideración en el diseño de materiales. En primer lugar, creemos que es importante trabajar con una definición de cultura no-esencialista, que evite correspondencias unívocas entre grupos culturales y entidades de tipo étnico, nacional o internacional. En lugar de esta definición proponemos que la definición de grupo cultural sirva para designar cualquier grupo social claramente cohesionado alrededor de una serie de valores y prácticas. Es, en este sentido, en el que podríamos hablar, por ejemplo, de una cultura de los toros o una cultura del fútbol, al igual que podremos hablar de una cultura vasca o catalana. En segundo lugar, opinamos que para fomentar la interculturalidad es preciso conceder tanta importancia a las diferencias entre culturas como a las semejanzas que existen entre ellas. De esta forma, los alumnos pueden advertir que en muchas ocasiones hay más elementos que unen a las personas que elementos que las separan y que, por tanto, la tarea de llegar a entenderse y a convivir no es tan ardua como podría parecer.

2.6. Diseño de la evaluación

En un modelo educativo en el que lo que realmente interesa es promover la competencia comunicativa e intercultural del alumnado y en el que se debe utilizar una metodología mucho más basada en el aprendiente y en la resolución de problemas y tareas con un alto grado de relación con el mundo real, debe también plantearse una evaluación competencial y mucho más ligada a las tareas de aprendizaje. En otras palabras, una evaluación basada en la repetición de conocimientos y pruebas escritas no es representativa del grado de competencia comunicativa intercultural del alumnado. Por eso se deben proponer instrumentos de evaluación mucho más globales como el uso de portafolios o de pautas de observación y análisis como las *grids* o las *checklist*.

2.7. Proyecto lingüístico de centro

Los modelos psicolingüísticos de competencia plurilingüe que proponen Cook (1995) o Herdina y Jessner (2002), y que hemos comentado brevemente en el capítulo 1, nos dicen, entre otras cosas, (a) que el hablante plurilingüe no

debe entenderse como una suma de monolingüismos, y (b) que el repertorio plurilingüe no puede analizarse como un estado finito, sino en constante evolución, con cambios diacrónicos individuales que se relacionan con la dinámica social de una comunidad plurilingüe y los reajustes que el individuo efectúa en su repertorio. De acuerdo con estas premisas, parece obvio que la planificación del aprendizaje lingüístico, que la institución educativa debe llevar a cabo a través de su proyecto lingüístico, debería agrupar las distintas lenguas en un mismo ámbito que, de alguna forma, supere la división entre las mismas.

El proyecto lingüístico del centro escolar debe convertirse en el instrumento de equilibrio del desarrollo de las competencias en las distintas lenguas, así como de fomento de las actitudes positivas hacia la lengua minorizada (catalán o euskera). Asimismo, debe contemplar las diferencias socioculturales del alumnado, aspecto fundamental para un desarrollo adecuado del aprendizaje escolar, y sobre el que los profesores se han mostrado especialmente sensibles en sus intervenciones. Este proyecto lingüístico debe ser vertebrado desde una didáctica de las lenguas unificada, integradora y funcional que propicie el uso activo de las lenguas para fines comunicativos. Este enfoque pedagógico proporcionará oportunidades para el aumento de la conciencia lingüística y la identificación positiva del alumnado con las lenguas de la escuela. Experiencias educativas como la canadiense han demostrado que hay enfoques pedagógicos que son más efectivos cuando se trata de promover la interdependencia lingüística y un alto desarrollo bilingüe y trilingüe (véase Cummins, 2005 y Coelho, 2005). El punto de partida para la definición del proyecto lingüístico debería ser el individuo plurilingüe y las necesidades comunicativas y expectativas concretas que dicho individuo pueda tener en una comunidad plurilingüe. En este sentido, merece la pena destacar esfuerzos como el que se ha hecho en el currículo para la educación secundaria obligatoria en Catalunya (Generalitat de Catalunya, 2007) para irse aproximando hacia un currículo integrado de lenguas, con la definición de unos "objetivos" y de una "dimensión plurilingüe e intercultural" comunes para las tres lenguas.

El tratamiento integrado de lenguas en el que las tres lenguas comparten el currículo y planifican y programan los cursos de manera conjunta desde bases comunes, pero con tratamientos complementarios, permitirá una mayor competencia comunicativa e intercultural del alumnado.

En cualquier caso, es fundamental una coordinación del profesorado de lenguas más estrecha que la actual y el apoyo de la administración educativa proporcionando los medios, la formación y el asesoramiento necesarios, así como una especificación clara de los objetivos para cada nivel y etapa, para que el proyecto lingüístico pase de ser un documento curricular más en el cajón de las buenas intenciones educativas a convertirse en un instrumento flexible que nazca de la realidad multilingüe del aula y que articule la reflexión y la acción consensuada del profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Collier, V.P. y Thomas, W.P. (1999). Making U.S. Schools effective for English language learners, Part 1. *TESOL Matters* 9, 1-6.
- Coelho, E. (2005). La transversalidad del aprendizaje lingüístico en el currículo: el proceso de andamiaje en la educación. D. Lasagabaster y J.M. Sierra (Coords). Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori, 91-109.
- Cook, V. (1995). Multi-competence and the learning of many languages. *Culture and Curriculum* 8, 93-98.
- Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics* 1, 132-149.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.
- Cummins, J. (2005). La utilización de la tecnología en aulas lingüísticamente diversas: estrategias para promover el aprendizaje lingüístico y el desarrollo académico en contextos bi/trilingües. J.M. Sierra y D. Lasagabaster (Coords.). Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori, 111-128.
- Herdina, P. y Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mady, C. J. (2003). *Motivation to study and investment in studying core French in secondary school: Comparing English as a second language and Canadian-born students*. Toronto: OISE/Universidad de Toronto.
- Muñoz, C. (1999). The effects of age on instructed foreign language acquisition. *Essays in English language teaching. A review of the communicative approach*. González, R. A. Valdeón, D. García, A. Ojanguren, M. Urdiales y A. Antón (eds.). Oviedo. Universidad de Oviedo, 1-21.

TÍTULOS PUBLICADOS (Cont.)

- 12 La Educación Matemática en la Enseñanza Secundaria.
Luis Rico (Coord.)
- 13 Enseñar y aprender Inglés en la Educación Secundaria.
Laura Pla y Ignasi Vila (Coord.)
- 14 L'ensenyament i l'aprenentatge de la Llengua i la Literatura en l'Educació Secundària.
Anna Camps i Teresa Colomer (Coord.)
- 15 Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria.
César Coll (Coord.)
- 16 Elementos prácticos para la enseñanza de la economía
Carlos Moslares y Lucinio González
- 17 Cultura tecnológica. Estudios de Ciencias, Tecnología y Sociedad
Eduard Aibar y Miguel Ángel Quintanilla
- 18 Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales
Antoni Bardavio y Paloma González
- 19 Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia
Gemma Tribó Traveria
- 20 Cinco hilos para tirar de la motivación y el esfuerzo
María Gil de la Serna y José Escaño
- 21 La tutoría y el tutor. Estrategias para su práctica
Antoni Giner y Óscar Puigardeu
- 22 Tendencias de la formación permanente del profesorado.
M. Teresa Colen Riau y Beatriz Jarauia Borrasca (Coord.)

El plurilingüismo y la interculturalidad constituyen un componente esencial de la tarea educativa en nuestra sociedad actual. Por lo tanto, es necesario ampliar el concepto de "diversidad" aportando información y realizando propuestas para la intervención pedagógica.

El volumen combina contenidos más descriptivos con otros más prácticos. Así, por un lado, en las partes Primera y Segunda del volumen se incluyen capítulos en los que se lleva a cabo un estado de la cuestión y se analizan las representaciones de profesores y alumnos de secundaria en relación al plurilingüismo y la interculturalidad. Por otro lado, los capítulos que forman las partes Tercera y Cuarta constituyen propuestas didácticas concretas fácilmente transferibles al aula.

El trabajo parte de una visión integradora de las distintas lenguas que forman parte del currículo de secundaria. Para ello, además de aportar datos sobre los puntos de vista de profesores y alumnos sobre dicha visión, se presentan actividades y pautas concretas para facilitar que las lenguas puedan convivir dentro de una misma acción docente y que el aprendizaje lingüístico sea inseparable del aprendizaje cultural

ISBN 978-84-96108-57-8



La colección CUADERNOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. EDUCACIÓN SECUNDARIA aspira a ser un instrumento útil para la formación inicial y al servicio del profesorado de Educación Secundaria. Tres rasgos caracterizan todas las obras incluidas en la colección. En primer lugar, el esfuerzo realizado por sus autores para reflejar una visión articulada y coherente de la Educación Secundaria, tanto en lo que concierne a las finalidades de las etapas y enseñanzas que la conforman, como a los planteamientos curriculares, didácticos y psicopedagógicos subyacentes. En segundo lugar, la apertura hacia nuevos enfoques y planteamientos en la formación del profesorado de Educación Secundaria. Y, finalmente, la voluntad de compaginar el rigor científico y didáctico de los contenidos con una presentación práctica y concreta de los mismos orientada a la identificación, formulación, análisis y resolución de problemas relacionados con el ejercicio profesional de la docencia.