

Juli Palou Sangrà

Montserrat Fons Esteve (coords.)

# La competencia plurilingüe en la escuela

Experiencias y reflexiones

### **Juli Palou Sangrà**

Licenciado en Filosofía y Letras y Filología y doctor. Profesor titular de didáctica de la lengua y la literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro cofundador del grupo Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas (PLURAL). Forma parte del grupo de investigación consolidado LLETRA. Ha participado en diversos proyectos subvencionados por la Comisión Europea. Colabora con el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona en la formación de formadores del área de lengua y literatura.

### **Montserrat Fons Esteve**

Maestra, licenciada en Pedagogía y doctora. Profesora titular de didáctica de la lengua y la literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas (PLURAL). Forma parte del grupo de investigación consolidado LLETRA. Ha participado en diversos proyectos subvencionados por la Comisión Europea. Colabora con el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona en la formación de formadores en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.

La competencia plurilingüe en la escuela  
Experiencias y reflexiones

Juli Palou Sangrà y Montserrat Fons Esteve  
(coords.)

# La competencia plurilingüe en la escuela

Experiencias y reflexiones

Octaedro 

Colección Horizontes-Educación

Título: *La competencia plurilingüe en la escuela. Experiencias y reflexiones*

Título de la edición original en catalán: *La competència plurilingüe a l'escola. Experiències i reflexions*, Octaedro, 2019

Traducción al castellano: Manuel León Urrutia

Revisión de la traducción: los autores de sus capítulos respectivos

Primera edición: marzo de 2021

© Juli Palou Sangrà y Montserrat Fons Esteve (coords.)

© De esta edición:  
Ediciones OCTAEDRO, S.L.  
C/ Bailén, 5 - 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
octaedro@octaedro.com  
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-18615-65-8  
Depósito legal: B 5993-2021

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

# Sumario

Entrada . . . . .	9
MONTSERRAT FONS Y JULI PALOU	
Escuelas participantes . . . . .	13
<b>I. Hacer visibles las lenguas: acoger</b>	
1.1. Primer paso: descubrir el entorno . . . . .	19
JORDINA CODINACHS, XAVIER PLANÀS Y ANNA VILARÓ	
1.2. Aprender de y con los relatos de vida lingüística . . . . .	27
MONTSERRAT COMA, JULI PALOU Y MONTSERRAT PIÑOL	
1.3. Lo oral y lo escrito, diferentes formas de representación . . . . .	39
MONTSERRAT FONS Y MIREIA PÉREZ-PEITX	
<b>II. Conocer y reconocer: crear vínculos</b>	
2.1. Hablamos de lenguas con los «Proyectos compartidos» . . . . .	51
MÍRIAM CABRÉ, CARMÉ GÜELL E ISABEL VILAGRAN	
2.2. Las lenguas de las familias entran en la escuela . . . . .	63
MONTSERRAT COMA, MONTSERRAT PIÑOL Y MARIA MOYA	
2.3. Las cajas de vida . . . . .	75
MARIA MARCOS FERNÁNDEZ Y NÚRIA SÁNCHEZ-QUINTANA	
2.4. Las lenguas en la escuela de la prisión . . . . .	87
GEMMA CASASAYAS, BLANCA SÁNCHEZ E IRENE TORT	

### III. Transitar entre las lenguas: contrastar para aprender

3.1. El proyecto «Cuentos en familia» . . . . .	101
ALESSIA CORSI Y MÍRIAM TURRÓ	
3.2. Plurilingüismo e intercomprensión . . . . .	111
ENCARNACIÓN CARRASCO PEREA Y JUAN ANTONIO SOLER VILANOVA	
3.3. Las lenguas suben al escenario: una Ricitos de Oro plurilingüe . . . . .	125
MARIA MARCOS, SANDRA MEMMINGER Y EVA TRESSERRAS	
3.4. La reflexión metalingüística en el aula . . . . .	137
NEUS FRIGOLÉ Y EVA TRESSERRAS	

### IV. La formación de los docentes

4.1. La reflexión sobre el plurilingüismo a través de las narrativas multimodales . . . . .	149
MÍRIAM CABRÉ Y JULI PALOU	
4.2. El sistema de creencias en la formación del profesorado . . . . .	157
MIREIA PÉREZ-PEITX Y NÚRIA SÁNCHEZ-QUINTANA	
Bibliografía general . . . . .	169
Coda . . . . .	171
MARGARIDA CAMBRA	
Glosario . . . . .	175
ISABEL CIVERA	
Sobre los autores . . . . .	181

## Lo oral y lo escrito, diferentes formas de representación

MONTSERRAT FONS Y MIREIA PÉREZ-PEITX

### Hablamos de la experiencia

Agota Kristof, la autora del libro *La analfabeta*, tenía 4 años y había empezado a saber leer. Era el orgullo de toda la familia, especialmente de su abuelo que mostraba a todo el mundo cómo la pequeña leía sin errores y tan rápido como sabía.

#### Al principio solo hay una lengua

La familia de Agota vivía en Hungría y, tal y como relata en su libro, al principio había solo una lengua. Todo, absolutamente todo –objetos, colores, sueños, libros y periódicos– era en esta lengua.

No podía imaginar que pudiera existir otra lengua, que un ser humano pudiera pronunciar una palabra que yo no comprendiera [...] todo el mundo hablaba la misma lengua y nunca se había planteado la posibilidad de otra. (Kristof, 2006, 33)

Esta es la experiencia de muchos aprendices: al principio solo hay una lengua, o dos, en las familias bilingües, ya que cada uno aprende la lengua que hablan los que lo cuidan. Si el contacto con otras lenguas no se da hasta que uno es mayor, cuesta imaginar que puedan existir otras lenguas, que otras personas puedan entenderse pronunciando palabras incomprensibles a oídos del monolingüe. Jana lo corrobora con esta explicación:

En la escuela hay una niña que nadie la comprende. No habla. Yo hablo catalán a Ona y Sira y sí, también, un poco de castellano a Pedro, pero no, a Wen no le hablamos, solo jugamos. (Jana, 4 años, lengua familiar: catalán)

Algunos maestros reflejan esta visión endocéntrica de las lenguas, anclada todavía en esta apreciación, con expresiones como: «Tengo alumnos que no hablan nada» –refiriéndose al hecho que no hablan ni catalán ni castellano–, sin tener en cuenta que a lo mejor hablan dos o tres lenguas, como puede ser el caso de aprendices marroquíes que hablan, por lo menos, amazigh y francés. O bien: «Tengo dos niñas que hablan lenguas de estas raras que no se entienden ni entre ellas», para referirse a lenguas que no han oído nunca y que posiblemente tienen más de una variedad geográfica. Teniendo en cuenta que se contabilizan unas seis mil lenguas en el mundo, estas y otras expresiones parecidas reflejan más bien poca sensibilidad lingüística, seguramente fruto del desconocimiento sobre cómo desarrollar una competencia plurilingüe para poder vivir en un mundo cada día más globalizado.

### El aterrizaje en un contexto con una lengua o unas lenguas desconocidas

Agota terminó aterrizando en la Suiza francófona con 21 años y una hija en brazos. Entonces, empezó a enfrentarse a una lengua totalmente desconocida para ella. A la pequeña le hablaba en húngaro, claro, pero al cabo de cinco años la niña ya hablaba francés, mientras que ella, ocupada de la subsistencia, solo sabía cuatro palabras para sobrevivir.

Mis amigas obreras me enseñan lo esencial [...] me tocan para enseñarme otras palabras: *cabellos, brazos, manos, boca, nariz*. Por la noche vuelvo con mi hija. Mi niñita me mira con los ojos como platos cuando le hablo en húngaro. En una ocasión se puso a llorar porque yo no la entendía; en otra ocasión porque era ella la que no entendía. (Kristof, 2006, 76)

¡Cuántas familias inmigradas llevan a sus hijos a nuestras escuelas en condiciones similares! La mayoría de las veces, especial-

mente si la familia desea quedarse, quiere aprender la lengua de la tierra de acogida, principalmente para poder integrar mejor a sus hijos. Para eso es necesario tener interés y voluntad, además de disponer de tiempo para aprender una lengua desconocida. Por otro lado, el aprendiz tiene que encajar el hecho de que su familia tiene una lengua de origen y que en la escuela la lengua vehicular y de aprendizaje es otra. Si, además, sumamos los vínculos afectivos asociados a las lenguas, es fácil comprender cómo las identidades y las pertenencias a una comunidad determinada se tambalean y se construyen nuevas referencias.

### Aprender una lengua nueva pero no poder leerla

Si seguimos la trayectoria de Agota, veremos que, aunque anteriormente había publicado poemas en húngaro, se siente totalmente perdida cuando quiere leer en francés. Delante de un texto en francés, la abruma la sensación de impotencia y analfabetismo total.

Cinco años después de haber llegado a Suiza, hablo francés, pero no lo leo. Me he convertido en una *analfabeta*. Yo, la que sabía leer a los 4 años. Conozco las palabras. Cuando las leo no las reconozco. Las letras no corresponden a nada. El húngaro es una lengua fonética; el francés todo lo contrario. (Kristof, 2006, 76)

Pero ella no se deja abatir y se inscribe en los cursos de verano de francés para estudiantes extranjeros. Después de dos años, Agota consigue su objetivo y, con este, un cambio de mirada sobre las incógnitas que presentan las lenguas.

Sé leer, de nuevo sé escribir [...] Tendré aún dos hijos más. Con ellos ejercitaré la lectura, la ortografía y las conjugaciones. Cuando me pregunten el significado de una palabra, o su ortografía, ya no diré más:

-No lo sé.

Diré:

-Ahora lo miro. (Kristof, 2006, 77-78)

Sensación de analfabetismo y sensación de impotencia para poder expresarse, justificarse, explicarse, en definitiva, para po-

der comunicarse son experiencias repetidas por las personas que participan en un entorno en el cual domina una lengua que desconocen. Esta realidad que se vive en las aulas, y que comparten familias de muchas escuelas, con frecuencia es motivo de reflexiones y abre la puerta a muchos interrogantes por parte del equipo de maestros.

Es una lástima que no los pueda entender. Cuando empecé a trabajar con los programas de inmersión lingüística, uno de los principios era no romper nunca la comunicación con los alumnos. Ellos se expresaban en castellano y yo en la conversación les devolvía la expresión en catalán y paulatinamente se iban incorporando al catalán; pero ahora es imposible, no los entiendo. Y ¿qué podemos hacer para mantener la comunicación? Nos hacemos entender con signos, con ilustraciones, con fotografías, con el Google traductor, pero muy a menudo no es suficiente. También son muy útiles las canciones, los juegos que necesitan fórmulas orales para jugar, y sobre todo ir poniendo nombre a lo que hacemos, poner palabras a lo que hacemos y a lo que pasa. Cuando tienes niños que hablan idiomas que no puedes entender se necesita cambiar las dinámicas de clase, porque lo que no me parece bien es tenerlos en el fondo del aula pintando dibujos de fichas para aprender el vocabulario. No, yo creo que deben participar en todo y debemos transformar las actividades para poderlos incluir. Estoy muy de acuerdo en aquello de que las lenguas se aprenden cuando se usan. (Maite, maestra de 3.º)

## Aprender a leer y a escribir no es sencillo

Para los adultos alfabetizados, leer y escribir parecen actividades casi automáticas. Por eso, con frecuencia, cuesta comprender la lentitud, los esfuerzos y las vueltas que dan los aprendices para conseguir leer y escribir de manera autónoma. Para darnos cuenta del largo camino que hay que recorrer, fijémonos ahora en Mary, la protagonista de la novela *Del color de la leche*, que aprendió a leer y a escribir a los 14 años.

Escribir lleva mucho tiempo, hay que deletrear y copiar cada palabra encima de la página, y cuando termino tengo que volver a mirar para ver si las he elegido bien [...] y tardo más tiempo en escribir sobre algo que ha pasado que lo que tardó en pasar. (Leyshon, 2013, 89)

Algunos maestros con amplia experiencia acompañando procesos de aprender a leer y a escribir, constatan nuevos retos en el aula cuando aparecen lenguas con diversidad de alfabetos. Pau lo expresa así:

Para mí la mayor dificultad es con los niños y niñas que van a la escuela los sábados a aprender el Corán. Ahora, Samuel muchas veces escribe de derecha a izquierda, incluso su nombre. Creo que no debería aprender árabe hasta que supiera escribir un poco más el catalán. De momento le dejo que experimente, pero «¿hasta qué punto no tengo que corregirle? (Pau, maestro de 1.º)

## Hablamos de los saberes

Los fragmentos anteriores, extraídos de obras literarias y de la voz directa de aprendices y maestros, nos llevan a considerar los puntos siguientes con el objetivo de reflexionar sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura desde la perspectiva plurilingüe.

Leer y escribir son actividades complejas en cualquier lengua

Aprender a leer y a escribir en todas las lenguas conlleva un proceso largo y complejo, porque intervienen factores muy variados, entre los cuales destacaremos los factores socioculturales, los sociolingüísticos y los afectivos. En los entornos multilingües nos encontramos con situaciones en las cuales hay aprendices que se alfabetizan en una lengua que no es la familiar, y a la cual, a lo mejor, ha tenido muy poca exposición; o aprendices que se alfabetizan en la lengua vehicular de la escuela a la vez que lo hacen en la lengua familiar en otro espacio; o aprendices de los cuales tenemos muy poca información de su cultura de origen, porque la comunicación con el mismo aprendiz o la familia es escasa. Cualquiera de estas situaciones genera incertidumbre precisamente, ya que desconocemos qué pasa fuera del aula. En cualquier caso, son solo tres de las muchas posibilidades que se plantean y conviven a diario en el aula y que aportan nuevos matices a los factores que intervienen en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, que se exploran a continuación.

## Leer y escribir son actividades socioculturales

Cada cultura ha ido tejiendo sus formas de confeccionar el texto escrito, de manera que el lenguaje escrito, que comprende tanto la escritura, o proceso de producción, como la lectura, o proceso de recepción, tal y como explica Tolchinsky (1993), es el sistema de representación gráfica del lenguaje verbal sometido a las condiciones de uso de una cultura. Estas condiciones de uso abarcan desde la ortografía y la gramática hasta las formas que adopta cada tipo de discurso, ya sea un cuento, una carta, una ley, una receta de cocina, etc. Por lo tanto, uno de los primeros factores que cabe considerar es la relación entre la oralidad y la escritura que, como es bien sabido, no es unívoca. Ahora bien, si hasta hace poco se consideraba que sin un cierto dominio de lo oral no era conveniente pasar a lo escrito, hoy, desde un modelo más flexible entre estas relaciones, se juzga oportuno mostrar cómo se escribe una determinada expresión, el nombre propio, el título de un cuento, etc., al mismo tiempo que se aprende cómo se dice, para ir aproximándose a las características propias de cada lengua, desde la oralidad y desde la escritura. Evidentemente, de manera adecuada a la edad y a las características personales.

Como actividad sociocultural, también sabemos que leer y escribir no son actividades que tengan un fin *per se*, sino que son actividades comunicativas. Escribimos para hacer saber a otro –a veces a uno mismo– hechos, pensamientos, sentimientos, etc., con una finalidad concreta, ya sea recordar, emocionar, invitar, disculparse, etc. De la misma manera, cuando leemos entramos en contacto con el autor del texto, también con diversas finalidades.

De la consideración de la actividad de escritura como una actividad sociocultural se derivan dos premisas:

- a) Facilitar el contacto con el texto escrito al mismo tiempo que se aprende el oral. El docente tiene que leer y escribir con y para los aprendices, dejándoles participar y aportar todo lo que ya saben.
- b) Enmarcar la lectura y la escritura como actividades comunicativas y no como finalidades por sí mismas. Acercar a los aprendices a la diversidad de géneros discursivos que generan los usos sociales de la lengua. El simple hecho de compartir el

espacio no implica compartir las visiones sobre la escritura y, en la medida que los orígenes familiares de los aprendices son cada vez más diversos, es necesario dedicar tiempo a construir referencias compartidas.

## Aspectos psicolingüísticos

A menudo, aprender a leer y a escribir se asocia solo con el acto del deletreo. Una práctica educativa fundamentada exclusivamente en esa parte no asume los múltiples retos de este aprendizaje. La visión psicolingüística del aprendizaje de la lectura y la escritura de las lenguas alfabéticas nos aleja de la idea de que, para poder leer y escribir, es suficiente conocer la mecánica de la decodificación fonológica de las unidades léxicas y juntar con éxito las reglas combinatorias de la lengua. Se considera que el significado del texto no es ni único ni objetivo, ya que requiere de la acción del lector, que elabora el significado a partir de sus conocimientos previos. La comprensión no se alcanza solo con el conocimiento del código, sino que precisa de unas estrategias específicas, como la capacidad de realizar hipótesis y comprobarlas, de inferir, de resumir o de anticipar, las cuales, como tales, se tienen que enseñar.

Es preciso comentar que el aprendizaje del principio alfabético es un proceso que pasa por diferentes etapas. En las primeras, la escritura representa los objetos y no los sonidos de las cadenas fónicas. En el momento en que el aprendiz es capaz de segmentar la tira fónica y buscar las relaciones grafofónicas –cabe recordar que la primera segmentación natural que se hace es a nivel silábico– descubre la clave de cómo funciona el código escrito. En este momento, será capaz de aplicar el principio alfabético que ha comenzado a comprender a cualquier otra lengua; lo único que le falta, claro, es el conocimiento ortográfico de la lengua meta.

Podemos afirmar que hay lenguas con una ortografía más opaca que otras. Es lo que explica Agota respecto al húngaro, una lengua con una ortografía totalmente fonética, y el francés, que no podía leer, aunque conocía las letras, porque no se correspondían con nada de lo que podía reconocer. Esta realidad la hacía sentirse totalmente analfabeta, porque, si bien es cierto que el principio alfabético se aprende de una vez y puede ser aplicado directamente a cualquier lengua alfabética, es necesario

completar este aprendizaje con el componente sociocultural de cada lengua.

Las aportaciones de la psicolingüística nos permiten considerar:

- a) La necesidad de conocer a cada aprendiz, para acogerlo y reconocer aquello que sabe, identificar su zona de desarrollo próximo (ZDP) y adaptar las interacciones para hacerlo avanzar en sus conocimientos.
- b) A partir del momento en que el aprendiz es capaz de captar el principio alfabético, el hecho de transitar de una lengua a otra y de establecer comparaciones permite avanzar en la reflexión metalingüística para ir construyendo el sistema de escritura de cada una de las lenguas que aprende.

Es preciso reconocer el reto que implica la coexistencia de diferentes lenguas en un mismo espacio. Los repertorios lingüísticos de estos aprendices son muy ricos y es necesario velar por que las transferencias que se hagan entre lenguas ayuden a consolidar la identidad de cada una. La manera de abordar esta transferencia puede definir la futura capacidad de los aprendices de recurrir a la competencia plurilingüe para resolver situaciones. Se tiene que explicitar cómo se transita entre lenguas y garantizar momentos para compartir estrategias.

## Aspectos afectivos

Acoger la cultura y la lengua familiar de los aprendices significa, también, respetar escrituras en lenguas diferentes de las curriculares, así como conceder espacios para que estos conocimientos emerjan y se puedan compartir. Por eso, no se pueden sancionar escrituras emergentes en lenguas diferentes de la lengua vehicular del centro. Las dudas que manifestaba Pau en el apartado anterior sobre el alumno que aprende árabe al mismo tiempo que catalán se despejan cuando el acto de transitar de una lengua a otra no se vive como una tensión, sino como una posibilidad más de la construcción de los repertorios lingüísticos. Esta visión positiva, solo se puede alcanzar desde el conocimiento de las lenguas familiares del alumnado del aula y desde la voluntad de construir puentes entre las lenguas.

Hay aprendices que conviven en mundos simultáneos, el familiar y el escolar, con costumbres y lenguas muy diferentes. Solo si el aprendiz es capaz de tejer puentes entre los dos mundos podrá vivir de manera más tranquila su origen, así como aquello que tiene en común resulta diferente respecto al resto de sus compañeros. Situarse con tranquilidad en el lugar donde tiene que aprender, le permitirá vivir el proceso de aprendizaje de forma placentera. En los apartados anteriores ya hemos visto hasta qué punto es exigente este proceso. Añadir inestabilidad emocional como consecuencia del choque que supone no entender o no ser capaz de comprender una lengua –como relata Agota–, ya es un reto desbordante para añadirle la complejidad de aprender a leer y a escribir. Los puntos de partida de los aprendices de un aula cuando aprenden a leer y a escribir siempre han sido diversos, porque dependen de la experiencia personal de cada uno; ahora bien, con la diversidad cultural y lingüística cada vez están más lejanos, pero no por ello son peores. Seguramente, es más complejo y obliga al equipo docente a salir de sus zonas de confort.

El aspecto emocional está presente, siempre, en cualquier persona que aprende a leer y a escribir. En consecuencia, ponemos en primer plano la necesidad de generar relaciones positivas que potencien la dimensión comunicativa de la habilidad, y no un trabajo aislado de la lengua para tener ocupados a los aprendices. La convivencia en un mismo espacio a nivel de aula y de escuela genera, casi sin que lo queramos, la necesidad de escribir y leer como un recurso. Se trata, pues, de aprovechar estas situaciones que emergen en el aula para mostrar a los aprendices las posibilidades de la lectura y de la escritura e invitarlos, de manera progresiva, a participar en ellas.

Los aspectos emocionales nos invitan a pensar que el reconocimiento de la diversidad, sea cual sea la forma en la que se presenta, implica ofrecer a los alumnos espacios para que se construyan una imagen personal y académica más cuidada. Asimismo, los aspectos emocionales también invitan a reconocer el esfuerzo que supone, para todos los aprendices, el proceso de aprender a leer y a escribir, un aprendizaje que siempre es largo y sostenido en el tiempo. De modo explícito, se tiene que valorar el mérito de aprender a leer y a escribir en una lengua diferente de la familiar.

## Reflexiones finales

Las reflexiones finales que hemos tejido en este capítulo, acompañadas por las experiencias literarias, nos llevan a tener en mente dos criterios para seguir desarrollando la competencia plurilingüe:

- ▶ El respeto y la estima por las lenguas: cuando decimos que una lengua es rara, o que no es útil o importante, sin darnos cuenta estamos aplicando estos prejuicios a las personas que las hablan. El primer paso es conocer el nombre de las lenguas del alumnado y, a partir de ahí, buscar información –lugares donde se habla, características básicas, alfabeto de escritura, palabras de cortesía, etc.– que nos permita un acercamiento a la realidad de nuestros aprendices y sus familias.
- ▶ La valoración de la diversidad lingüística oral y escrita: siempre que se pueda, conviene aprovechar toda la riqueza y la diversidad que los aprendices y sus familias ofrecen. Es necesario que los escuchemos y les permitamos que su voz y sus textos escritos entren en el aula. El capital cultural más importante que aportan todos los aprendices y sus familias a la escuela es su o sus lenguas, y es muy grave que la comunidad escolar no se beneficie con más profundidad y consciencia de ello.

## Bibliografía

- Kristof, A. (2006). *La analfabeta*. Barcelona: Obelisco.
- Leyshon, N. (2013). *Del Color de la leche*. Madrid: Sexto Piso.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.