

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) 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
I. Hacer visibles las lenguas: acoger	
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	
II. Conocer y reconocer: crear vínculos	
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

La reflexión metalingüística en el aula

NEUS FRIGOLÉ Y EVA TRESSERRAS

Hablamos de la experiencia

Cuando preguntamos a nuestro alumnado universitario qué significa ser plurilingüe, a menudo la respuesta nos lleva a esta definición: «Ser capaz de hablar muchas lenguas a la perfección». En esta respuesta encontramos dos conceptos interesantes: *muchas lenguas* y *perfección*. Cuando hablamos de *muchas lenguas* nos referimos al uso de un código lingüístico que nos permite la comunicación entre una comunidad que comparte un mismo sistema lingüístico, pero también extralingüístico, pragmático, semántico y social. Cuando hablamos de *perfección*, en cambio, nos referimos a la norma, al saber, al conocimiento profundo. Este paralelismo entre uso y reflexión nos plantea una primera dicotomía entre los saberes y las habilidades que concurren en el seno del acto comunicativo y que se alejan de la visión plurilingüe que defendemos a lo largo de este libro.

Situémonos

De las aulas de la universidad también extraemos la siguiente reflexión:

Yo pienso que es muy importante saber muchas lenguas, pero que principalmente deberíamos centrarnos primero en la lengua que tenemos en nuestro país y luego en el inglés, que es una lengua universal que a todos nos hace falta reforzar. Si añadimos más, después quizás no sabremos ninguna, sabremos un poquito de todas, pero sin realmente saberlas. Es muy importante aprender otras lenguas,

pero es mejor centrarse en una y saberla bien que saber muchas, pero mal. (Anna, alumna de primero del Grado de Educación Infantil)

Este ejemplo corrobora lo que acabamos de afirmar unas líneas más arriba. Seguramente, como consecuencia de su experiencia como aprendiz de lenguas, Anna define la lengua desde la perspectiva del saber, e insiste en ello de manera reiterada.

Todo ello nos hace ver que aún perdura una visión muy tradicional del aprendizaje de lenguas, una visión que podemos sintetizar así: las lenguas conviven en compartimentos estancos, sin contraste ni transferencia. ¡Nos queda un largo camino por recorrer si queremos romper tópicos y huir de los estereotipos! Cuando Anna habla de «la lengua que tenemos en nuestro país» reflexiona sobre el conocimiento de la lengua, pero no se plantea posibles relaciones entre este conocimiento adquirido y el aprendizaje de otras lenguas. Por lo tanto, si bien sitúa como prioritario el dominio de las estructuras lingüísticas, no concibe posibles relaciones entre esta sistematización y la consiguiente relación con las otras lenguas que aprende.

De estas reflexiones también podemos extraer el papel que se otorga al hablante. En ningún caso se considera como alguien que debe buscar estrategias y recursos que permitan hacer uso de diferentes lenguas en situaciones diversas; no se ve al hablante como alguien que se comunica de forma eficaz en diferentes contextos y que, por tanto, favorece una mayor consciencia social y estimula actitudes positivas hacia la diversidad lingüística y cultural.

Evidentemente, si Anna y sus compañeros expresan creencias tan arraigadas en cuanto al conocimiento y uso de la lengua, tanto oral como escrita, es por la función que se ha otorgado a la lengua en la escuela. Esta constatación nos ayuda a ver la necesidad de promover una didáctica de las lenguas orientada hacia el descubrimiento de la diversidad, y eso quiere decir ayudar a descubrir cómo son y cómo se usan las lenguas en cada una de las dimensiones que hemos indicado al inicio: como sistema lingüístico, pero también extralingüístico, pragmático, semántico y social. Además, esta propuesta se mueve en la misma dirección que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), donde podemos leer:

La competencia lingüística comunicativa incluye los siguientes componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático.

Nunca se es demasiado pequeño para reflexionar sobre la lengua

El siguiente fragmento corresponde a una maestra de primer ciclo de Primaria:

Por ejemplo, hoy que hacíamos *it's a jacket* o *they are shoes* sí que había la referencia de decir *it's a jacket* (hay una), *they are shoes* (son dos) y luego una niña, Gala, dice: «Ah, porque *they are* es cuando hay dos, o tres o cuatro o cinco». Son momentos muy puntuales, cuando ellos llegan. (Nuria, maestra de P5 y 1.º)

Lo que vemos en este fragmento es que Gala, de manera espontánea, lleva a cabo una actividad metalingüística de la que no es consciente. Estamos ante un primer estadio de reflexión en el que la observación, el análisis y la comparación permiten que Gala otorgue significado, a partir del contraste entre el singular y el plural, a los pronombres *it* y *they*. Además, Gala también consigue establecer relaciones entre la lengua que aprende y la que ya tiene adquirida, porque compara *it's a jacket* y *they are shoes* con uno, dos, tres, cuatro o cinco elementos. Lo que también podemos ver en este ejemplo es que la comprensión sobre el funcionamiento de la lengua es posible a través de la interacción y de la escucha atenta por parte de la docente, porque así son posibles estos momentos puntuales, momentos en los que «ellos llegan».

Presentamos otro ejemplo que muestra de qué manera Aida, una maestra de 2.º y 3.º de Primaria, toma consciencia en el transcurso de la actividad de cómo los alumnos construyen conocimiento.

Yo creo que no somos conscientes a la hora de preparar las actividades, pero el otro día nos surgió sin buscarlo. El Día de la mujer estuvimos trabajando con diversas actividades y una de ellas era dibujar *a teacher*, *a firefighter*, *a football player* y no recuerdo la otra. Claro, si hacías esta actividad en catalán, ya ponías el artículo en masculino o femenino. La gracia era que los niños tenían que di-

bujar y luego contábamos cuántos niños del aula habían dibujado una maestra chica o un maestro chico, y eso con cada uno de los trabajos. Decidimos hacer la actividad en inglés porque así podríamos ver si los niños tenían ideas preconcebidas. Cuando terminó la actividad aprovechamos para comentar que en inglés no hay femenino o masculino, que no se veía, no lo podíamos notar, y que por ello les habíamos pedido que dibujaran [...]. Después lo pasamos al catalán y los niños se dieron cuenta de que en catalán ya sabían si se trataba de un chico o de una chica solo diciéndolo. (Aida, maestra de 2.º y 3.º Primaria)

Aquí nos hallamos ante otra actividad muy interesante para empezar a reflexionar sobre una lengua a partir del contraste con otra. Partimos de un ejemplo sencillo, real y contextualizado que nos ofrece una primera posibilidad de reflexión. En este caso, se establecen conexiones entre dos lenguas y es el propio alumnado quien se da cuenta de la diferencia de género existente. Si además tenemos en cuenta que hay una lengua que es la base de las otras lenguas que se aprenden, nos damos cuenta de qué manera los alumnos recurren al conocimiento previo adquirido para establecer estas relaciones y contrastes.

Este ejercicio de reflexión consciente, que ha surgido de la misma interacción con los compañeros y con la maestra, evidencia una vez más la importancia de la observación y del análisis, y permite elaborar nuevo conocimiento, lingüístico primero y metalingüístico después. Así pues, a la vez que llevamos a cabo una actividad metalingüística colectiva, estructuramos y sistematizamos nuevos conocimientos sobre la lengua. Es obvio que la maestra, sin plantárselo en un primer momento, consigue una apropiación de significado más fuerte en cuanto a los usos lingüísticos en catalán y en inglés.

Esta misma actividad se puede hacer extensible a cualquiera de las lenguas presentes en el aula, sean o no curriculares. El hecho de que los alumnos sean partícipes de su propio proceso de aprendizaje facilita la adquisición y el aprendizaje del nuevo contenido, mediante el descubrimiento de las relaciones existentes y la consiguiente verbalización, aparte de ser una fuente inagotable de motivación.

Debido a la situación de contacto de lenguas en que convivimos en Cataluña, lo primero que se nos ocurre al transcribir esta

experiencia es ayudar a los alumnos a indagar sobre el funcionamiento del artículo en catalán y en castellano, y ver que también es diferente del inglés. A continuación, podemos animar a los alumnos a observar, a analizar, a contrastar y a tomar conciencia de cómo actúa el artículo en las diferentes lenguas de origen presentes en el aula. Una actividad plurilingüe de estas características, real y contextualizada, que surge de una reflexión espontánea, permite que entre todos se den cuenta de que las lenguas resuelven problemas similares de maneras diferentes y que todas son válidas, ya que en ningún caso entorpecen la comunicación entre los hablantes de una misma comunidad. Además, este tipo de actividades también ayudan a comprender las dificultades para aprender las lenguas curriculares que tienen los alumnos cuya lengua familiar es otra.

Si vamos un poco más allá en esta cuestión, ayudaremos a descubrir, por ejemplo, que el catalán y el árabe no son tan diferentes o que las lenguas románicas comparten estructuras oracionales muy similares. Puede ser interesante ver que la palabra *azúcar*, en catalán *sucre*, proviene del árabe *as-sukkar*, y que *ar-ruz* la utiliza el árabe para referirse a *arroz*. Y en relación con las estructuras oracionales, mientras que las lenguas románicas juegan con sujeto, verbo y complemento, lenguas como el panyabí o el urdú, por mencionar dos, anteponen el complemento al verbo. Así, mientras que en castellano decimos *Gala come cerezas*, un niño que habla panyabí lo estructurará un poco diferente: *Gala cerezas come*. Todo un reto, ¿verdad?

Hablamos de los saberes

Algunas representaciones que pesan

En el primero de los fragmentos que hemos presentado en el apartado anterior hemos visto cómo Anna insiste en *saber* un idioma a la perfección. Si bien esta es la visión más arraigada en cuanto al aprendizaje de lenguas, nosotros preferimos hablar de habilidad, porque disponemos de herramientas y de recursos para desarrollarnos en situaciones diversas, y de esta manera nos podemos mover con facilidad en más de una lengua sin *saberla a la perfección*. Por más que una lengua nos parezca extraña, dispo-

nemos de muchos recursos inherentes a nosotros que podemos movilizar ante una lengua que, en apariencia, desconocemos.

La sensibilización ante la diversidad lingüística es clave. Cuando hacemos que se observe y se contraste la diversidad de códigos lingüísticos existentes –entre lenguas y dentro de una misma lengua–, ayudamos a tomar consciencia del propio repertorio y, por extensión, del repertorio de los demás. Este es uno de los caminos para llegar a entender que hablar una lengua no significa ser experto en ella y que, justamente por eso, el MCER (2001) introduce el concepto de *competencia parcial*.

Sabemos algo de muchas lenguas. Los que venimos de una lengua románica, por ejemplo, podemos entender el italiano, el portugués, el francés, etc. Quizá no podemos escribir un texto ni dar una explicación larga en público, pero sí que estamos en condiciones de entender un artículo o a alguien que nos habla despacio. A esto lo llamamos *competencia parcial*. Se trata de una competencia fruto del repertorio de lenguas que cada uno lleva dentro de sí, porque no tenemos que olvidar que no existe una única manera de ser plurilingüe, sino muchas. Como indica Coste (2010), todos somos plurilingües a nuestra manera, porque el plurilingüismo tiene relación con:

- ▶ Origen: ¿lo escogemos?, ¿es familiar?
- ▶ Desarrollo: ¿equilibrado?, ¿precoz?
- ▶ Extensión: ¿propio de un territorio?
- ▶ Estatus de la lengua: ¿lengua dominante o dominada?, ¿con tradición escrita?
- ▶ Características de las lenguas: ¿sistema gráfico?, ¿con variaciones?
- ▶ Representaciones sociales: ¿plurilingüismo reconocido o ignorado?, ¿reivindicado?

¿Cómo es cada uno de los chicos y de las chicas plurilingües? ¿Cómo llevan en su interior las lenguas? Conviene saberlo, ya que atender a la diversidad de plurilingüismos presentes en el centro educativo puede ayudar a planificar actuaciones más ajustadas.

Las lenguas y la forma en que están presentes en el entorno educativo, la forma como se encarnan, es lo que debe merecer nuestra atención. Por ello, se deben promover actividades

como la traducción o el contraste entre lenguas, actividades que favorezcan la coexistencia de las lenguas y la convivencia de las personas que las hablan. Lo que defendemos, por tanto, es una interacción natural y a la vez regulada entre ellas.

La presencia de diferentes lenguas en el aula no debe verse como un punto débil de cara al aprendizaje de las otras. Debemos aprovechar los repertorios lingüísticos de nuestro alumnado y utilizarlos desde lo cotidiano a fin de establecer relaciones y contrastes con las demás lenguas que están aprendiendo, ya que estos conocimientos que tienen, que comparamos con una mochila bien cargada, hacen de puente y de mediadores del propio proceso de aprendizaje.

Aprender a crear puentes entre lenguas

Cuando hablamos del proceso de enseñanza y de aprendizaje de una lengua, hemos de tener presente que el lenguaje no es solo un objeto, sino que es inherente a la cultura. Así, cuando hacemos uso de la lengua, no solo tomamos en consideración su dimensión formal, sino también la pragmática, es decir, la lengua en relación con su uso y los usuarios, y la semántica, que hace referencia a las palabras y a su significado. No son solo las palabras, y la manera de construir las oraciones, lo que distingue las lenguas. Cuando los hablantes se comunican, lo hacen en un contexto cultural, en el que existen unas normas de cortesía, una manera de valorar el tono de voz, de situarse en la conversación, etc. Y además todo aquello que no transmiten las palabras: la risa, el gesto o la mirada. El contraste entre lenguas también debe tener en cuenta todos estos aspectos que dan lugar a la comunicación entre las personas. Pongamos algunos ejemplos, en forma de interrogantes: cuando un japonés nos hace un regalo, ¿debemos abrirlo delante de él, o no?, ¿con cuántos besos se saludan los franceses?, ¿en qué países podríamos preguntar a nuestro interlocutor, sin ningún problema, cuántos años tiene?

Ni hacer uso de la lengua significa conocer la gramática formal, ni conocer las reglas gramaticales garantiza hacer uso de la lengua como instrumento de comunicación. Cuando entendemos la lengua desde esta perspectiva, empezamos a interrelacionar el saber práctico y el saber reflexivo o, lo que es lo mismo, la actividad lingüística y la actividad metalingüística. Como

afirman Camps *et al.* (2005), hay dos tipos de conocimiento: el *conocimiento ligado al uso*, en el que lo más importante es el significado del mensaje que se transmite, y el *conocimiento centrado en el sistema*, en el que adquiere importancia la lengua en sí y la forma en que la utilizamos según la intención que tenemos.

Como docentes debemos ser capaces de generar situaciones en las que los aprendices puedan construir representaciones sobre los códigos lingüísticos y, en consecuencia, puedan identificar semejanzas y diferencias entre las lenguas. Por un lado, tenemos que facilitarles unos contenidos y unos procedimientos, podríamos decir que un conjunto de estrategias, que les permitan apropiarse de los códigos lingüísticos correspondientes a fin de mejorar sus capacidades verbales. Por otro lado, tenemos que crear espacios para la reflexión a fin de que puedan pasar de ser vagamente conscientes (nivel epilingüístico) a ser conscientes (nivel metalingüístico), como hemos podido ver en el caso de Gala («ah, porque *they are* es cuando hay dos, o tres o cuatro o cinco»). Por consiguiente, para que el conocimiento implícito se convierta en explícito es necesario que lo desarrollemos a partir de la observación, la reflexión, el razonamiento, la conversación y la escritura.

Si nos fijamos una vez más en el ejemplo de Gala, podremos constatar que a ella el catalán le sirve de trampolín para establecer relaciones entre dos lenguas. Este sería uno de los niveles de los que habla Culioli (1990) en relación con la actividad metalingüística. En él Gala parte del uso y del dominio de las estructuras lingüísticas en su primera lengua para avanzar en la observación de sus relaciones con la lengua que está aprendiendo, el inglés, y en la sistematización de estructuras lingüísticas. De nuevo vemos cómo el hecho de establecer relaciones entre lenguas ayuda a construir conocimiento.

Es esencial, pues, promover situaciones en las que se puedan focalizar el contraste y la reflexión metalingüística, ya que estas situaciones son el camino para pasar de hablar a través de la lengua a hablar sobre la lengua. Llevar a cabo actividades de reflexión sobre dos o más sistemas lingüísticos contribuye a desarrollar la *competencia plurilingüe*, porque interrelaciona las lenguas con las personas que las utilizan.

Queremos dejar constancia de que todos los hablantes llevamos a cabo reflexiones metalingüísticas a diario, a menudo de

forma inconsciente. Un ejemplo de este tipo de reflexión sería cuando decidimos escoger una palabra en detrimento de otra y, por tanto, sin ni siquiera darnos cuenta de ello, somos capaces de diferenciar el coloquialismo *bocata* –que no proviene del italiano y no se escribe con dos tes– del *bocadillo*, que a la vez podemos distinguir de *sandwich*, un préstamo adaptado del inglés, *sandwich*. Otras veces, esta reflexión es consciente pero no la verbalizamos y, cuando lo hacemos, utilizamos un lenguaje común o uno más específico; Gala hace uso de un lenguaje común. Este lenguaje común, fruto de un conocimiento implícito, es el punto de partida para llegar a una consciencia lingüística que debe conectar con el conocimiento explícito, de tipo meta, que será el que ayudará a tomar decisiones: ¿pediremos un *bocata*, un *sandwich* o un *bocadillo*?

El proceso que acabamos de indicar se promueve mediante preguntas que estimulan la reflexión y el diálogo en torno a la lengua, mientras se realizan actividades de lectura y de escritura reales y funcionales. Es esencial que ayudemos a nuestro alumnado a ser consciente de sus saberes lingüísticos, porque reflexionar sobre cómo utilizan la lengua los ayudará a adquirir e interiorizar nuevo conocimiento y, al mismo tiempo, desarrollarán diferentes recursos que podrán aplicar cada vez que se enfrenten a una nueva situación comunicativa.

Reflexiones finales

La reflexión metalingüística en el aula permite dotar al alumnado de herramientas y recursos para moverse con facilidad en más de una lengua y promover, de este modo, su *competencia plurilingüe*. Nuestro objetivo es contribuir a la toma de consciencia de la diversidad lingüística y cultural que los rodea y de las habilidades que tienen, a fin de que lleguen a ser hablantes competentes en varias lenguas. Así pues, pensamos que las actividades de reflexión metalingüística deben estar presentes en el aula por diferentes razones:

- ▶ Las actividades de reflexión metalingüística permiten adquirir e interiorizar nuevo conocimiento sobre la lengua que se está aprendiendo a partir de la reflexión sobre cómo utilizamos

la lengua, así como mediante la creación de puentes entre las lenguas presentes en el aula.

- ▶ El uso y la reflexión sobre la lengua contribuyen al desarrollo de la *competencia plurilingüe*, para que se creen espacios de interacción compartidos en los que todas las lenguas tienen cabida.

Bibliografía

- Camps, A.; Guasch, O.; Milian, M.; Ribas, T. (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.
- Coste, D. (2010). «Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingüe e interculturelle». *Les Cahiers de l'Acedle*, 1 (7), 141-165.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*. París: Ophrys.