

Juli Palou Sangrà

Montserrat Fons Esteve (coords.)

La competencia plurilingüe en la escuela

Experiencias y reflexiones

Octaedro



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

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, CARME 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

Las lenguas en la escuela de la prisión

GEMMA CASASAYAS, BLANCA SÁNCHEZ E IRENE TORT

Hablamos de la experiencia

Una particularidad brillante y oportuna del Centro de Formación de Adultos Carme Karr es que el plurilingüismo está vivo y forma parte del día a día de los internos. Diferentes culturas, lenguas, creencias y formas de vida conforman un pequeño mundo que funciona y que tiene vida por sí solo.

La escuela en el centro penitenciario

Nuestro centro educativo tiene un alumnado con unas características singulares que lo diferencian de la mayoría de los centros ordinarios: son hombres adultos, penados y privados de libertad, de edades comprendidas entre 20 y 70 años. Cuando un hombre ingresa en prisión recibe un gran impacto emocional. Es muy duro aceptar la condena y la separación de las personas más cercanas, estar obligados a cumplir unas órdenes o pautas marcadas por el centro, comprender que deben compartir el espacio, esto es, convivir con personas ajenas y, en definitiva, someterse a restricciones como realizar llamadas telefónicas, recibir paquetes, etc. Todos estos factores provocan, en algunos internos, incomodidad, estados de depresión, falta de interés en las actividades y, en general, falta de motivación que debe trabajarse desde muchos ámbitos, incluido, evidentemente, el ámbito educativo.

La falta de motivación en el aprendizaje de nuestros alumnos habitualmente está acompañada de una baja autoestima como aprendices, a causa de experiencias escolares anteriores frus-

tradas. El abandono y el fracaso escolar determinan su actitud hacia los aprendizajes. Además, la problemática toxicológica es otro condicionante. En definitiva, es clave el trabajo y el impacto emocional que puede generar el hecho de formarse y de permitir que descubran y construyan un nuevo yo en un espacio académico que quizás nunca antes habían podido imaginar.

Las lenguas dentro de la escuela

El centro educativo es un lugar de aprendizaje que ofrece a los alumnos espacios de interacción donde, haciendo uso del lenguaje, puedan ser capaces de comunicar sus pensamientos, razonar y construir otros nuevos, negociar significados de forma conjunta y, en suma, aprender a dar sentido a su vida y al mundo que los envuelve mediante la comunicación. Sin ser una escuela de lenguas, representan una pieza clave. De esta manera, el proyecto lingüístico del centro educativo se ha ido dibujando teniendo en cuenta la complejidad plurilingüe e intercultural del centro penitenciario y las necesidades educativas del alumnado para trabajar, entre otras, una de las competencias clave: la *competencia comunicativa*.

Según el Consejo de Europa (2001), las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. Aprender a relacionarse y comunicarse supone algo más que aprender a comprender y producir expresiones habladas. La *competencia comunicativa* se compone de elementos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos. Se trata de hacer actividades que conlleven procesos de interacción discursiva que estén relacionados con temas específicos; las actividades tienen que poner en juego estrategias que permitan al alumnado construir el propio discurso según el contexto concreto. Desde la escuela pensamos que tiene mucho sentido promover proyectos que estén relacionados con experiencias que sean significativas para el alumnado y que impliquen una comunicación real.

Compartir para aprender

Seguidamente, detallaremos algunas experiencias que hemos considerado clave y que han sido, y aún son, piezas estratégicas

para construir una escuela capaz de asumir la realidad plurilingüe y para que toda la comunidad educativa la pueda vivir como una oportunidad de enseñanza y aprendizaje.

a) Auxiliar de conversación

Actúa como mediador y experto en el hecho de transitar y compartir conocimientos entre dos lenguas. Por ejemplo, las clases de inglés se enriquecen con alumnos de Sudáfrica o del Caribe; además, estos alumnos se sienten partícipes porque se reconoce también su lengua de origen y sus conocimientos lingüísticos y culturales. En las sesiones se fomenta un ambiente de respeto mutuo, se da valor a las particularidades de los demás y se aprende a convivir con las diferencias, haciendo de ellas una gran oportunidad didáctica.

b) Parejas lingüísticas

Las organizamos con el Centre de Normalització Lingüística Montserrat, de Manresa. En un primer momento, la escuela vivió una etapa de fuerte reticencia por parte de los alumnos hacia la lengua catalana, razón por la cual nos encontrábamos en un contexto de falta de interés o de estima hacia la lengua que queríamos promover hasta convertirla en una lengua más de comunicación, a la vez que una herramienta fundamental en el momento de reintegración en la sociedad. Las parejas lingüísticas fueron un buen inicio para romper la barrera ideológica que existía dentro de la sede penitenciaria, una barrera que no dejaba que la lengua catalana fluyera con normalidad. En nuestro centro educativo las parejas lingüísticas no las forman –como sucede fuera del centro– un voluntario y un aprendiz; nuestras parejas lingüísticas constan de un voluntario externo y de tres aprendices que son internos del centro penitenciario. El hecho de compartir momentos utilizando la lengua de aprendizaje con un experto vinculado al mundo exterior permite al alumnado aprender a valorar la lengua del otro mediante el vínculo y la conexión personal, a la vez que se crea un espacio de goce para compartir y visualizar las ventanas del futuro.

c) Apadrinamiento lector

Es una actividad cooperativa que nació de la necesidad de dotar de herramientas de soporte, tanto organizativas como didácticas,

para el aprendizaje de las distintas lenguas de la escuela. Pensamos que una buena manera de hacerlo era construir un espacio para compartir actividades de comprensión lectora y de expresión oral, de forma que los protagonistas fueran los alumnos y que ellos mismos adoptaran el rol de expertos con capacidad para ayudar a los aprendices. Entonces, el hecho de ser padrino no solamente representa la superación de un hito didáctico, sino también el compromiso principal de velar por el aprendizaje del ahijado asignado. Los alumnos construyen significado de una nueva lengua compartiendo momentos y mediando entre las lenguas de los dos. El alumno experto debe ayudar a hablar y a escribir al aprendiz, a la vez que procura transmitir el gusto por la lectura. Además, hemos podido comprobar que mediante la tutoría entre iguales se dinamizan la lectura y la expresión oral en contextos significativos de aprendizaje, ya que los alumnos de formación básica se sienten acompañados y ven que hay alguien que los quiere escuchar y ayudar; por su parte, los alumnos de Secundaria ven que su ayuda es recompensada cuando hay progresos.

d) Proyecto Lexcit (Lectura y Éxito)

La Fundación Jaume Bofill⁹ es la encargada del proyecto *Lexcit* y, como asesora y formadora, cuenta con la colaboración del Ayuntamiento de Sant Joan de Vilatorrada y con la participación de todos los centros educativos del municipio, así como de la biblioteca municipal. El proyecto tiene por objetivo la mejora de la comprensión lectora haciendo uso de la interacción y la mediación entre voluntarios y participantes. El voluntario externo es un referente, un modelo de lector positivo, que ofrece al alumno distintas oportunidades lectoras. Es así como los alumnos internos se benefician de voluntarios externos compartiendo lecturas y convirtiendo una práctica solitaria en una actividad colectiva. La atención de un voluntario motiva a nuestros alumnos y hace que crean en sus capacidades.

9. La Fundación Jaume Bofill es una fundación cultural privada creada en 1969 con el propósito de promover la cultura y una mayor justicia social.

Reconocimiento y toma de consciencia de identidades singulares y diversas

Cada curso académico se destina una semana a profundizar en una temática concreta durante la cual todos los alumnos de la escuela, sean cuales sean sus objetivos y sus estudios en ese momento, comparten profesorado y clases. A lo largo de la semana se les da la oportunidad de mezclarse con otros alumnos para trabajar un proyecto compartido. Dentro de este marco, un año se decidió que la semana temática se destinaría al plurilingüismo por dos grandes motivos: para poder reflexionar y tomar consciencia de la realidad lingüística de nuestro centro, y para fomentar la autoestima del alumnado en el momento del reencuentro y del reconocimiento de cada una de sus lenguas de origen.

En primer lugar, preparamos una sesión que tenía como objetivo la toma de consciencia sobre la diversidad lingüística; se hizo una explicación teórica y se visualizaron vídeos relativos a la diversidad lingüística y cultural del mundo, y a la consecuente riqueza que esto conlleva. Hablamos de la capacidad de comunicarnos utilizando diversas lenguas y de la intercomprensión, mientras comparábamos palabras y textos breves de lenguas románicas. Fue interesante constatar hasta qué punto pudieron darse cuenta de que eran capaces de comprender otras lenguas, aunque no fuesen su lengua de origen. También se visualizaron anuncios en diferentes lenguas y contextos culturales variados. Los alumnos llegaban a entender los mensajes utilizando estrategias diversas. Así, creando puentes lingüísticos, tomaron consciencia de sus capacidades, unas capacidades que hasta el momento ignoraban.

Una vez roto el hielo, se hizo el ejercicio de situar las lenguas en una parte del cuerpo de la silueta de una figura humana dibujada. Primero lo hicieron por parejas, después en pequeño grupo y, finalmente, se dibujó una silueta de persona a medida real; con notas adhesivas pegaron los nombres de las lenguas que formaban parte de sus vidas, cada uno con su alfabeto y su lengua. Al principio les pareció extraño lo que les pedimos, pero fue un momento muy interesante, porque la silueta se llenó de un gran número de lenguas en diferentes partes del cuerpo, evidenciando la realidad lingüística y cultural diversa que tenemos en la escuela.

Durante esta semana también se realizó una yincana lingüística. Los alumnos relacionaron la frase «Bienvenidos a la escuela» en veinte lenguas distintas utilizando sus estrategias. Hicieron carteles que se colocaron en cada escalón de la entrada de la escuela; también se colgó un mural en el pasillo donde los alumnos, de forma voluntaria, escribían una palabra en su lengua y los demás la podían traducir en otras lenguas. Además, dentro de la clase, se escribieron textos que conectaran con recuerdos o experiencias que habían escrito en su lengua materna; estos textos se compartieron con el grupo a nivel oral para valorar hasta qué punto los demás compañeros comprendían lo que se les estaba contando.

La magia de esta experiencia fue poder compartir lenguas e identidades construidas desde diferentes culturas y perspectivas, así como la evidencia de tener puntos de encuentro donde todas estas diferencias fueran la base de la pequeña gran comunidad que se construye en la escuela año tras año.

Hablamos de los saberes

Según Lomas y Tusón (2012):

Las lenguas son creaciones humanas y herramientas que permiten la comunicación entre las personas, la representación del mundo y la construcción de las identidades individuales.

Por lo tanto, la realidad del centro penitenciario evidencia la necesaria convivencia de diversas lenguas que conforman la comunidad de habla existente, una convivencia que ha de permitir a los internos comunicarse y construir su identidad individual en un entorno que, de entrada, es hostil.

Compartir lenguas dentro del centro penitenciario

La comunidad de habla la constituye el colectivo de individuos que comparten una red de relaciones sociales. De esta forma, los hablantes del centro penitenciario se construirán mediante el lenguaje, y sus identidades individuales y colectivas, sin duda alguna, se transformarán.

Uno de los grandes objetivos de la escuela es que esta microcomunidad de habla que convive en el centro penitenciario sea capaz de entenderse, de comunicarse y, en el mejor de los casos, de expandirse. Con esto queremos decir que la concepción del aprendizaje de las lenguas debería tener en cuenta el punto de partida inicial, que consiste en el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural, y el trabajo de estrategias que favorezcan la comprensión entre los hablantes. En nuestro caso es necesario –diríamos que imprescindible– dotar al alumnado de instrumentos para la comunicación que los ayuden a reinserirse en la sociedad.

La situación de la diglosia también la encontramos en el centro penitenciario. Es decir, el castellano siempre ha sido, y sigue siendo, la lengua de comunicación y prestigio dentro del centro, aunque cabe destacar el trabajo que se ha hecho, mediante los proyectos vinculados al territorio con voluntarios externos, para trabajar la estima hacia todas las lenguas, sobre todo la catalana. Nos referimos a un trabajo que nada tiene que ver con la imposición, que solo pretende normalizar el uso de la lengua propia del territorio, una lengua que va a necesitar el alumnado cuando salga de su situación actual.

Según Ruiz (2012), el plurilingüismo es la «capacidad de los individuos de utilizar más de una lengua o variedad de lenguas como forma para asegurar una mejor comunicación» entre personas. Y una de las recomendaciones del Consejo de Europa (2001) es considerar siempre las lenguas presentes dentro de una comunidad de hablantes, como se ha dicho previamente. Por lo tanto, actividades como las enmarcadas en la semana temática son claros ejemplos de ejercicios que favorecen, por una parte, la toma de consciencia de la riqueza de cada uno de los individuos que forman la microcomunidad de la escuela y, por otra, la capacidad de apreciar las posibilidades que se abren cuando las nuevas perspectivas se construyen de forma grupal. Ver cómo se enorgullecen de su identidad lingüística y cultural es maravilloso, teniendo en cuenta la baja autoestima general y la dificultad de conexión emocional que, en muchos casos, caracterizan al alumnado.

Interacción e identidad

Es justamente en la interacción «donde se manifiesta la diversidad lingüística» (Lomas y Tusón, 2012), y es dentro del proceso de socialización donde se construyen las nuevas identidades. Vigotski (1979) explicó cómo se desarrollan intelectualmente las personas mediante la interacción social; el conocimiento es el resultado de esta interacción. Cuando el individuo se relaciona con otras personas toma consciencia de sí mismo, a la vez que aprende a hacer uso de símbolos, que son la base de la comunicación social. La diferencia entre lo que puede conseguir una persona cuando actúa sola y lo que puede conseguir si está acompañada de otros participantes más expertos es muy clara. El propio Vigotski apuntó que, para interiorizar el conocimiento y convertirlo en aprendizaje, es preciso partir de situaciones problemáticas que puedan encontrar respuesta gracias a la guía de adultos o la colaboración de compañeros más capacitados. Y, por eso, el conjunto de experiencias compartidas expuestas tienen sentido y son valiosas en el contexto donde se desarrollan: auxiliares de conversación, parejas lingüísticas, padrinos y ahijados y voluntarios en general forman un nuevo contexto dentro de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Estos contextos permiten al alumnado relacionarse utilizando su lengua y la lengua de aprendizaje desde un ángulo vinculado con las emociones y partiendo del reconocimiento como individuo.

La figura de mediador tiene por objetivo animar a los demás a construir significados, transmitir información, explicar cosas..., es decir, experimentar con el lenguaje para comunicarse con el otro y permitir una co-construcción de significados. Todos los participantes en los proyectos compartidos asumen el rol de mediador, con lo cual es muy probable que el aprendizaje no sea pasajero, sino vital; la mediación que tiene lugar entre los alumnos cuando interactúan con las parejas lingüísticas y el voluntariado externo, o cuando ejercen de auxiliares de conversación o de padrinos, promueve la toma de consciencia del alumnado, ya que constatan a partir de la propia experiencia que son capaces de comunicarse en diversas lenguas. Es interesante que descubran que disponen de estrategias y de herramientas para interactuar y comunicarse, ya que así podrán percibir que están capacitados para transitar entre lenguas hasta llegar al objetivo que desean.

No podemos olvidar la experiencia de un alumno que, ante todo el público asistente a una conferencia, contó que nunca antes había leído ningún libro, y que fue en el Carme Karr donde por primera vez se atrevió. Recordamos la emoción con la que explicaba que se le había puesto la piel de gallina al sentir la mirada de tantas personas. Y lo que es más importante es que se sintió observado y reconocido desde un nuevo ángulo identitario. Él no sabía que su identidad ahora tendría este nuevo foco, un espacio nuevo donde no solamente era observado por un delito pasado, sino además por un nuevo yo que había construido. En este caso, se puede hablar del éxito de la competencia comunicativa hecha efectiva en este contexto único donde se desarrolló.

El aprendizaje de lenguas para la reinserción en la sociedad

Cabe destacar que los alumnos necesitan no solo profundizar en el autoconocimiento de estrategias y herramientas para comunicarse en el centro penitenciario, sino también tomar concienciarse de que el lenguaje constituye una de las piezas importantes para la reinserción de la persona en la sociedad. La escuela es responsable de enseñar a los alumnos a elaborar competencias plurales (Carrasco, 2009). De esta manera, las prácticas expuestas han permitido a la escuela desarrollar y trabajar desde diferentes perspectivas la competencia *plurilingüe e intercultural*, entre otras, y posicionar al alumnado en un nuevo ángulo identitario. Es clave tener en cuenta el Currículum de los Centros de Formación de Adultos (2018:4) que identifica como clave la *competencia comunicativa* descrita como:

[...] base de todos los aprendizajes, ya que el lenguaje es el instrumento de comunicación que hace posible el acceso y la gestión de la información, la construcción y comunicación del conocimiento, la representación, interpretación y comprensión de la realidad, y la organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

Según indica el documento, la comunicación permite abrir una puerta hacia la autorregulación del pensamiento y las conductas. Sin duda alguna, nuestro rol como profesorado es el de guiar, transmitir conocimiento y preparar al alumnado para el

día de mañana; lo hacemos en un entorno académico y formativo que tiene como principal objetivo proveerles de mejores oportunidades de cara al futuro. Pero en nuestro caso, también trabajamos para que el aprendizaje deje huella, aunque sea pequeña, para que el aprendizaje les haga recordar, quizás con una sonrisa, aquello que hemos querido transmitir en este escrito.

Reflexiones finales

En un entorno como el de un centro penitenciario es fundamental que los docentes reconozcan el plurilingüismo y la interculturalidad, y que los conciban como una oportunidad didáctica. Es relevante hacer un trabajo de toma de consciencia a nivel global, tanto del alumnado como del profesorado, de forma que se avance en el camino deseado hacia el desarrollo de la *competencia plurilingüe*. Merece la pena subrayar la necesidad de hacer evolucionar y construir nuevas identidades con capacidad de construir una sociedad plurilingüe e intercultural. Por ello, proponemos:

- ▶ El debate con el profesorado de la escuela sobre el significado del plurilingüismo y la interculturalidad como herramienta didáctica de enseñanza y aprendizaje de lenguas y de transformación de identidades.
- ▶ El reconocimiento del valor de las lenguas y de las identidades de origen, que se convierten en el punto de partida para fomentar una educación plurilingüe e intercultural.

Bibliografía

- Carrasco, E. (2009). «La competencia plurilingüe del alumnado inmigrante en el aprendizaje de la lengua escolar. Una estrategia de mejora del aprendizaje y de la autoestima». En: Oliver Vera, C. (ed.). *La relación familia-escuela-inmigración. Influencia de la comunicación familia-escuela en el progreso escolar del alumnado inmigrante* (pp. 19-42). Barcelona: Depósito digital de la Universidad de Barcelona.
- Departamento de Educación (2018). *Currículum de llengües estrangeres als centres de formació d'adults* http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_

interns/pdogc_resultats_fitxa/?action=fitxa&mode=single&documentId=821281&language=ca_ES

- Lomas, C.; Tusón, A. (2012). «Lengua, cultura y sociedad. Una mirada sociolingüística a la enseñanza de la lengua». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 60, 77-97.
- Ruiz, U. (2012). «El plurilingüismo visto desde los documentos europeos. Una mirada crítica». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 60, 65-76.
- Vigotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.