

El reto de la educación plurilingüe en comunidades con dos lenguas oficiales: los grados de Educación Infantil y Primaria en la Universidad Mondragon

M.^a Pilar Sagasta Errasti, Arantza Mongelos García, Nagore Ipiña Larrañaga | Universidad Mondragon

El desarrollo de la competencia plurilingüe en comunidades con dos lenguas oficiales conlleva un proceso de reflexión acerca del tipo de plurilingüismo que se desea fomentar. ¿Qué tipo de competencia plurilingüe queremos promover? ¿Por qué? ¿Cómo lo realizaremos? ¿Qué tipo de estrategias de intervención utilizaremos? ¿Por qué? Estas son algunas de las preguntas que nos hemos formulado en los últimos años en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mondragon. Fruto de esa reflexión es el programa de formación lingüística que hemos consensado para el desarrollo de un plurilingüismo aditivo en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Un plurilingüismo que promueve una competencia funcional en las lenguas oficiales de la comunidad, el euskera y el castellano, y una competencia académica en inglés como tercera lengua.

Palabras clave: *competencia plurilingüe, plurilingüismo aditivo, educación lingüística, formación de profesorado.*

The development of plurilingual competence in regions with two official languages entails a thorough reflection on the type of plurilingualism to be fostered. What type of plurilingualism should we foster? Why? How should we go about it? What type of instructional strategies should we put into practice? Why? These are some of the questions we have asked ourselves in recent few years at the Faculty of Humanities and Education at Mondragon University. The outcome of this reflection is the language programme we have agreed for degrees in Preschool and Primary Education to foster additive plurilingualism. This type of plurilingualism promotes functional competence in the region's two official languages, Basque and Spanish, and academic competence in English as a third language.

Keywords: *plurilingual competence, additive plurilingualism, language education, teacher training.*

Le développement de la compétence plurilingue dans les communautés où il y a deux langues officielles implique un processus de réflexion sur le type de multilinguisme à promouvoir. Quel type de compétence plurilingue veut-on encourager ? Pourquoi ? Comment peut-on le faire ? Quel type de stratégie faut-il utiliser ? Pourquoi ? Ce sont quelques-unes des questions que nous nous sommes posées ces dernières années à la Faculté des Humanités et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Mondragon. Le résultat de cette réflexion est le programme de formation linguistique pour le développement du multilinguisme additif dans l'enseignement préscolaire et primaire. C'est-à-dire un multilinguisme qui favorise une compétence fonctionnelle dans les langues officielles de la communauté, à savoir le basque et le castillan, et une compétence académique en anglais comme troisième langue.

Mots-clés : *compétence multilingue, multilinguisme additif, enseignement des langues, formation des enseignants.*

1. Introducción

El desarrollo de la competencia plurilingüe en comunidades con dos lenguas oficiales requiere un análisis profundo del contexto sociolingüístico y sociocultural, al objeto de fomentar un plurilingüismo aditivo (Cenoz y Genesee, 1998). Y este es el objetivo que nos proponemos para los grados de Educación Infantil y Primaria en la Universidad Mondragon. El marco conceptual que esbozaremos a continuación nos ha servido como base para el diseño de los planes de formación lingüística en dichos grados.

Lambert (1979) estableció la diferencia entre *bilingüismo aditivo* y *bilingüismo sustractivo* en función del contexto sociocultural. Observó que en aquellos contextos donde la lengua familiar gozaba de prestigio social, estudiar en una segunda lengua promovía altos niveles de bilingüismo funcional, sin que este proceso de adquisición de dos lenguas implicara un deterioro de la lengua familiar. No obstante, constató que cuando la lengua de los escolares no gozaba de prestigio social, la instrucción en una segunda lengua redundaba en perjuicio de la lengua familiar y, en consecuencia, del rendimiento académico. Estudios realizados en los últimos 35 años confirman la existencia de ambos tipos de bilingüismo (Skuttnabb-Kangas y Toukama, 1976; Muller et al., 1977; Verhallen y Schoonen, 1998; Williams, 1998).

En nuestro caso también proponemos un modelo de plurilingüismo aditivo, donde la lengua minoritaria (euskera) sea la principal lengua de instrucción y de uso en la comunidad universitaria. De lo contrario, nos encontraríamos ante una situación de *plurilingüismo sustractivo*, donde el alumnado de la Universidad Mondragon estaría expuesto a la lengua mayoritaria (castellano) y a una lengua de ámbito interna-

cional (inglés) a costa de la pérdida progresiva de la competencia comunicativa en euskera.

Otro aspecto a tener en cuenta son los usos de la lengua que se deben fomentar. Dado que el objetivo es que el alumnado de los grados de Educación Infantil y Primaria se caracterice por su competencia en tres lenguas (euskera, castellano e inglés), es necesario que todas ellas se conviertan en lenguas de instrucción. Esto contribuirá al desarrollo de la competencia académica en dichas lenguas (Cummins y Swain, 1986; Cummins, 1991), que es interdependiente y, por lo tanto, transferible (Cummins, 1983, 1991, 2005). Investigaciones realizadas en nuestro contexto (Cenoz, 1992; Lasagabaster, 1998; Sagasta, 2002) y en otros contextos (Bernaus, 1996; Muñoz, 2000; Verhoeven, 1994; Huguet y Vila, 1997; Sanz, 2000; Huguet, 2008) avalan dicho aspecto.

Sin embargo, la posibilidad de transferir capacidades académicas de una a otra lengua depende también del nivel de competencia en cada una de las lenguas. Y es necesario desarrollar un nivel umbral de competencia para transferir capacidades (Cummins, 1983). Además, en el caso de tres lenguas, el nivel de bilingüismo influye en el desarrollo de la tercera lengua. Estudios llevados a cabo en nuestro contexto sociocultural (Cenoz, 1992; Lasagabaster, 1998; Sagasta, 2002), así como en otros contextos (Duncan y De Avila, 1979; Thomas, 1988; Ricciardelly, 1992), han puesto de manifiesto que a mayor nivel de bilingüismo mejores resultados en la tercera lengua.

Por lo tanto, he aquí un resumen de las características del plan de formación lingüística que hemos diseñado para los grados de Educación Infantil y Primaria: el currículo prioriza la lengua de menor presencia social (euskera), fomenta un alto nivel de bilingüismo funcional

en euskera y castellano y promueve el desarrollo de las competencias comunicativa y académica en la tercera lengua (inglés).

2. El plan de formación lingüística

El alumnado de los grados de Educación Infantil y Primaria deberá de acreditar los niveles C1 en euskera y castellano y el nivel B2 en el caso del inglés al término de sus estudios. En el cuadro 1 vemos las competencias que el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002) establece para dichos niveles.

Al objeto de promover los niveles que acabamos de describir hemos adoptado una serie de decisiones estratégicas. En este trabajo nos referiremos principalmente a tres de ellas: trabajar las tres lenguas de manera integrada, trabajar el euskera y el castellano en las diferentes materias curriculares de manera articulada a lo largo de todo el grado y trabajar el inglés de manera integrada con materias curriculares.

2.1. El trabajo de las tres lenguas de manera integrada

Con relación a la primera estrategia hemos diseñado dos materias de 6 créditos ECTS cada una a las que hemos denominado «Formación lingüística disciplinar I y II». La primera de ellas se imparte en el primer curso y los contenidos que se trabajan están relacionados con el perfil profesional, es decir, hemos tenido en cuenta las competencias comunicativas y académicas que deberán desarrollar los futuros maestros y maestras. También hemos considerado que la formación la reciben a través de tres lenguas y hemos integrado competencias relacionadas con la transferencia de habilidades de una a otra lengua. El cuadro 2 (página siguiente) recoge un resumen de dichas competencias.

La segunda parte de esta materia («Formación lingüística disciplinar II») tiene su continuidad en cuarto curso. En ella trabajaremos en la consolidación, profundización y evaluación de las competencias desarrolladas en las tres lenguas a lo largo de todo el grado.

Cuadro 1. Competencias relacionadas con los niveles C1 y B2 (Consejo de Europa, 2002)

C1	B2
<ul style="list-style-type: none"> • Comprende una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconoce en ellos sentidos implícitos. • Se expresa de forma fluida y espontánea, sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. • Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. • Produce textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entiende las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos. • Puede relacionarse con hablantes nativos con naturalidad. • Produce textos claros y detallados sobre temas generales, y puede defender un punto de vista.

2.2. El trabajo del euskera y el castellano en las diferentes materias del currículo

La segunda estrategia arriba mencionada está relacionada con la integración de la lengua en las áreas curriculares (ciencias sociales, matemáticas...). Esta necesidad surge, principalmente, en aquellos contextos donde la lengua de instrucción no se corresponde con la lengua familiar de los escolares (Mohan, 1986; Amato y Snow, 1992; Crandall, 1993), es decir, en situación de inmersión. En dichos contextos se ha observado que, para poder construir conocimientos en las áreas en cuestión, es imprescindible reparar en aspectos lingüísticos, ya que la

lengua vehicula los contenidos del área, y la comprensión antecede a la construcción de conocimientos.

En los últimos años y en el ámbito europeo, esta práctica docente se está extendiendo, con diferentes matices, a contextos de enseñanza-aprendizaje donde la lengua objeto es una lengua extranjera (Mehisto, Mash y Frigols, 2009; Coyle, Hood y Marsh, 2010).

En nuestro caso también consideramos que trabajar el euskera y el castellano de manera integrada en las materias curriculares redundará en beneficio de la competencia académica de los futuros docentes. Y además promoverá la colaboración entre el profesorado de lenguas

Cuadro 2. Formación lingüística disciplinar (6 créditos ECTS)

¿QUÉ COMPETENCIAS SE TRABAJAN?	¿MEDIANTE QUÉ CONTENIDOS?	¿EN QUÉ LENGUAS?
Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües.	Contenidos relacionados con situaciones de comunicación cotidianas en dichos contextos educativos: ¿en qué lengua nos dirigiremos a los padres? ¿En qué lengua a los niños/niñas recién incorporados?	Euskera y castellano.
Autoconocerse como usuario de las lenguas: tomar conciencia de las competencias desarrolladas en las diferentes lenguas y utilizarlas para construir conocimientos y comunicarse a través de cualquiera de las lenguas.	De manera transversal, en todas las ocasiones de producción de textos orales y escritos (autoevaluación, coevaluación).	Euskera, castellano e inglés.
Comprender y producir diferentes géneros textuales orales y escritos.	El texto expositivo, el texto explicativo, algunos textos literarios y el texto de opinión.	Expositivo en castellano; explicativo en euskera; opinión en euskera y castellano; textos literarios en euskera, castellano e inglés.
Saber utilizar los recursos informáticos más apropiados para la comunicación y la propia práctica educativa	Recursos tecnológicos para escribir adecuadamente en euskera, castellano e inglés: correctores automáticos, diccionarios, tablas de ejercicios, corrector personal.	Euskera, castellano e inglés.

y el profesorado del resto de las materias (Snow, Met y Genesse, 1989). El cuadro 3 recoge algunas de las competencias que trabajamos de manera integrada.

2.3. El trabajo integrado del inglés y las materias curriculares

En cuanto a la tercera estrategia adoptada, hemos diseñado dos materias de 6 créditos ECTS cada una en ambos grados para trabajar las competencias comunicativas y académicas en inglés junto con competencias específicas

de dichas titulaciones. El cuadro 4 aporta información referente a dichas materias.

En el primer curso de ambos grados trabajamos la materia «La educación en Europa y en el mundo global. Buenas prácticas», y a ella nos referiremos con detalle en el siguiente apartado. Posteriormente, en segundo curso en el grado de Educación Infantil trabajamos la materia «Enseñanza-aprendizaje precoz de las lenguas». La mayoría de los niños y niñas en el sistema educativo vasco están matriculados en los programas vehiculados a través del euskera,

Cuadro 3. El trabajo conjunto de euskera, castellano y materias curriculares

MATERIAS CURRICULARES	COMPETENCIAS A TRABAJAR
Definición y contextualización de la profesión de maestro y desarrollo de competencias generales (10 créditos ECTS, primer curso).	Diagnóstico de las competencias en euskera, castellano e inglés.
Perspectiva global de la realidad (6 créditos ECTS, primer curso).	<ul style="list-style-type: none"> • Producción y evaluación de un texto explicativo: el informe. • Producción y evaluación de una síntesis.
Una escuela para todos (6 créditos ECTS, primer curso).	Comprensión de textos expositivos escritos
Prácticum (8 créditos ECTS, segundo curso).	Competencias relacionadas con la descripción y la reflexión sobre la práctica docente. Competencias relacionadas con la presentación oral: la adecuación al contexto comunicativo.

Cuadro 4. Materias impartidas en inglés en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria

CURSO	GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL	GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
1	La educación en Europa y en el mundo global. Buenas prácticas (6 créditos ECTS).	
2	La enseñanza-aprendizaje precoz de segundas lenguas en contextos plurilingües (6 créditos ECTS).	La enseñanza-aprendizaje de las lenguas por medio de contenidos curriculares en contextos de L2 lengua curricular (6 créditos ECTS).

lengua minoritaria en proceso de normalización, por lo que gran parte de dicha población desarrolla simultáneamente competencias comunicativas y académicas. Por otra parte, en la mayoría de los centros educativos, el inglés se introduce a la edad de cuatro años. Por lo tanto, es imprescindible formar a los futuros docentes para que puedan gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje en estos contextos de manera satisfactoria.

En el caso del grado de Educación Primaria hemos diseñado una materia para que los futuros maestros y maestras desarrollen competencias para trabajar el currículo y las lenguas de manera articulada. Actualmente, en los centros escolares vascos se está extendiendo la práctica del trabajo conjunto de lenguas extranjeras y materias curriculares, a partir de educación primaria. Los futuros docentes, por lo tanto, deben familiarizarse con dicha práctica.

3. La educación en Europa y en el mundo global: buenas prácticas

La materia que presentamos se desarrolla en el primer curso de ambos grados (Educación Primaria y Educación Infantil), consta de 6 créditos ECTS, es obligatoria y la lengua de instrucción es el inglés. El objetivo de esta materia es el desarrollo de las competencias que se especifican en el cuadro 5.

Como se puede observar en el cuadro anterior, hemos definido competencias específicas y generales. Las competencias específicas vienen a integrar competencias relacionadas con la educación en Europa y en el mundo; la interculturalidad, el plurilingüismo; la calidad y las buenas prácticas en educación. Y, asimismo, incluyen competencias académicas a desarrollar en inglés, conjuntamente y de manera articulada con el resto de las competencias específicas.

Esta materia presenta una gran relevancia con el perfil profesional que desarrollarán los alumnos y alumnas egresados. Los futuros profesionales de la educación deberán realizar proyectos sobre temas educativos con colegas de diversas procedencias, para lo cual les será necesario dominar este ámbito, así como poder mantener una comunicación fluida. Asimismo, las competencias generales que se trabajan en esta materia coinciden plenamente con las que los futuros egresados requerirán para realizar proyectos de este tipo: trabajar en equipo, comunicarse efectivamente y aprender a aprender.

Esta materia consta de cuatro secuencias didácticas, según se muestra en el cuadro 6. Como se observa, las secuencias se van integrando sobre cada una de las anteriores y todas ellas van dirigidas al desarrollo del proyecto final.

A la hora de secuenciar los distintos conocimientos se parte de lo más cercano y conocido para el alumnado. Es decir, se comienza a trabajar la organización del sistema educativo no universitario del País Vasco. Se trata de un aspecto conocido, por haberlo vivido en primera persona, además de haberlo trabajado previamente en euskera desde perspectivas diferentes en dos materias cursadas justo antes de comenzar la presente materia. A continuación, se da paso a los sistemas educativos europeos. El alumnado ha desarrollado ya una competencia básica que le permite describir las características y la organización de su sistema educativo y necesita ahora trabajar las diferencias con los nuevos sistemas educativos propuestos.

Una vez trabajados los sistemas educativos se profundiza en una de las características propias del sistema educativo del País Vasco: el hecho de ser bilingüe/plurilingüe. Esto lleva a

Cuadro 5. Competencias de la materia «La educación en Europa y en el mundo global: buenas prácticas»

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	
Saber	Saber hacer
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el sistema vasco de educación, y los distintos sistemas educativos no universitarios de otros países europeos. • Conocer distintos sistemas educativos bilingües, plurilingües y sistemas donde se trabaja la educación intercultural. • Conocer modelos de calidad y buenas prácticas en organizaciones educativas. • Conocer las características y organización de un texto expositivo oral y escrito en inglés en un contexto formal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contrastar diferentes sistemas educativos. • Identificar y definir los indicadores de “buenas prácticas” en educación. • Analizar contextos educativos para reflexionar y poder identificar áreas de mejora en la práctica de enseñanza-aprendizaje. • Extraer las ideas principales de un texto expositivo relacionado con sistemas educativos. • Producir textos expositivos sencillos y coherentes relacionados con la educación en un contexto formal. • Transferir conocimientos y estrategias relacionadas con el texto expositivo oral y escrito, y trabajadas en euskara y en castellano. • Buscar, seleccionar, recoger y evaluar información relevante para comparar distintos sistemas educativos. • Saber utilizar la wiki como instrumento para el trabajo colaborativo.
COMPETENCIAS GENERALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a aprender: reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas a lo largo de la materia. • Trabajo en grupo: consensuar reglas de funcionamiento y hacer un seguimiento de su cumplimiento. 	

Cuadro 6. Organización interna de la materia «La educación en Europa y en el mundo global: buenas prácticas»



la posibilidad de compararlo con sistemas educativos de otros países que también cuentan con dos lenguas oficiales, una de las cuales es minoritaria. Además, se une a esta característica un hecho cada día más común en nuestra sociedad: la presencia de diferentes culturas y, por ende, de diferentes lenguas.

Pero hay otro aspecto del sistema educativo que nos lleva a seguir reflexionando: el tema de la calidad en la educación. Se pretende que los futuros docentes sean capaces de analizar ejemplos de buenas prácticas realizadas en nuestro entorno de manera que posteriormente puedan identificar ejemplos concretos en otros sistemas educativos.

Sin embargo, lo que realmente llega a integrar las diferentes secuencias es la creación de un proyecto. Este proyecto se plantea como un elemento que progresa de forma paralela junto con la materia. A medida que se van trabajando las distintas secuencias, éstas se van integrando en el proyecto. De esta forma, el proyecto es un elemento que aglutina en sí mismo todos los elementos de la materia.

Con respecto a la organización del proyecto, los alumnos y alumnas trabajan en grupos de 4 o 5 integrantes. Desde el comienzo de la materia se asigna a cada grupo un centro educativo europeo y otro no europeo. Uno de los centros cuenta con una persona de referencia a la que el alumnado puede tener acceso; el otro, no. El proyecto pretende que el alumnado vaya investigando acerca de los sistemas educativos en esos países, y según se desarrollan las secuencias comentadas, los estudiantes trabajan los temas concretos en los centros asignados. Finalmente realizan una comparación entre el sistema educativo vasco y los sistemas educativos en los centros asignados. Esta comparación se presenta oralmente al resto de sus compañeros.

Además de la utilización del inglés como herramienta de trabajo y de comunicación, los estudiantes hacen uso de las tecnologías de la información y la comunicación. A lo largo del proyecto cada grupo construye su propia wiki. Cada miembro va incorporando en ella la información que va recopilando y va haciendo sugerencias e introduciendo cambios en el trabajo realizado con anterioridad. La wiki, como herramienta asíncrona, les permite hacer un seguimiento de las aportaciones realizadas por cada miembro del equipo de una manera no presencial. Por otro lado, la profesora también puede hacer un seguimiento del trabajo realizado a través de la wiki, ya que ella es invitada desde el principio como un miembro colaborador más del grupo. Esto beneficia al grupo ya que puede ir recibiendo *feedback* continuo.

4. Ejemplo de una secuencia didáctica: Plurilingüismo e interculturalidad

Una vez descrita la materia, pasamos a presentar una de las secuencias didácticas para mostrar cómo fomentamos el desarrollo de las competencias. Esta secuencia en cuestión trabaja el tema del plurilingüismo y la interculturalidad, siendo la tercera en el desarrollo de la materia. El cuadro 7 recoge las competencias que se trabajan en dicha secuencia.

Como se puede observar en el cuadro, en esta secuencia se trabajan competencias específicas relacionadas con el tema del plurilingüismo y la educación intercultural y también competencias específicas relacionadas con las competencias comunicativas y académicas que el alumnado necesitará desarrollar para trabajar con éxito la secuencia. Junto con estas competencias también trabajamos competen-

Cuadro 7. Competencias trabajadas en la secuencia «Plurilingüismo e interculturalidad»

COMPETENCIA	EVIDENCIA
Competencias específicas en relación con la comprensión y expresión orales	
<ul style="list-style-type: none"> • Comprender las ideas principales cuando el discurso es claro y se tratan asuntos relacionados con la educación plurilingüe e intercultural. • Comprender las instrucciones y tareas a realizar en clase proporcionadas por el profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de intercambio de información • Cumplir con las actividades realizadas en clase (debates, el intercambio de información, preparación de trabajos diferentes en grupos e individualmente) • Presentaciones orales
<ul style="list-style-type: none"> • Participar espontáneamente en una conversación que trate temas educativos. • Enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos relacionados con la educación plurilingüe e intercultural. 	
Competencias específicas en relación con la comprensión y expresión escrita	
<ul style="list-style-type: none"> • Comprender artículos científicos relacionados con el ámbito educativo. • Encontrar la información necesaria de un texto o diferentes textos para realizar una tarea específica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura : «The added value of multilingualism». • Trabajo individual: decálogo sobre plurilingüismo e interculturalidad. • Proyecto en grupos. • Tomar notas apropiadas en las conferencias.
<ul style="list-style-type: none"> • Escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas relacionados con la educación plurilingüe e intercultural. • Anotar información durante las sesiones de video o lectura cuando el objeto está relacionado con la educación plurilingüe e intercultural. 	
Competencias específicas en relación con los sistemas educativos	
<ul style="list-style-type: none"> • Aprender y contrastar diferentes sistemas de educación bilingüe y plurilingüe. • Observar diferentes contextos y reflexionar sobre ellos para mejorar la práctica de enseñanza-aprendizaje. • Abordar con eficacia el aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo individual: decálogo sobre plurilingüismo y educación intercultural. • Proyecto en grupos.
Competencias generales	
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo. • Aprender a aprender. • Competencia digital. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto y trabajo realizado en las horas lectivas. • Reflexiones recogidas en las sesiones de seguimiento.

cias generales, como el trabajo en equipo, el aprender a aprender y la competencia digital. Por otro lado, el cuadro también muestra las evidencias que se recogen a lo largo de la secuencia para poder evaluar el desarrollo de las competencias mencionadas.

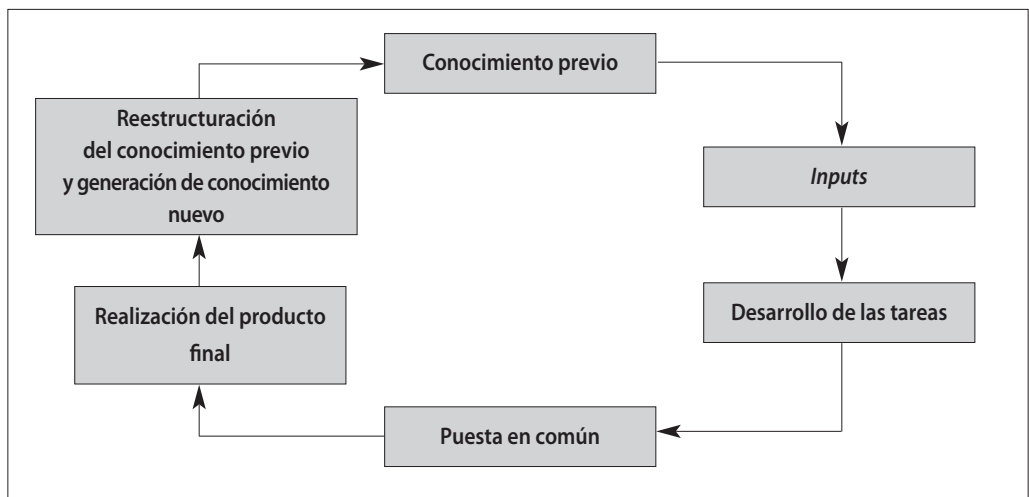
Esta secuencia se desarrolla en torno a seis fases: activación de los conocimientos previos, provisión de diferentes *inputs* a los estudiantes, realización de tareas, puesta en común de las tareas realizadas con la ayuda de los diferentes *inputs*, elaboración de un producto final y reestructuración del conocimiento previo y generación de nuevo conocimiento (cuadro 8).

En cuanto a las actividades presenciales, esta secuencia comienza con un World Café para activar los conocimientos previos (fase 1) de los estudiantes sobre el tema con preguntas como: «¿Qué sabes sobre el plurilingüismo?»; «¿y sobre la interculturalidad?»; «¿dónde aprendiste sobre ello?»; «¿tienes alguna experiencia personal relacionada con la interculturalidad?»; «¿y con el plurilingüismo?»; «¿cómo te ha afectado?»; «¿qué ejemplos puedes encontrar en tu pueblo/ciu-

dad/área?»; «¿cuáles son las ventajas y desventajas del plurilingüismo?»; «¿y de la interculturalidad?». El alumnado, organizado en pequeños grupos, va contestando a estas preguntas y plasmando sus reflexiones en un póster. Una vez que los estudiantes han reflexionado sobre las preguntas, el portavoz del grupo las comenta en voz alta para compartir el conocimiento previo.

A continuación se les proporciona el primer *input* (fase 2). Los estudiantes deben hacer una lectura en profundidad de una transcripción de la conferencia ofrecida por Leonard Orban en la apertura oficial de la Cátedra de Plurilingüismo en la Universitat Oberta de Catalunya. Para guiar al alumnado en esta lectura sobre el valor y la importancia del plurilingüismo, se le plantean varias tareas a realizar en pequeños grupos. Estas actividades están diseñadas para ayudarle con el vocabulario y la comprensión escrita. Una vez que los estudiantes conocen la terminología específica del tema, comienzan a leer individualmente el texto mencionado, «The added value of multilingualism».

Cuadro 8. Fases de desarrollo de las secuencias



Durante la última sesión, denominada *sesión de aprendizaje cooperativo*, se pone en común todo lo aprendido en la secuencia (fase 4). En esta sesión, el grupo se subdivide en dos subgrupos y la tutora monitoriza cada subgrupo mientras el otro grupo continúa trabajando autónomamente en el proyecto. Para esta sesión, los estudiantes deben haber leído previamente otros artículos relacionados con el tema. Como punto de partida de esta última sesión se les muestra el video *Teaching about multiculturalism and diversity*, y para cerrar el ciclo de la secuencia se les vuelve a plantear las preguntas del World Café formuladas al inicio de la secuencia, de modo que los alumnos y alumnas reflexionan sobre lo aprendido (fase 6) sintetizando las ideas principales de la secuencia.

Durante las horas no presenciales de esta secuencia (fase 3), los estudiantes trabajan los aspectos lingüísticos requeridos para el

desarrollo de su competencia comunicativa y, además, continúan trabajando en el proyecto. También realizan otras actividades, como la lectura de textos para profundizar en el tema, y además redactan un decálogo sobre el tema de la secuencia (fase 5).

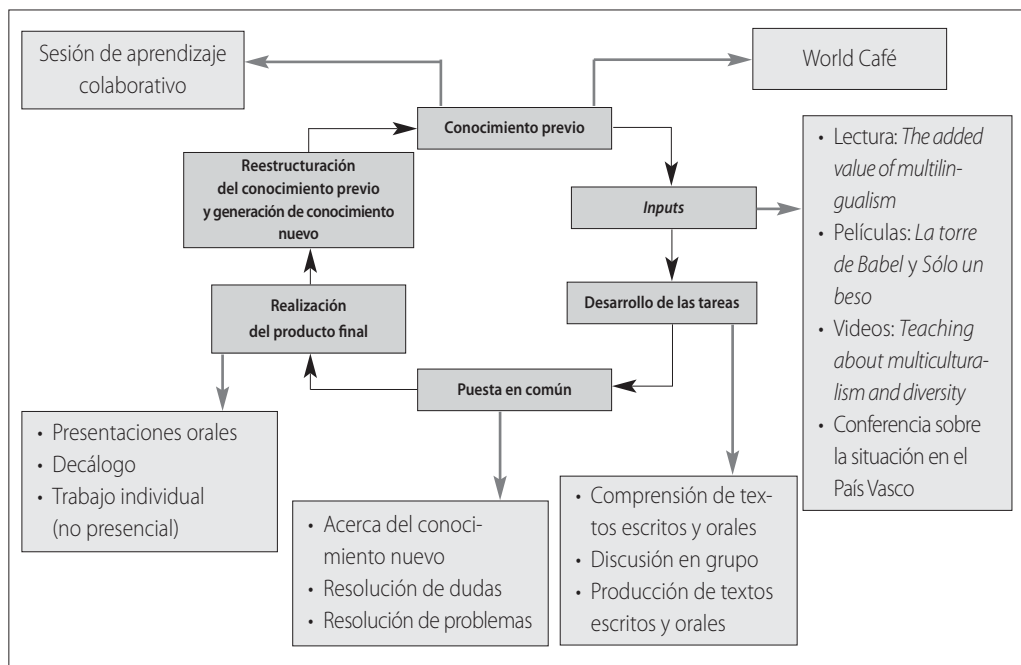
El cuadro 9 ilustra las fases de la secuencia y las correspondientes actividades.

Como ya hemos descrito, a lo largo de estas seis fases, los alumnos y alumnas trabajan en el desarrollo de las competencias específicas y generales relativas a dicha secuencia.

5. Conclusión

Promover la competencia plurilingüe en comunidades con dos lenguas oficiales es una tarea educativa compleja. Implica un profundo análisis de la situación sociolingüística del contexto, unos objetivos claros, un buen diseño del

Cuadro 9. Fases correspondientes a la secuencia «Plurilingüismo e interculturalidad»



proceso de implementación del plan de formación y un seguimiento continuo de dicho proceso. Todo esto no es posible sin el consenso de todos los agentes que participan en el currículo en cuestión, ya que el desarrollo de la competencia plurilingüe es labor de todo el equipo docente.

En relación con la integración de contenidos curriculares y lengua hemos de manifestar que presenta retos que deberemos de superar paulatinamente. Uno de los más importantes es prestar la debida atención a ambas dimensiones, la dimensión *contenido curricular* y la dimensión *lengua*, tanto en la fase de diseño de las secuencias didácticas como en la implementación y la evaluación de dichas secuencias. Este reto ha sido ampliamente documentado en la investigación desarrollada en contextos de segundas lenguas (Swain, 1985; Laplante, 2004;

Lyster, 2007). En general, se presta mayor atención al significado (contenido curricular) que a la forma (lengua).

Este aspecto quizá esté relacionado con la formación del profesorado. Cada área de conocimiento del currículo se caracteriza por una serie de géneros discursivos y registros específicos (Carrasquillo y Rodríguez, 1996) que conviene conocer, para planificar, desarrollar y evaluar la dimensión *lengua* con éxito. Sin embargo, muchos de los docentes que participamos en experiencias de integración de contenidos curriculares y lengua no hemos recibido esta formación. Quizá por ello incidamos más en la construcción de significados y no tanto en la forma de expresarlos. Confiamos en que en un futuro próximo la formación de profesorado avance en esta dirección.

Referencias bibliográficas

- AMATO, R.; SNOW, M.A. (1992) (eds.). *The multicultural classroom*. Nueva York: Addison Wesley.
- BERNAUS, M. (1996). «Introduction of a third language from kindergarten. How it can affect L1 and L2 acquisition». *APAC of News*.
- CARRASQUILLO, A.L.; RODRIGUEZ, V. (1996). *Language minority students in the mainstream classroom*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CENOZ, J. (1992). *Enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 o L3*. Tesis doctoral. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- CENOZ, J.; GENESEE, F. (eds.) (1998). *Beyond bilingualism. Multilingualism and multicultural education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Grupo Anaya.
- CRANDALL, J. (1993). «Content-centered learning in the United States». *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 13: *Issues in second language teaching and learning*, pp. 111-126.
- CUMMINS, J. (1983) «Interdependencia Lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 21, pp. 37-61.
- (1991). «Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children». En: BIALYSTOK, E. (ed.). *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.

- (2005). «La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe». En: LASAGABASTER, D.; SIERRA, J.M. *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: ICE-HORSORI.
- CUMMINS, J.; SWAIN, M. (1986). *Bilingual education*. Essex: Longman Group.
- DUNCAN, S.E.; DE AVILA, E.A. (1979). «Bilingualism and cognition: some research findings». *NABE Journal*, núm. 4, pp. 15-50.
- HUGUET, A. (2008). «Interdependencia Lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante». *Infancia y Aprendizaje*, vol. 31(3), pp. 283-301.
- HUGUET, A.; VILA, I. (1997). «Nuevas aportaciones a la Hipótesis de Interdependencia Lingüística de escolares bilingües». *Infancia y Aprendizaje*, vol. 79, pp. 21-34.
- LAMBERT, W.E. (1979). «Language as a factor in intergroup relation». En: Giles y St Clair (eds.). *Language and social psychology*. Oxford: Basil Blackwell.
- LAPLANTE, B. (2004). «Aprender a parlar ciències en la immersió: implicacions en les altres matèries». *Immersió Lingüística: Revista d'Ensenyament Integrat de Llengües i Continguts*, núm. 7, pp. 8-20.
- LASAGABASTER, D. (1998). *Creatividad y conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. Tesis doctoral. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- LYSTER, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- MEHISTO, P.; MASH, D.; FRIGOLS, M.J. (2009). *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan.
- MOHAN, B. (1986). *Language and content*. Reading, Mass.: Addison Wesley.
- MULLER, L., et al. (1977). «Evaluation of a bilingual (English-Ukrainian) program». *The Canadian Modern Language Review*, vol. 33(4), pp. 476-485.
- MUÑOZ, C. (2000). «Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia». En: CENOZ, J.; JESSNER, U. (eds.). *English in Europe: the acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- RICCIARDELLI, L.A. (1992). «Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory». *Journal of Psycholinguistic Research*, núm. 21, pp. 301-316.
- SAGASTA, M.P. (2002). *La producción escrita en euskara, castellano e inglés en el modelo D y en el modelo de inmersión*. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- SANZ, C. (2000). «Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia». *Applied Psycholinguistics*, núm. 21, pp. 23-44.
- SKUTNABB-KANGAS, T.; TOUKAMAA, P. (1976). *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. Tampere: University of Tampere.
- SNOW, A.M.; MET, M.; GENESEE, F. (1989). «A conceptual framework for the integration of language and content in Second/Foreign language instruction». *TESOL Quarterly*, núm. 23, pp. 201-217.
- SWAIN, M. (1985). «Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development». En: GASS, S.; MADDEN, C. (eds.). *Input in the second language classroom* (pp. 235-252). Rowley, Mass.: Newbury House.
- THOMAS, J. (1988). «The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, núm. 9, pp. 235-246.
- VERHALLEN, M.; SCHOONEN, R. (1998). «Lexical knowledge in L1 and L2 of third and fifth graders». *Applied Linguistics*, vol. 19(4), pp. 452-470.

VERHOEVEN, L. (1994). «Transfer in bilingual development: the linguistic interdependence hypothesis revisited». *Language Learning*, vol. 44(3), pp. 381-415.

WILLIAMS, E. (1998). «Reading in two languages at year five in African primary schools». *Applied Linguistics*, vol. 17(2), pp. 183-209.