



## TENDER PUENTES ENTRE LENGUAS Y CULTURAS

El proyecto lingüístico de centro puede promover distintas concepciones metodológicas con el objetivo de fomentar la competencia plurilingüe e intercultural. En este artículo, las autoras abordan en primer lugar el concepto de “plurilingüismo” para pasar a exponer algunas propuestas que materializan las diferentes metodologías.

Olga Esteve y Encarna Atienza  
Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.

[olga.esteve@upf.edu](mailto:olga.esteve@upf.edu) / [encarnacion.atienza@upf.edu](mailto:encarnacion.atienza@upf.edu)

**S**iguendo las bases de la *Guía para el diseño y la elaboración de un proyecto lingüístico de centro*, del Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (OAPEE), así como del programa ARCE, se entiende el proyecto lingüístico de centro (PLC) como un

integrante del proyecto educativo de centro en el que se ha consensuado y recogido la regulación de usos lingüísticos comunicativos, su aprendizaje y enseñanza en todos los ámbitos que enmarcan la vida del centro, tanto los curriculares como los administrativos y de relación con la comunidad. Partimos

de esta concepción de PLC porque este artículo se va a centrar sobre todo en cómo promover la competencia plurilingüe e intercultural de nuestro alumnado a partir precisamente de la regulación de los usos lingüísticos, atendiendo sobre todo al enfoque metodológico adoptado y entendiendo que lengua y cultura forman un binomio indisoluble.

## MULTILINGÜISMO, PLURILINGÜISMO Y COMPETENCIA PLURILINGÜE, ¿ES LO MISMO?

El término “plurilingüismo” viene siendo usado en distintos contextos con diversos sentidos, muchas veces junto al término “multilingüismo”, lo que provoca confusión, cuando no son en absoluto conceptos sinónimos. Aunque son varios los enfoques con los que se aborda esta distinción, aquí nos interesa destacar la diferencia que radica en el proceso por el que una persona alcanza la capacidad de ser plurilingüe. Veámoslo a partir de una situación.

Por ejemplo, si viajamos en metro en una gran ciudad podemos escuchar hablantes de diferentes lenguas (turistas, nuevos ciudadanos que han emigrado a la ciudad, etc.) con comportamientos culturalmente distintos a los nuestros. Sin embargo, el usuario del metro no sale de allí con una reflexión acerca de los usos lingüísticos y culturales ni con conocimiento de ninguna de esas lenguas y culturas. Estamos describiendo de este modo una realidad/sociedad multilingüe y multicultural, donde diversas lenguas y culturas coexisten, pero sin mutua relación entre ellas, aisladas, en compartimentos estancos, en su aprendizaje y en su uso.

Veamos ahora un ejemplo de plurilingüismo. Imaginemos la misma situación antes descrita. Para que la realidad pase de ser multilingüe –como la hemos descrito antes– a plurilingüe e intercultural se necesita un rol activo del usuario del metro que está envuelto de mensajes en lenguas (con sus culturas) diversas. El usuario escucha con atención una conversación en una lengua extranjera; busca conexiones con las lenguas que forman parte de su conocimiento y bagaje lingüístico; observa, reflexiona y es capaz de inferir alguna regularidad sobre el uso de tales lenguas, e incluso sobre la cultura de esa lengua en relación con la conversación, pues –como hemos anunciado– lengua y cultura van de la mano. Si además nuestro usuario va acompañado por alguien que le guía en la observación (que en el aula sería el docente), más beneficio podrá sacar de la interrelación entre las lenguas. Evidentemente, nuestro usuario no saldrá del metro hablando más lenguas o conociendo más culturas que cuando entró, pero sí habrá desarrollado la competencia de buscar puentes, esto es, relaciones entre las lenguas y las culturas que conoce y las nuevas que se le presentan. Esta competencia se denomina competencia plurilingüe e intercultural. Así pues, el plurilingüismo se caracteriza no solo por la presencia simultánea de dos o más lenguas –y sus culturas– en la competencia comu-

nicativa de un individuo, sino también por la interrelación que se establece entre ellas.

Las lenguas se conciben así desde su naturaleza líquida (siguiendo la metáfora de Zygmunt Bauman), permeable, donde una lengua sirve de puente, de trampolín –de transferencia interlingüística en términos técnicos– para llegar a otra, para comprender y reflexionar sobre sus usos, como si de peces que saltan de una pecera a otra se tratara.

Desde esta perspectiva más dinámica, los recursos significativos y comunicativos de los que se va apropiando el aprendiz de lenguas no se restringen a una sola de las lenguas que estudia, sino que se expanden simultáneamente a todas ellas. En este sentido, la competencia plurilingüe e intercultural pone el acento en la capacidad cognitiva que tienen muchos hablantes plurilingües, gracias a la cual las lenguas –y sus culturas– no se mantienen en compartimentos mentales separados estrictamente (estancos, como si de un archivador se tratase), sino que se interrelacionan e interactúan para ayudar a desarrollar la competencia comunicativa del individuo (MCER, 2002, apartado 1.3.).

El modo de llevar a cabo este planteamiento educativo de las lenguas, donde la prioridad es la competencia plurilingüe e intercultural, sigue siendo un reto. El PLC ha de entenderse como un camino para dicho fin, desde el momento en que –como hemos dicho– se regulan los usos lingüísticos y su aprendizaje.

## USO NATURAL, USO REFLEXIVO

Habiendo esbozado ya qué se entiende por plurilingüismo y cómo funciona la competencia plurilingüe e intercultural, se trata ahora de buscar el modo de favorecer dicha competencia en el seno de la escuela. El PLC puede y debe fomentar la creación de un entorno plurilingüe e intercultural.

Al respecto, a pesar de que no hay una sola manera de desarrollarlo, sí es importante tener en cuenta que se trata de un proyecto de centro. Porque la mirada plurilingüe e intercultural hacia el aprendizaje de lenguas puede y debe promoverse desde todas las materias y desde los distintos entornos del centro escolar. Y esto requiere, por un lado, una presencia constante de todas las lenguas –las curriculares pero también las del alumno– en el centro educativo (y no solo en las clases de lenguas), lo que promueve un uso natural de todas las lenguas como verdadero vehículo de comunicación, y por el otro, un trabajo de sensibilización lingüística (trabajo más adecuado para las materias lingüísticas), que, sin dejar de atender a la comunicación, está más orientado a la sensibilización sobre las características de las distintas lenguas que conoce y aprende el alumno, de las similitudes y diferencias entre ellas; se trata de un uso más reflexivo que ayuda a establecer relaciones entre

todo el repertorio lingüístico del alumno y, por lo tanto, a tender puentes entre todas las lenguas que conoce y aprende.

Estos dos grandes ejes de actuación pueden materializarse en el PLC a partir de propuestas metodológicas de distinta índole, unas más conocidas que otras, como las siguientes: TIL (tratamiento integrado de lenguas, que puede materializarse a través del trabajo con secuencias didácticas o bien de proyectos de comunicación integrados), AICLE/CLIL (impartición de contenidos curriculares de materias no lingüísticas en diversas lenguas) y AICLE/CLIL y TIL (combinación de las dos anteriores y que puede materializarse a través de proyectos de comunicación interdisciplinares).

Somos conscientes de que estas propuestas suponen una vasta coordinación curricular, deseable, pero muchas veces difícil de conseguir. Por eso proponemos comenzar con un trabajo más sencillo en lo que a la coordinación se refiere, para ir ampliándolo a partir de propuestas más complejas. Así, por ejemplo, algunos centros educativos de Aragón y Cataluña han empezado su recorrido con un trabajo integrado de secuencias didácticas en las áreas lingüísticas: el IES Valle del Jiloca, de Calamocha (Teruel), con la combinatoria Inglés, Francés y Lengua Castellana; el IES de Vilafant (Girona), con el trabajo integrado de Catalán, Castellano e Inglés, y el centro de Primaria Escola Prat de la Riba, de Reus (Tarragona). Algunos han optado por ampliar este trabajo a través de proyectos de comunicación interdisciplinar (por ejemplo, entre Plástica, Tecnología, Matemáticas e Inglés en el IES de Calamocha, o Geografía, Ciencias Sociales, Alemán, Inglés y Lengua Española en el IES Miguel Catalán, de Zaragoza). Finalmente, hay centros que han optado por una propuesta más ambiciosa, como es el caso de la Secció d'Institut de Canet de Mar (Barcelona) en Cataluña, que actualmente trabaja ya desde una programación integrada en la cual confluyen las tres modalidades descritas.

### Trabajo con secuencias didácticas desde un planteamiento plurilingüe e intercultural

Por secuencia didáctica se entiende un conjunto de actividades interrelacionadas y concatenadas que tienen por objeto generar un producto final en forma de texto, enmarcado en un contexto y dirigido a un receptor real. Globalmente, las secuencias conforman pequeños proyectos comunicativos que integran fases de reflexión y sensibilización lingüística sobre el uso de la lengua, y en las cuales se proponen actividades de análisis contrastivo entre las lenguas que se enseñan en la escuela y las que ya conoce el alumno (Guasch, 2013). Estas secuencias son aptas para ser incorporadas en las clases o materias de Lengua. Véase, en el texto “¿Nos presentamos en la red?”, una muestra de secuencia didáctica para trabajar desde la clase de Lengua adicional o extranjera (también transferible a la clase de primeras lenguas). Esta muestra está dirigida a alumnado de Se-

cundaria y Bachillerato (se puede consultar alguna muestra de Primaria y también para adultos en <https://enfoqueplurilingueintegrador.wikispaces.com/7.1.+Creadas+por+docentes-investigadores>).

Como se desprende de la estructura de la secuencia didáctica, entre las ayudas que han de guiar al alumnado en la consecución de la tarea final (o tareas finales) se cuentan actividades planificadas de sensibilización lingüística. En relación con el fomento de la competencia plurilingüe e intercultural, son especialmente importantes las actividades 1 y 2. En la primera se fuerza al aprendiz a activar todo su bagaje estratégico que procede de sus experiencias lingüísticas anteriores (autoría compartida, 2003), mientras que la actividad 2 focaliza en aspectos concretos del sistema lingüístico (que denominamos conceptos lingüísticos) a partir de un trabajo contrastivo sobre el género discursivo “conversación informal” y los elementos constituyentes del mismo, elementos que ya dominan de la propia lengua o de otras que conocen. En este momento, la competencia intercultural entra también en juego al observar, por ejemplo, diferencias o contrastes entre el modo de abordar esa práctica social, la conversación, en una lengua u otra (González Davies, 2013). De esta manera se potencia, a través de un uso pedagógico de la traducción y de la reflexión metalingüística, una especie de juego lingüístico entre todas las lenguas que conoce el alumno, y ello a partir de los conceptos lingüísticos que conforman ese género discursivo (en todos los niveles lingüísticos: fonético-fonológico, léxico-semántico, pragmático, sociocultural, morfosintáctico, etc.).

### Los proyectos de comunicación integrados

La secuencia “¿Nos presentamos en la red?” podría trabajarse, como ya hemos dicho, en la clase de una lengua adicional o extranjera. Pero podríamos también tender puentes con las otras materias lingüísticas, si se organizase la programación de forma transversal a partir de tipologías y géneros textuales o bien conceptos lingüísticos, como son los que aparecen en el ejemplo anterior (marcadores de discurso en una conversación, oraciones interrogativas, expresiones de escucha activa, etc.). De esta manera tenderíamos puentes hacia los denominados “proyectos de comunicación integrados” (véase al respecto la página web de Teresa Ruiz: <http://tratamientointegrado.wordpress.com>). En tales proyectos participan coordinadamente todas las lenguas objeto de enseñanza en un centro educativo. El eje central de los mismos viene dado por una tipología textual común a todas las lenguas, lo que permite trabajar conceptos lingüísticos de distinta índole (tales como conectores, usos verbales, modalización, expresiones léxicas, etc.) de forma contrastiva entre las distintas lenguas, con lo que se fomentan estrategias de transferencia interlingüística, en la línea que se ha descrito en el ejemplo de secuencia didáctica. Veamos un ejemplo adaptado del grupo de trabajo sobre plurilingüismo del IES de Vilafant (Girona):

## ¿NOS PRESENTAMOS EN LA RED?

Nivel A1 (principiantes - transferible a otros niveles)

### CONTEXTO

Sois un grupo de amigos y amigas que queréis contactar a través de Facebook con chicos y chicas de vuestra misma edad que viven en el país cuya lengua estáis empezando a estudiar. Os decidís por una presentación de grupo que resulte divertida y proponéis encontraros y hablar vía Skype.

### TAREA FINAL

Elaboración de un texto informativo y creativo en el que presentéis vuestro grupo a fin de encontrar personas de vuestra edad que quieran llevar a cabo un intercambio lingüístico a través de la red. Preparar una conversación vía Skype.

**Actividad 1.** Comprensión global. Trabajo de aproximación a la comprensión a partir del bagaje lingüístico del alumnado. Escuchad los diálogos y tratad de responder a las siguientes preguntas:

- ¿Quién participa en estos diálogos?, ¿cuántas personas?, ¿cómo creéis que serán esas personas?
- ¿De qué están hablando?
- ¿Son iguales las dos situaciones que se presentan?
- ¿Qué habéis entendido?, ¿qué os ha ayudado a hacerlo?

**Actividad 2.** Actividad de investigación sobre la lengua

Consultad las transcripciones de los diálogos que acabáis de escuchar y, en grupos de tres, llevad a cabo las dos actividades que se presentan a continuación:

*a.* Intentad descubrir y analizar qué recursos lingüísticos se utilizan para realizar las funciones comunicativas que aparecen en el listado siguiente (estad atentos, porque puede haber más de un recurso por función). Pensad en cómo se expresan todas esas funciones en vuestra propia lengua o en otras que conozcáis, y eso os ayudará a encontrar la solución:

- ¿Cómo se expresan las siguientes funciones comunicativas en las lenguas que conocéis y en esta lengua que estamos aprendiendo?
- Iniciar la conversación.
- Presentarse de manera creativa y describir la propia persona y los propios intereses.
- Solicitar educadamente información de la otra persona.
- Mostrar que se escucha activamente lo que dice la otra persona.
- Expresar que no se entiende algo.
- Expresar interés por saber más cosas.

*b.* ¿Qué os llama la atención de lo que habéis descubierto sobre estas breves conversaciones en la nueva lengua?, ¿observáis diferencias respecto de otras lenguas que conozcáis?, ¿cuáles?, ¿qué expresiones os gustan más?, ¿por qué?

**Actividad 3.** Sistematización y ampliación de los conocimientos adquiridos

El profesorado retoma los resultados de la actividad 2 (*a* y *b*). En primer lugar, hace ver a los alumnos lo que han sido capaces de descubrir por sí mismos. En segundo lugar, se centra en comentar lo que les ha llamado la atención. Tras ello, es el momento de sistematizar y trabajar la gramática, la pronunciación y el léxico de forma explícita y, si se insta, de forma contrastiva.

**Actividad 4.** Preparación y elaboración del texto informativo (Facebook).

**Actividad 5.** Preparación de la conversación vía Skype.

**Actividades 6 y 7.** Realización de la conversación por Skype.

**Actividad final.** Evaluación conjunta final de los dos productos y del proceso.

Las clases de lengua primera, inglesa y francesa de un instituto de Secundaria deciden de mutuo acuerdo realizar un proyecto conjunto sobre el texto informativo “noticia” para tercero de ESO. Para ello realizan una planificación conjunta en torno a este género discursivo. En esta planificación prevén que la clase de lengua primera se centre en el trabajo sobre las características de este género, y ello de forma activa instando a los alumnos a realizar una tarea comunicativa en la que deben producir este tipo de texto; antes deberán descubrir de forma reflexiva las características de los conceptos lingüísticos y culturales que conforman este género discursivo en la propia lengua (como, por ejemplo, los elementos de coherencia en el texto, los marcadores del discurso, el aspecto del verbo, aspectos ideológicos y similares). La clase de Inglés, por su lado, retoma la noticia escrita en la primera lengua y la trabaja como punto de partida de otra tarea comunicativa, esta vez oral: los alumnos deben transformar la noticia de prensa en la lengua primera en una noticia en lengua inglesa para un informativo televisivo. Para ello el docente retoma los conceptos lingüísticos y culturales tratados en la clase de la primera lengua y los trabaja contrastivamente ayudando a los alumnos a entrever las similitudes y las diferencias entre la propia lengua y el inglés. Finalmente, en la clase de Francés se anima a los alumnos a que escojan una noticia del día en esa lengua para apoyar el trabajo del informativo televisivo, que es de una cadena internacional. En clase se trabaja dicha noticia a partir de otra secuencia didáctica en la que se contrastan los elementos o conceptos lingüísticos y culturales de las tres lenguas.

### Proyectos de comunicación interdisciplinares

Este tipo de proyectos está estrechamente relacionado con la metodología AICLE/CLIL. Como ya es de todos conocido, el objetivo principal de esta metodología es la impartición de materias curriculares no lingüísticas a través de una lengua adicional o extranjera. Al respecto, y si atendemos a los dos usos de la lengua a los que hacíamos referencia anteriormente –el uso natural y el uso reflexivo–, en la clase de AICLE/CLIL se trabaja predominantemente el uso natural, y ello a través de la comprensión y la emisión de mensajes comprensibles, ambos en la lengua adicional o extranjera que se esté utilizando en esa área curricular (inglés, francés, alemán, etc.).

Sin poner en duda los beneficios de este planteamiento, en tanto en cuanto potencia un uso comunicativo significativo de la lengua meta, parece más dificultoso la atención al uso reflexivo en las clases de AICLE/CLIL, por falta de tiempo y porque requeriría una formación lingüística específica del profesorado de las áreas no lingüísticas. Esta atención debería ser apoyada, a nuestro entender, por las clases de lenguas. De ahí la importancia de la combinación AICLE/CLIL y TIL, una integración que puede realizarse a través de proyectos de comunicación interdisciplinares en los que participen profesorado de materias tanto lingüísticas como no lingüísticas.

Así pues, en la elaboración del PLC interesa que AICLE/CLIL vaya acompañado también de un tratamiento integrado de las lenguas en todas las asignaturas lingüísticas, de modo que curricularmente los docentes y alumnos pueden trazar puentes transversales entre todas las materias. Es decir, no se trata solo de que la clase de Filosofía, pongamos por caso, se imparta en inglés, en francés o en alemán, sino que desde las clases de lengua se ofrezca la reflexión sobre los usos lingüísticos que el alumno va a necesitar en las clases de filosofía, partiendo de la tipología textual, por ejemplo, algo que se puede trabajar desde distintos ángulos tanto en las clases de lengua primera como de lengua adicional o extranjera. Un ejemplo sería el siguiente:

En la clase de Ciencias en lengua inglesa (clase de AICLE/CLIL) se está estudiando la célula, fenómeno sobre el cual los alumnos han de leer un texto explicativo en dicha lengua.



PACO GIMÉNEZ

El profesorado de lengua española, en coordinación con el profesorado de AICLE/CLIL, aprovecha esa ocasión para trabajar los textos explicativos (prestando especial atención a los marcadores y conectores) desde un enfoque plurilingüe, como el que se ha descrito en el apartado “Trabajo con secuencias didácticas desde un planteamiento plurilingüe e intercultural” y el apartado “Los proyectos de comunicación integrados”. Asimismo, desde la clase de Inglés se trabaja también el texto explicativo, con especial atención al vocabulario y a las estructuras nominalizadas, por ejemplo. Finalmente, con lo trabajado en las distintas asignaturas curriculares implicadas, los estudiantes deben elaborar un texto explicativo sobre la célula en diferentes lenguas para estudiantes más pequeños (para ampliar esta información remitimos a las muestras en: <https://enfoqueplurilingueintegrador.wikispaces.com/7.1.+Creadas+por+docentes-investigadores>).

## DE LA PROGRAMACIÓN DE AULA A LA DE CENTRO

Como hemos visto, el PLC puede y debe fomentar la competencia plurilingüe e intercultural, si bien puede efectuarlo con diferentes recursos metodológicos atendiendo a las particularidades del centro. Como se desprende de las propuestas presentadas, algunas son de aplicación inmediata en cualquier aula de Lengua (como la secuencia didáctica), mientras que otras necesitan de una coordinación más estrecha entre el profesorado. Lo importante es que a través del PLC se potencie un trabajo lingüístico plurilingüe e intercultural en todos los niveles de la programación, desde el aula hasta la programación de centro, pasando por la programación por etapas. Al respecto, una primera aproximación metodológica como la que ofrecen las secuencias didácticas puede ayudar a plantear unos primeros objetivos, quizás más modestos pero en todo caso realistas. A estos objetivos pueden seguir otros más ambiciosos que necesitan de una colaboración más estrecha entre el profesorado de las áreas lingüísticas, como son los proyectos de comunicación integrados. Paralelamente, se puede promover el uso comunicativo natural de una lengua adicional o extranjera siguiendo los parámetros de la metodología AICLE/CLIL (impartición de materias curriculares no lingüísticas en una lengua adicional o extranjera) sin perder de vista la importancia de la combinatoria AICLE y TIL, así como la de lengua y cultura. Este orden es solo orientativo, y será cada centro el que tomará las decisiones pertinentes dependiendo del análisis de su punto de partida y del propio contexto sociolingüístico, así como de las necesidades que se deriven de él. Para poder obtener una primera radiografía del centro y para concretar los primeros pasos para la elaboración del propio PLC, sugerimos utilizar dos interesantes instrumentos que ofrece la *Guía para el diseño y la elaboración de un proyecto lingüístico de centro*, de la OAPPE, a saber, la rúbrica inicial de evaluación de centro (p. 33) y la pauta-guía para el diseño del proyecto lingüístico de centro (pp. 34 y 35).

En cualquier caso, cada centro deberá diseñar su PLC teniendo en cuenta que el objetivo último del PLC es, por un lado, el fomento del uso natural de todas las lenguas de la escuela como vehículo de comunicación, sea en los espacios más lúdicos que posee el centro (como puede ser la biblioteca o espacios similares) o en las distintas aulas (sean de materias lingüísticas o de otras materias curriculares). Y por otro, no menos importante, el fomento de la curiosidad lingüística y cultural en el alumnado, una curiosidad que se desarrollará si, además, en el momento de trabajar las distintas lenguas desde la atención a la forma (cómo están construidas las distintas lenguas), se tiene en cuenta el bagaje lingüístico y cultural que ya posee el alumno y que conformará el trampolín para descubrir, a través de actividades de contraste lingüístico y cultural de lenguas como las que se han descrito en las secuencias didácticas o en los proyectos de comunicación integrados, rasgos de las otras lenguas en relación con la propia (o las propias en el caso de alumnado bilingüe). Y será precisamente el despertar de esta curiosidad lo que ayudará a nuestros alumnos a conectar la nueva mirada al mundo que ofrece cada lengua con su propia lengua y cultura. Esta es la característica principal de la visión plurilingüe e intercultural en la enseñanza de lenguas.

## PARA SABER MÁS -----

- **Autoría compartida (2003).** “Los aprendices como analistas del discurso”, en **Josep Maria Cots y Luci Nussbaum (eds.)**. *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Milenio, pp. 121-136.
- **González Davies, María (2013).** “Competencia intercultural y traducción en contextos de aprendizaje formales”, en **Daniel Reimann (ed.)**. *Kontrastive Linguistik und Sprachdidaktik Spanisch - Portugiesisch - Deutsch*. Stuttgart: Ibidem.
- **Guasch, Oriol (2008).** “Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de lenguas”, en *Textos. Didáctica de la Lengua y Literatura*, n.º 47, enero-marzo, pp. 20-32.
- **MCER (2002).** *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya, pp. 4-5.
- **Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (OAPPE) (2012).** *Guía para el diseño y la elaboración de un proyecto lingüístico de centro*. Disponible en: [http://proyectolingüisticodecentro.es/wp-content/uploads/2012/01/Guia-PLC\\_WEB.pdf](http://proyectolingüisticodecentro.es/wp-content/uploads/2012/01/Guia-PLC_WEB.pdf)
- **Programa ARCE (2011-2013).** *Guía de asesoramiento. Proyecto Lingüístico de Centro*. Disponible en: <https://sites.google.com/site/arceplc>