

# ***El programa Eulang en sociedades multilingües, el ejemplo de Cataluña<sup>1</sup>***

Artur Noguerol, profesor de Didáctica de la Lengua de la UAB  
Coordinador del grupo catalán de los proyectos Eulang y Jaling

"La educación tiene que responder al desafío de enseñar con éxito todos los niños y niñas de los sistemas educativos. El reto de la educación es lograr que todos los alumnos lleguen a unos niveles de éxito educativo que antes estaban reservados a un grupo reducido de la población."

**(GLASER, R.)**

La finalidad de la escuela es facilitar que los chicos y chicas desarrollen los procedimientos lingüísticos (y los conocimientos y actitudes relacionados con ellos) que les permitan salir airoso en su entorno, comunicarse con los demás y compartir las referencias culturales."

**(de PIETRO, J.F.)**

Los proyectos Eulang y Jaling, propiamente el segundo es la continuación del primero, nacieron con la voluntad de dar respuesta a los retos que está planteando la sociedad actual de una manera general y en lo que se refiere a la lengua y la comunicación. Los docentes y toda la comunidad educativa estamos viviendo en nuestro país un momento que a la vez que preocupante es delicado y sugestivo. La situación actual que se está produciendo en muchas de nuestras escuelas, dada la importancia de los procesos migratorios de estos últimos años, puede ser interpretada erróneamente: ciertamente nos hemos de plantear cómo enseñar nuestra lengua a estos "nuevos alumnos", pero sería muy lastimoso que no fuéramos capaces de plantearnos el problema en todas sus dimensiones. La problemática de la emigración no atañe solamente al que llega, también afecta a los que acogen. Esta variación del entorno lingüístico y social, puede ser el punto de partida para plantearnos cómo desarrollar la competencia plurilingüe de "todo el alumnado". L'éveil aux langues y el Language awareness nos ofrecen un marco adecuado para poder educar "en" y "para" la diversidad lingüística y cultural, un marco para los nuevos ciudadanos y ciudadanas de nuestra sociedad plural y democrática.

La necesidad de aprender lenguas es una de las demandas de nuestra sociedad. La comunidad europea habla de la necesidad de saber (aprender) tres lenguas, ser plurilingüe tiene cada vez más predicamento: antes los bilingües representaban todos los males del mundo —incluso se planteaba como una clase de deficiencia psicológica—, ahora parece que todo el mundo propone que cuanto antes se sea bilingüe, mejor se aprende.

En nuestro proyecto, estos planteamientos no se quedan en la simple teoría, se plantean el aula como escenario que abre sus puertas al entorno social en el que vive nuestro alumnado. Muchas de las dimensiones del marco global en el que hasta ahora nos centrábamos para la

---

<sup>1</sup> Para la elaboración de este texto hemos tomado materiales de otros artículos elaborados para la presentación de este proyecto publicados en la editorial Cisspraxis de Barcelona.

enseñanza de la lengua (y de otras áreas también) han cambiado y es necesario que sepamos encontrar nuevas soluciones creativas porque, al ser muy cambiante la realidad, es imposible hallar recetas de aplicación mecánica. Por esto es tan importante identificar el contexto que define la lengua que se tiene que enseñar, y evitar los análisis excesivamente simplistas que a menudo se hacen de la situación. Si queremos dar respuesta a los nuevos retos de la enseñanza, hay que cambiar la manera de pensar en la lengua y la manera de articular las propuestas curriculares. Los retos de nuestra sociedad plural de ninguna manera se pueden traducir en más escolarización y horas de clase, piden un cambio claro de perspectivas didácticas.

Os proponemos unos puntos de reflexión: primero hablaremos de los “nuevos retos” de la didáctica de la lengua y el marco general que hace falta tener en cuenta al hacer las propuestas de enseñanza; un segundo punto “saber lenguas: competencias básicas y lengua (lenguas?)” donde se hace la presentación de los ámbitos de las competencias básicas; el tercero por presentar como respuesta a los retos los ... nuevos enfoques plurales de la enseñanza de la lengua; para acabar con una referencia concreta a los proyectos Evlang / Jaling que muestran elementos de la propuesta didáctica concreta.

## **Los retos de la escuela del siglo XXI**

Aun cuando actualmente nos preocupe mucho la llegada masiva de emigrantes estos últimos años, los maestros son quienes mejor lo saben, esta realidad<sup>2</sup> es sólo un indicador que tiene que situarse en un contexto más amplio: la diversidad y la pluralidad de nuestra sociedad, en continuo cambio. Esta característica social ha modificado el núcleo que determina las condiciones y objetivos del aprendizaje, en general, y de una manera muy particular, el de la lengua (de todas las lenguas que se contemplan en el currículum escolar.) Además a menudo los planteamientos que se hacen para solucionar los “problemas” derivados del importante aumento de presencia de inmigrados se sitúan solamente en el campo de los que acaban de llegar al país. Pero éste no es “un problema” exclusivamente suyo, sino que —como nos han demostrado muchos conflictos sociales— es también un “problema” de quien recibe, de todos los habitantes del país. Tenemos que preparar nuestros alumnos para la convivencia en la pluralidad y diversidad lingüística y cultural.

Además, las causas de esta pluralidad no se pueden reducir a la emigración: por un lado, el proceso de construcción de la comunidad europea con la facilitación de los traslados e intercambios entre países (de lenguas y culturas diversas); por otro, la globalización, a la vez dinamizador y represor de esta pluralidad, que con el concurso de las nuevas tecnologías facilita la acceso a informaciones que nos llegan rompiendo las fronteras de las lenguas y las culturas.

---

<sup>2</sup> Este análisis aparece ya en la demanda del proyecto Socrates Lingua de 1997. También se puede ver en Darder, 2001: 34/45.

Esta situación social no es la única que determina la necesidad de nuevas respuestas educativas, las nuevas concepciones de lo que es la lengua condicionan también las nuevas propuestas didácticas. Si aceptamos que la lengua es la herramienta principal que tiene la persona humana por relacionarse con la realidad y para aprender, la lengua tiene que plantearse como globalidad. No se puede pretender enseñar la lengua centrándonos en las formas —como lo proponían las tendencias más gramaticalistas—, hace falta cuestionarse la aprendizaje de la lengua desde todas las vertientes de su uso y funciones sociales. Aprender lengua no es aprender unas formas concretas (sonidos, palabras, frases o textos), sino sus usos, hacer cosas con la lengua. En esto seguimos las propuestas del Marco Europeo Común de referencia (MECR) que «... considera los usuarios y aprendices de lengua como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen unas tareas que cumplir (que no están sólo relacionadas con el lenguaje) en unas circunstancias y en unos entornos determinados, y en un campo de acción concreto» (MECR: 27). Por esto siguiendo esta concepción, aprender lengua pone en juego toda la persona y, de manera especial, las actitudes y valores. La lengua es clave para el desarrollo de la persona humana. Es el instrumento básico y fundamental para la construcción de la propia identidad, por lo que los factores emocionales son fundamentales sea para favorecer esta construcción, sea, justamente por dificultarla.

Si consideramos lo dicho en los dos párrafos anteriores, hemos de hablar de otro reto con el que se enfrentan los docentes, el de la enseñanza de lenguas (y las culturas) en el marco de la pluralidad: Hasta ahora el modelo de quien aprendía lenguas era el “hablante nativo” mito superado ya que es una falacia pretender la existencia de ese “hablante/oyente nativo ideal” chomskiano, monolingüe que ha vivido inmerso en una única lengua, como si pudiera existir un entorno social real con una lengua y una cultura únicas (Kramersch, 1998). El proyecto EVLANG / Jaling propone como modelo de referencia el “hablante intercultural” del que habla Kramersch como alternativa al ideal del romántico “del nativo”. Según esta autora, el ideal lo representan personas que, como pasa en la mayor parte del mundo, pertenecen a más de una comunidad discursiva. “Si «la base de la cultura no es la información compartida, sino las normas compartidas de interpretación», como ha afirmado Garfinkel (1972: 304), sería más lógico ver a los hablantes como personas que van adquiriendo a lo largo de su vida toda una gama de normas de interpretación que utilizan consciente y cuidadosamente según los diversos contextos sociales en los que vive y con las cuales llegan a entender el mundo en que viven” (Kramersch 1998: 33). Se trata de promover una nuevas actitudes y habilidades que les permitan superar la simple anécdota de la diversidad para adentrarse en el conocimiento global de la realidad de esas otras lenguas y culturas. Es cierto que las lenguas de los emigrantes acostumbran a tener un estatuto de inferioridad ante la de los que les acogen, pero no es menos cierto que dentro de la misma comunidad de acogida hay otras lenguas y culturas “desvalorizadas” socialmente. Nuestro proyecto intenta tenerlas a todas en cuenta y

proporcionar al alumnado aquellas experiencias que posibiliten una valoración positiva de todas esas variantes lingüísticas y culturales.

En el estado español, además, se produce una situación específica que incrementa los efectos que pueden producir algunos de los parámetros que acabamos de citar: la historia de la política lingüística opresora en tiempo del franquismo; la realidad de la emigración interior de los años sesenta y setenta, da como resultado la presencia de un número importante de personas en un territorio con otra lengua propia. La imposición de una “única lengua”, y de una cultura —con todas las correcciones que se quieran poner a este término en referencia al período de la dictadura— ha favorecido la aparición de actitudes nada positivas respecto a la diversidad y a su posible gestión enriquecedora.

La diversidad es una realidad que está ante nosotros y nos pide respuestas constructivas. Se tiene que dar una respuesta que aporte soluciones a los problemas que se derivan de esta situación, a la vez inquietante y de enorme interés para la didáctica de la lengua y, si se quiere ser más preciso y realista, para toda la educación en general. Se trata de alguna manera de superar los planteamientos de “**enseñar la multiculturalidad o las lenguas**” y el folklorismo que con frecuencia acompaña este tema, para pasar a “**enseñar en y para la diversidad lingüística y cultural**”. El objetivo central de este proyecto no es enseñar muchas lenguas, sino aprender a través de la diversidad de lenguas, es decir, se trata de que el alumnado tenga que enfrentarse a producciones lingüísticas de distintas lenguas: las propias del territorio, las menos valoradas, las de los emigrantes, o las más lejanas y desconocidas. Se trata de enfrentarse a situaciones como las que se va a encontrar en la sociedad plural, para que vaya introduciéndose en las visiones de otros pueblos. De esta manera desarrollará aquellas competencias que le harán ser críticamente constructivo ante esa diversidad, que le ayudarán a vivir en la sociedad plural lingüística y culturalmente. Para ello el proyecto aporta los datos necesarios para estructurar un currículum que contemple el desarrollo de las representaciones y actitudes positivas ante la lengua y la cultura propia y la de los demás, la mejora de las habilidades de reflexión sobre la lengua y la comunicación así como el desarrollo de los saberes necesarios para enfrentarse con diversidad de lenguas. En resumen<sup>3</sup> el desarrollo de:

- la competencia de vivir en plenitud en “una sociedad plurilingüe y multicultural”
- la competencia de aprender lenguas (no una concreta, sino la diversidad de códigos y registros que vehiculan las diferentes culturas).

El reto didáctico es evidente: se tiene que enseñar para que el alumnado llegue a dominar progresivamente los nuevos conocimientos que le exige su participación en la sociedad. En concreto los necesarios para establecer comunicaciones eficientes con otras personas de nuestra sociedad multicultural y plurilingüe (la competencia plurilingüe). Esto supone romper con muchas de las costumbres didácticas, e introducir una concepción diferente de lo que es

---

<sup>3</sup> Formulación que se hace en la solicitud del Proyecto Sócrates/Lingua de 1997.

saber lengua y, por lo tanto, aprender lengua. Esto es así porque, entre otras causas, no es solamente un problema lingüístico, el desarrollo de la capacidad de comunicación supone atender las diferentes maneras de «ver» la realidad que las lenguas aportan como vehiculadoras de cultura .

## **Saber lenguas, las competencias básicas...**

Lo primero que hay que tener presente (tal y como presenta el MECR) es que saber hablar lenguas no es poder decir las palabras de una lengua, sino saber entender a los OTROS, su cultura y hacerse entender: la competencia de interaccionar con los otros es la base para el desarrollo lingüístico. Esto, además implica desarrollar actitudes positivas hacia la propia lengua y cultura para poder apreciar la de los otros, que es el mismo que decir que la valoración de lo de los demás no lleva a valorar más lo que nos identifica. Además, el que a las cuatro competencias (escuchar, habla, leer, escribir) se haya añadido la interacción y la mediación, no supone solamente una ampliación, sino que produce un cambio en la importancia de los elementos que son la base de la enseñanza de la lengua: las actitudes.

Si estamos de acuerdo con estos planteamientos, saber hablar (escuchar, leer o escribir) más de una lengua no es la suma de las habilidades aplicadas a cada una de estas lenguas: un bilingüe no es una persona dos veces monolingüe. El hablante monolingüe no es el modelo del dominio de la lengua para nuestra sociedad de la diversidad, justamente el profesor bilingüe es quien mejor entiende esta realidad plural y quien evidentemente se puede proponer como modelo a seguir. Hay una realidad plural y diversa que exige que todos los ciudadanos y ciudadanas se eduquen para esta realidad. Aprender lenguas (y culturas) se convierte así en el núcleo de la enseñanza de los próximos años, porque tiene como objetivo «ayudar los aprendices a construir su identidad lingüística y cultural integrando una experiencia diversificada de la alteridad; diversificar su capacidad de aprendizaje a través de esta misma experiencia diversificada referida a varias lenguas y culturas.» (MECR: 169). En definitiva, se trata de desarrollar la competencia plurilingüe y pluricultural del alumnado, en palabras del mismo MECR.

Esto significa que hay un ámbito olvidado que hace falta atender si queremos que nuestra enseñanza sea eficaz: el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural. El MECR lo plantea desde una visión de aprendizaje. Propone que el profesorado determine «si los aprendices implicados ya tienen experiencia de la pluralidad lingüística y cultural y de qué naturaleza es esta experiencia (...) cómo se puede aprovechar esta experiencia en el proceso de aprendizaje». (MECR: 214). Hay que procurar que las actividades de enseñanza y aprendizaje tengan en cuenta la realidad plural de nuestra sociedad y que, en consecuencia, faciliten experiencias educativas centradas en esta pluralidad. Lo que significa que se aprende a usar la lengua a partir de experiencias sobre la diversidad lingüística en diversidad de contextos y funciones.

Si creemos que la lengua se aprende al hacer cosas con ella, además de contemplar las habilidades que tienen que ver con las diversas lenguas, se tiene que atender a la variedad que se deriva de los diferentes aprendizajes que se hacen a la escuela. Esta diversidad se da entre las lenguas que se aprenden, pero también se da a partir de los diferentes ámbitos del conocimiento: matemático, geográfico, culinario... La teoría de J. Cummins (1987) la hipótesis de la interdependencia, afirma que los aprendizajes hechos en una lengua se pueden transferir —en determinadas condiciones que pueden ser “enseñadas”— a las otras lenguas que “sabe” el hablante. Por esto aprender lengua es aprender los distintos registros que convierten al alumnado en personas críticas y participativas, esta es la función básica de la enseñanza de la lengua en la escuela. Esto lo que quiere decir es que no se puede aprender bien ni el euskera ni el castellano ni ninguna lengua si no se contemplan como globalidad, en relación a las otras lenguas y los otros aprendizajes que se hacen. Esto lo que quiere decir es que aprender bien el euskera ayudará a aprender bien las otras lenguas y que si se aprende bien el castellano y la lengua extranjera mejorará el dominio del euskera.

### **... nuevos enfoques plurales de la enseñanza de la(s) lengua(s)**

En el momento actual de la enseñanza, se tiene que explicitar un enfoque de la enseñanza de la lengua que responda a las nuevas necesidades y retos sociales, con el objetivo de promover métodos de enseñanza de lenguas que refuercen la independencia de pensamiento, juicio y acción combinada con las habilidades y responsabilidades sociales porque aprender lengua es aprender a ser un ciudadano o ciudadana responsable. Ya hace años que se ha ido configurando una nueva propuesta (que se puede ver a Roulet 1980, McLaughlin 1990, Balboni 1994 —y que en nuestro país dio origen al currículum de Cataluña que integraba la lengua catalana y castellana y un apartado de “estructuras lingüísticas comunes”, que no ha sido suficientemente explotado. Aquello que empezó siendo una cosa bastante minoritaria, ahora se ha reconocido como uno de los núcleos fuertes del MECR del Consejo de Europa (2000) la competencia plurilingüe y pluricultural. Esta noción no es la simple adición de las .....de cada una de las lenguas o culturas del repertorio que posee el hablante. Además, según esto, saber una lengua supone saber muchas cosas de las otras lenguas. Por esto aprender de las otras lenguas activa toda una serie de conocimientos (no solamente conceptuales) y hace que los aprendices sean conscientes —competencia metacognitiva—, de forma que aporta herramientas muy eficaces para la aprendizaje de la propia lengua, de las otras lenguas y, en general, activa conocimientos facilitadores de las relaciones con las otras personas, con el OTRO (Candelier, 2003b; Noguero, 2001)

La respuesta didáctica es lo que se ha denominado “enfoque plural de la enseñanza de la lengua” Candelier (2003b). Esta propuesta ( más bien un grupo de ellas) se centra en el hecho de contemplar diversidad articulada de lenguas en los planteamientos curriculares. Este planteamiento no solamente es coherente con la competencia plurilingüe y pluricultural, sino

que es la respuesta más adecuada a la realidad plural de nuestra sociedad de la Era del Conocimiento (Castells, 1999). Esta articulación y coherencia es necesaria para aprender a usar “correctamente” la lengua y para que no se produzca la simple yuxtaposición de competencias lingüísticas, cosa que es el resultado de considerar aisladamente cada una de las lenguas de aprendizaje. Una de las consecuencias derivadas de esto es la necesidad de proyectos curriculares acordados por todo el equipo docente del centro que tengan en cuenta todas las competencias de una manera coherente y bien organizada.

Relacionándolo con los aprendizajes lingüísticos la propuesta se concreta alrededor de cuatro grandes propuestas didácticas:

- La integración de las lenguas: que plantea la necesidad de considerar como un único proyecto todas las áreas lingüísticas del currículum. (Roulet, 1980; Noguero, 1997; Hufeisen & Neuner, 2003; Ramírez y Serra, 2000; y Castellotti, 2001).
- La integración de los aprendizajes lingüísticos en todas las áreas del currículum: que propone la consideración unitaria de todos los aprendizajes lingüísticos y los no lingüísticos (veáis las propuestas AICLE, las del CEIP Villa Olímpica: Ramírez y Serra, 2000 y otras como Jorba y otras, 1997; Noguero, 1989 y 1998).
- La intercomprensión: que contempla la posibilidad de aplicar a las lenguas de la misma familia lingüística pautas de comprensión a partir del desarrollo de los conocimientos metalingüísticos. (Blanche-Benveniste & Valli, 1997 ; Dabène, 1996 ; Degache & Masperi, 1998 ; Klein & Stegman, 2000)
- L'éveil aux langues o el Language awareness que plantean aprender a partir de las reflexiones (metalingüísticas) sobre la diversidad de lenguas (Candelier 2003 a y b) que se sitúa claramente en lo que el Marco europeo común define como una clase de enseñanza lingüística general o que Hawking definía como una materia puente que facilitaba la acceso a otras lenguas.

Este último enfoque didáctico se centra en el trabajo escolar en y para la diversidad lingüística. No se trata simplemente de motivar la alumnado con una serie de textos en diferentes lenguas y que respondan a diferentes visiones culturales (que nos situaría en el terreno del folklorismo multicultural que a buen seguro se ha de evitar). Las unidades didácticas propuestas plantean claramente la construcción de unas competencias que, partiendo de los conocimientos previos, los ponga en crisis y facilite el desarrollo de las nuevas habilidades, los conocimientos, actitudes y valores . De esta manera, a partir de esta nueva mirada sobre la realidad lingüística y cultural, se da legitimidad a todas las lenguas presentes en el contexto escolar o alejadas de él (Goumoëns, de Pietro et Jeannot, 1999; Perregaux, 1995; Candelier & Macaire 2001; Noguero, 2001; Oomen-Welke, 2003a te 2003b). En este contexto se puede entender con toda su complejidad el que se propone como objetivo fundamental de este enfoque:

- En cuanto al alumnado concreto:
  - desarrollar las representaciones y actitudes positivas hacia la diversidad lingüística y cultural;
  - desarrollar las aptitudes de orden lingüístico, comunicativo y cognitivo que facilitan el acceso al dominio de las lenguas (de todas las lenguas que se enseñan en la aula y aquellas que quiera aprender);
  - favorecer la construcción de nuevos conceptos sobre la realidad de las lenguas y las culturas.
- En cuanto a la evolución de la sociedad (cuando menos como aspiración, utópica): contribuir en el combate contra el etnocentrismo haciendo una clara opción por el pluralismo lingüístico y cultural.

## **La propuesta didáctica**

El proyecto Jaling se plantea la utilización de la diversidad lingüística y cultural (en los materiales elaborados hasta ahora tienen prioridad los documentos lingüísticos) como base para que, a partir del cambio de actitudes, los aprendices progresen, no sólo en el dominio de los distintos componentes lingüísticos (a través de la función metalingüística del lenguaje) sino que desarrollen también las estrategias cognitivas y metacognitivas que favorecen globalmente los distintos aprendizajes curriculares. Con esta formulación se pretende dar a los aprendizajes curriculares su verdadera dimensión, la construcción de la identidad personal libre y responsable que tiene que caracterizar al nuevo ciudadano europeo, abierto a todas las lenguas y las culturas, abierto a los demás y capaz de integrar esa variedad de informaciones que le llegan a través de la variedad de lenguas y culturas. Este planteamiento asegura, además, los instrumentos necesarios para que el alumnado pueda abordar los distintos aprendizajes que tendrá que realizar a lo largo de su vida.

Precisamente este objetivo introduce un elemento clave en los materiales y las actividades que se proponen para la realización del proyecto: la construcción social del conocimiento. Este planteamiento es totalmente coherente con la concepción del lenguaje como sistema semiótico social de construcción del conocimiento y, por ende, de la cultura. El espacio de comunicación que se crea en el aula es uno de los elementos fundamentales para la construcción del conocimiento. Este punto de vista tiene un fuerte apoyo en las teorías que bajo el nombre de “enfoque comunicativo” están fundamentando las propuestas científicas más sólidas de la didáctica de la Lengua y la Literatura.

Estos planteamientos se alejan de las propuestas conductistas que han guiado muchas de los métodos de aprendizaje de lenguas, centradas en las formas lingüísticas. Por lo que, siguiendo los planteamientos del enfoque comunicativo, y dentro de una concepción socioconstructivista



del aprendizaje, nuestro proyecto propone resituar el aprendizaje de la lengua en un nuevo marco de los contenidos que organizan los currícula del área. El aprendizaje de la lengua no puede limitarse a las formas<sup>4</sup>, se tiene que atender al contexto en el que esas formas se utilizan y las finalidades pretendidas en su uso, porque la lengua se define en su uso, *para hacer cosas*. Además, vivimos en una época de importantes cambios sociales que inevitablemente originan cambios en el uso del lenguaje: la enseñanza de lenguas (maternas, primeras, segundas, de aprendizaje o extranjeras) no puede realizarse al margen de esos nuevos usos. En línea con los planteamientos integrados de la lengua<sup>5</sup>, el proyecto se plantea como eje la atención a la presencia de diversidad de lenguas en múltiples situaciones de nuestra sociedad: desde la presencia en los anuncios publicitarios a la realidad de Internet o la presencia cada vez mayor de las producciones y personas de otros países de la comunidad europea.

Esto plantea una doble línea de atención para el profesorado: por un lado, si lo que buscamos es desarrollar las capacidades de comprensión en situaciones plurilingües, se tienen que plantear nuevos contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales<sup>6</sup>) que orienten la formación de personas abiertas a la diversidad de lenguas y culturas de nuestra sociedad actual; por otro, no podemos seguir aislando el aprendizaje de la lengua del resto de aprendizajes curriculares, no tiene sentido aprender a hablar por hablar (y todavía menos coherente es pretender que se puede aprender lengua asilándola de las otras lenguas que “vive” el aprendiz, ya que parcializar los saberes sobre el lenguaje es renunciar a un aprendizaje significativo, por tanto, eficaz y duradero).

Esta doble línea de trabajo se facilita si en el aula hay alumnos de distintas culturas, pero no es la condición para hacerlo. Nuestra sociedad nos proporciona suficientes hechos plurilingües y multiculturales, e ignorarlos es dificultar la posibilidad de identificar la propia lengua y cultura, y con ello el proceso de creación de la propia identidad personal.

Una de las bases que se toma como eje para la propuesta didáctica de nuestro proyecto está relacionada con la conciencia sobre el lenguaje. Cuando se habla de enseñar “los usos de la lengua” se puede caer en el error del activismo reflejado en el aforismo “a hablar y escribir se aprende hablando y escribiendo”. El mero hecho de usar una lengua no aporta necesariamente conocimientos acerca de su uso. Se tiene que reconocer que no siempre se es consciente de

---

<sup>4</sup> Hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX, la enseñanza de la lengua, en nuestro país (y en muchos otros) priorizaba casi exclusivamente los contenidos conceptuales, gramaticales, como eje estructurador de los programas de lengua, dando un papel secundario a los usos lingüísticos. Curiosamente esta es la línea que vuelve a imponerse en la “nueva” propuesta del Ministerio del Gobierno Central del Estado para solucionar los pretendidos defectos de la LOGSE (defectos no sólo cuestionables según los últimos datos estadísticos de varios estudios sobre el fracaso escolar, sino inclusive en los que ya conocía el Gobierno central e ignoró para poder justificar su pretendida reforma salvadora). Es evidente que, en la línea de programación que propone la contrarreforma, las propuestas de Ja-Ling tienen difícil cabida, lo mismo que sucederá con cualquiera de las propuestas mínimamente coherentes con los principios de una educación humanista, crítica y científica.

<sup>5</sup> Este enfoque propone relacionar el currículum de lengua con los aprendizajes de todas otras áreas, como puede verse en A. Noguera (1997): “Els aspectes interdisciplinaris de l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua” en Camps & Colomer *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona: ICE y Horsori.

<sup>6</sup> Situamos estos contenidos dentro de la propuesta del informe Unesco sobre la Educación para el siglo XXI (Informe Delors) que propone cuatro pilares para estructurar la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a hacer. Esto añadiría a los tres tipos de contenidos un cuarto relacionado con las habilidades o competencias sociales (Darder, 2001: 34/47) que en el enfoque didáctico detallamos un poco más.

cómo usa el lenguaje ni de cómo este uso es interpretado; con frecuencia el interés por la comunicación dificulta enormemente la posibilidad de *descentramiento*<sup>7</sup> sobre la lengua que posibilita la reflexión metalingüística y el desarrollo de las capacidades lingüísticas. Esto se favorece si se aporta al alumnado experiencias lingüísticas que ayuden al alumnado a distanciarse de esa lengua. Justamente la propuesta de Ja-Ling tiene como característica esencial este rasgo: propone un input lingüístico variado de manera que los chicos y chicas puedan ser progresivamente más consciente de los elementos del “lenguaje” presentes en esos objetos de análisis.

Este descentramiento es de vital importancia en entornos multiculturales y multiétnicos puesto que la relación lengua-cultura no es unívoca, y la discrepancia entre diferentes grupos culturales puede comportar interpretaciones divergentes y malentendidos. Si queremos que el alumnado sea eficaz en la apertura a otras lenguas y culturas, tendremos que romper la barrera de los prejuicios que sobre la lengua crea nuestra sociedad. Esto se facilita con el contraste entre lenguas, inclusive, con la diversidad presente en la propia lengua. Durante el año internacional de las lenguas, en uno de los pueblos de Cataluña se realizó una actividad sobre las lenguas. Uno de los ejercicios más frecuentes consistía en buscar el origen de determinadas palabras. Durante varios días las palabras eran de origen árabe. Un día la persona que dirigía esas actividades (la lingüista C. Junyent) iba paseando por el pueblo y oyó que dos niños, que no se habían dado cuenta de su presencia, hablaban de esas actividades. Uno le decía al otro:

— Fíjate si llegan a ser inteligentes estos árabes que nos han traído el arroz y el azúcar.

Por eso para favorecer ese “descentramiento”, los materiales producidos en las actividades del proyecto tienen como eje central la reflexión sobre esa diversidad, a partir de la creación de un “espacio plurilingüe” dentro del aula. Es evidente que, si en el aula hay alumnos que hablan diferentes lenguas, esa creación será mucho más fácil. Pero la propuesta del proyecto es justamente crearla donde no se dé o utilizar positivamente los datos de la que se dé en el aula. Por tanto de alguna manera se trata de potenciar ese espacio plural que ayudará al alumnado “pretendidamente” monolingüe y monocultural a darse cuenta de la diversidad en la que está cada vez más inmerso, justamente por la interacción con los demás alumnos presentes en ese espacio plurilingües creado en el aula.

Pongamos un ejemplo tomado de uno de las unidades didácticas del proyecto.

En una de las unidades se pretende que el alumnado perciba la diversidad de lenguas que hay en su entorno. Se le propone que realice una pequeña encuesta (pertenece a la unidad “De las lenguas del alumnado... a las lenguas del mundo”, se trata de un juego tipo “bingo”, pero aquí nos interesa la encuesta propiamente dicha), adaptada a Secundaria sería como aparece en la figura 1.

---

<sup>7</sup> Este concepto se toma de Piaget en cuanto a la necesidad de romper con la perspectiva egocéntrica, propia de las etapas iniciales del pensamiento, para poder proceder a una construcción más propia del “pensamiento formal”.

Lo que se persigue con esta encuesta, sobre todo al realizar la actividad colectiva de recogida de la información, es favorecer el cambio de percepción del alumnado sobre la situación lingüística propia y de su grupo. Se trata de hacer surgir en el aula un espacio plurilingüe en el que se reconozca la diversidad que existe, aunque normalmente es difícil que se haga presente.

¿En casa, hay alguien que hable alguna lengua distinta del castellano? ¿Cuál?  
¿Quién la habla?  
¿Conoces el nombre de dos países en los que se hable el castellano? Cítalos.  
¿Sabes decir “buenos días” en otras lenguas? Di qué lenguas y cómo se dice  
¿Te gustaría aprender otras lenguas? ¿Cuáles?  
¿Conoces al menos a dos compañeros que ellos o alguien de su familia hable o sepa hablar otras lenguas? ¿Quién y qué lenguas?  
¿Ves, a veces, la televisión en otra lengua que no sea el castellano? ¿Cuáles?  
¿Has visto ya algún libro escrito en una lengua escrita con caracteres distintos de los latinos? ¿De qué lengua se trata?  
¿Has escuchado alguna canción en otra lengua que no sea el castellano?  
¿Cuál?

Figura 1

Como se puede ver, de entre los muchos elementos que definen esta visión global de la lengua, el proyecto Ja-Ling se plantea abordar uno de los nucleares, de los que más influyen en los resultados del aprendizaje: las actitudes y valores, desarrollar los positivos y el cambio de los negativos. Lo que se hace en este proyecto es reconocer el peso que las actitudes y valores tienen como contenido de enseñanza, no sólo del área lingüística, de todas las lenguas, sino de todo el currículum. Es evidente que aprender lengua sólo se puede pretender si se tienen en cuenta las cuatro columnas fundamentales para poder aprender a lo largo de toda la vida de que habla el informe Delors (ya citado). Y si en alguno de los pilares hemos de poner el acento es precisamente en el del convivir (colaborar). Los humanos aprendemos la lengua haciendo cosas con ella: preguntando, pidiendo, respondiendo, admirando, en definitiva comunicándose con los demás para construirse como persona. Es una acción social la que posibilita el lenguaje como instrumento de construcción cultural. Por eso este marco supone la superación de los planteamientos parciales centrados en las formas y se busca un marco más global que tiene en cuenta la construcción cultural de la persona, por la potenciación del desarrollo de las actitudes y representaciones positivas de los demás y de las diferencias.

Se ha pasado así de estar pendiente de *las formas* (la visión de la enseñanza fundamentada en el conductismo y el estructuralismo) a tomar como eje de las actividades docentes *las actitudes*. Con este cambio se reconoce el papel y función que cumple la cultura en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y, en general, los de cualquier otra área. La enseñanza **en y para la diversidad lingüística y cultural** se constituye así como un proyecto interdisciplinar o un eje transversal que tiene que formar parte del proyecto de centro.

### **Materiales curriculares**

Lenguas, idiomas, dialectos, variedad lingüística... para algunos es el principal conflicto y problema de la comunicación; para otros, un patrimonio cultural irrenunciable; para J. Tusón, todo un lujo. Nosotros, en claro desacuerdo con la manera de enfocar nuestro mundo globalizado el conflicto babélico, nos situamos claramente a favor de la diversidad lingüística y de cualquier otro tipo de diversidad que equivale a igualdad de derechos que atienda al reconocimiento y protección de todas y cada una de las lenguas, de todas sus variedades. Este principio de igualdad-diversidad es la base sobre la que se proyectan las distintas unidades didácticas con la intención de que el alumnado y el profesorado que participen en el proyecto descubran este patrimonio de la humanidad que son las lenguas y tomen conciencia de la responsabilidad que todos tenemos entre manos y del lujo que significa preservarlas. Pero sobre todo, para que sean conscientes de que comunicarse implica la voluntad de hacerlo y de que esta voluntad no está exenta de un cierto esfuerzo por comprender al otro. Y, en consecuencia, se trata también de enseñar al alumnado las claves que facilitan esa comprensión. En concreto, el tema de las familias de lenguas es uno de los que puede facilitar la activación de las habilidades de comprensión.

Por tanto, la utilización de estos materiales exige que el profesorado haga un análisis profundo de las lenguas para dar coherencia a las actitudes y habilidades que se quiere desarrollar. No se trata de “folklorizar” las aulas, se pretende establecer los puentes necesarios para que el alumnado aprenda las lenguas y culturas que le permitirán (y potenciarán) construir su identidad personal. Se trata de dar sentido al aprendizaje de la lengua( de todas las lenguas que tendrá que conocer para establecer la comunicación necesaria con su entorno), de no aislarlas, sino compartirlas con sus compañeros para potenciar el desarrollo cognitivo y afectivo, objetivo básico de una educación humanística y crítica.

Con esta idea estructuradora, como eje conductor de estos materiales curriculares se han tomado inicialmente los seis dominios temáticos que propone E. Hawkins para el currículum del “language awaranness”, precisados por el equipo del proyecto EVLANG como paso previo para una propuesta de contenidos específicos de esta *disciplina puente* como la llama el mismo Hawkins: para la secuenciación de los contenidos específicos de los materiales curriculares:

1. Las relaciones entre lenguas y culturas.
2. Las relaciones entre las lenguas: historia y evolución de las lenguas, los préstamos lingüísticos.
3. No se escribe como se habla ni se habla como se escribe.
4. Los sistemas verbales y no verbales.
5. Los sistemas de escritura y las grafías.
6. Las regularidades en la lengua: morfosintaxis, léxico, texto...
7. La variación lingüística;
8. Los sistemas fonológicos.
9. Las lenguas en el espacio: el niño y las lenguas, su entorno, Europa, el mundo...
10. El bilingüismo y la dislalia.

11. El estatuto de las lenguas.

12. La apropiación de las lenguas: adquisición y aprendizaje.

Estos dominios van apareciendo en las distintas unidades didácticas elaboradas. Así podemos ver, cómo aparecen en las distintas unidades publicadas ya en las Guías Praxis para el profesorado de ESO y en las que hemos citado en este texto<sup>8</sup>:

"De la lengua del alumnado a las lenguas del mundo"	Las lenguas en el espacio.
"La lengua día a día" (Los días de la semana)	Las relaciones entre lenguas y culturas. Regularidades de la lengua (léxico)
"Frutas y legumbres"	Las regularidades de la lengua (morfosintaxis)
"1, 2, 3... 4000 lenguas"	Las relaciones entre las lenguas: historia y evolución de las lenguas, los préstamos lingüísticos.
"Las lenguas que se hablan en España" (E. Larreula y A. Noguero) (publicado en Cisspraxis)	Las lenguas en el espacio; el estatuto de las lenguas. Las lenguas en el espacio: el niño y las lenguas, su entorno, Europa, el mundo...
"Las lenguas de Europa" (J. Romeu, V. Unamuno y A. Noguero) y parcialmente "Descubrimos la radio" (A. Noguero) (publicados en Cisspraxis)	Las relaciones entre lenguas y culturas. Las relaciones entre las lenguas: historia y evolución de las lenguas, los préstamos lingüísticos. Las lenguas en el espacio: el niño y las lenguas, su entorno, Europa, el mundo...
"Tres cuentos, tres culturas y un mismo tema" (P. Danès) (publicado en Cisspraxis)	Las relaciones entre lenguas y culturas

Además de los dominios, las personas que han elaborado estos materiales se han fijado en otro tipo de aspectos.

En primer lugar se han organizado las unidades al entorno de una serie de temas que pueden motivar al alumnado desde el punto de vista de los contenidos que se plantean: el tiempo meteorológico ("La lluvia y el buen tiempo"), los juegos ("El lejano viaje de las palabras" o "Las lenguas día a día"), los deportes ("El fútbol"), las retahílas y cancioncillas ("Las voces del mundo"), o los cuentos populares ("Caperucita roja")... inclusive la misma investigación sobre la lengua ("Descubrimos la radio")

Otro campo de atención son los objetos que sirven de base para las tareas: Los calendarios ("Las lenguas día a día"); las etiquetas ("Las lenguas que se hablan en España"), los platos culinarios ("Seguid la guía"), los anuncios publicitarios ("No sólo las palabras")...

Otro de los aspectos son los "objetos lingüísticos y culturales" a los que se atiende: el nivel lingüístico (del sonido a la palabra la frase o el texto completo), la atención a la lengua oral y la escrita en todas sus modalidades; el uso de la lengua en los medios audiovisuales, o el uso de documentos literarios complejos.

Finalmente, para dar una visión global de la complejidad de la estructura de los materiales, se contemplan las distintas operaciones sobre los materiales (tomado de Candelier, en 2003):

---

<sup>8</sup> En estos momentos disponemos de no menos de 30 unidades didácticas, la mayoría aptas para el ciclo medio y superior de la E. Primaria, bastantes aplicables en la E. Secundaria y unas pocas para la E. Infantil, que permiten su adaptación a las distintas situaciones concretas de cada centro docente.

La *exploración* es una de las tareas básicas de los materiales del proyecto, justamente (como se plantea explícitamente en una de las unidades propuesta por el grupo austríaco) es la propuesta de investigador lingüista que se puede aplicar a una buena mayoría de las actividades.

La *repetición o reproducción*: presente en actividades relacionadas con lenguas lejanas, por ejemplo, que exigen una buena percepción; las vemos por ejemplo cuando se pide: recita esta cancioncilla, imita un sonido o canta una canción.

Otra tarea es la *conceptualización* presente en actividades de identificación o reconocimiento de un determinado objeto lingüístico, aislarlo dentro de un conjunto, clasificarlo, ordenarlo, compararlo...

La aplicación supone que, una vez conceptualizada una noción se pasa a transferir esa definición a otros contextos u objetos, en nuestras unidades esto se produce sobre todo cuando se pide al alumnado que intente decir si la misma cuestión se ve en otra lengua, inclusive en la traducción.

En definitiva, buscar, escoger, adivinar, inventar, construir, explicar... Tareas en las que se solicita que los muchachos y muchachas sean capaces de introducirse en el mundo de las lenguas movilizand o todas sus capacidades.

Con estos elementos se va dibujando el conjunto de contenidos (y de objetivos) que se tienen que atender en cada una de las etapas y niveles educativos, tomando elementos ya existentes en el currículum oficial, detallándolos o aportando otros nuevos que van configurando el currículum de la diversidad. Con ellos se van articulando las propuestas de tareas escolares que situándose en la lengua como instrumento de comunicación va potenciando unos aprendizajes nuevos, como nuevos son los retos que plantea nuestra sociedad.

Esta base teórica no se queda en la pura teoría sino que es la estructura que organiza los materiales curriculares. Los estructura como globalidad ya que propone actividades que, como se verá al detallar los materiales curriculares en el siguiente apartado, centradas en contenidos curriculares que abren nuevos espacios de aprendizaje. Pero además cada una de las unidades se estructura teniendo en cuenta los principios básicos del aprendizaje significativo producido en colaboración. Vamos a mostrarlo siguiendo paso a paso las fases con ejemplos de distintas unidades del proyecto.

#### **a) Fase de situación inicial (de anclaje)**

Al realizar cualquier actividad de aprendizaje, si se quiere que el alumnado sea un participante activo es importante activar las estructuras de acogida, sea porque se establecen las coordenadas de los nuevos contenidos sea porque se preparan los propios conocimientos del alumnado. Por ello esta primera fase supone, por un lado la *activación de los conocimientos previos y las representaciones* que el alumnado tiene de la lengua y la cultura; y por otro un segundo elemento importante, que tiene una función social clave en la facilitación de la

construcción del conocimiento: la creación de un *espacio plurilingüe* en el aula. Con estos elementos se establecen las bases para la articulación del necesario *contrato didáctico* que modelará la realización reflexiva de las actividades de aprendizaje en la línea del aprender a aprender (Astolfi, 1997).

En esta fase, por tanto se dan unas actividades cuyo eje es la declaración de los conocimientos del alumnado, pero también el profesorado tiene que describir de alguna manera el proceso que se va a seguir para que, a través del *contrato didáctico*, el alumnado pueda preparar lo que necesitará para realizar las actividades programadas.

Por ejemplo en la unidad sobre “Las lenguas que se hablan en España” se les pide que realicen un viaje imaginario (figura 2). Se propone el viaje por el norte, porque es donde se da más variedad de lenguas, pero en la aplicación de la unidad es importante que se aplique a cada contexto y sin renunciar a las ventajas de la localización se les haga reflexionar sobre la realidad más próxima. Se puede proponer que realicen una pequeña encuesta entre familiares y conocidos para poder responder con más información.

1. Fíjate en el mapa siguiente e, imagínate que haces un viaje desde de Galicia a Cataluña pasando por cada una de las distintas comunidades autónomas que están señaladas con su nombre en el mapa. ¿Qué lenguas propias del Estado español, incluido el castellano, podría oír durante el viaje?

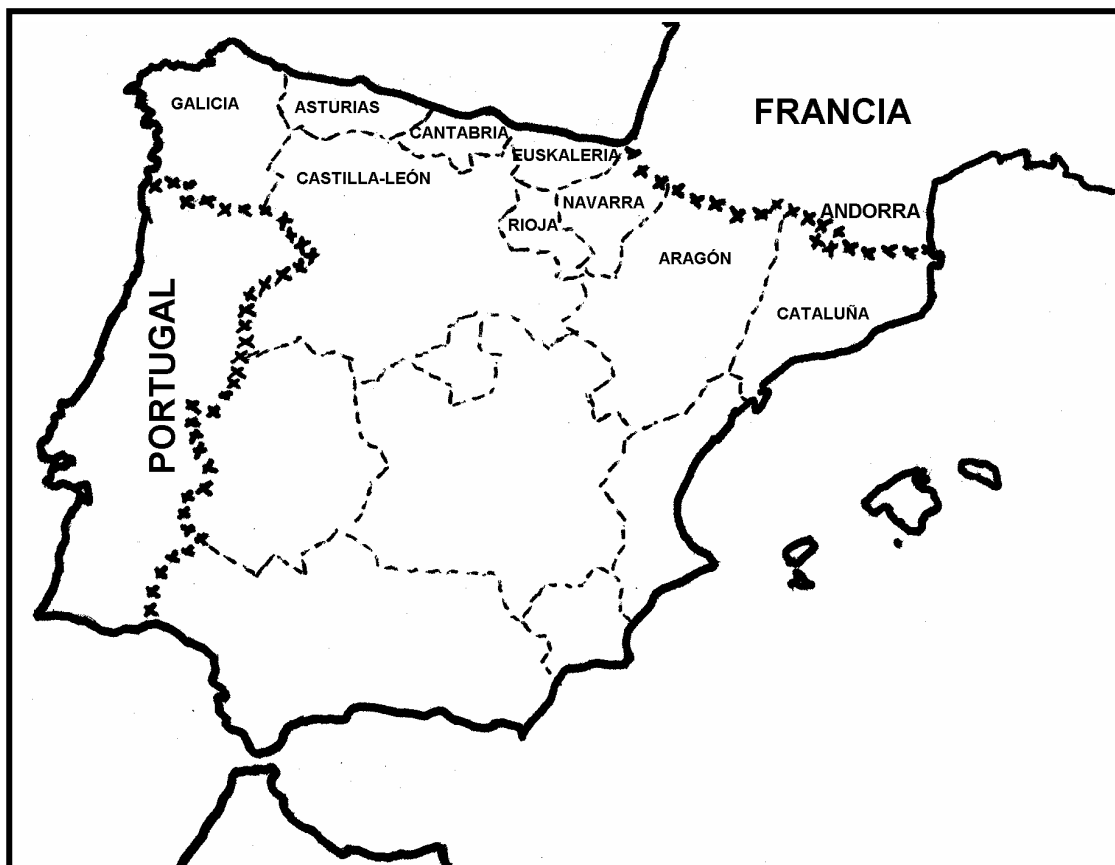


Figura 2

El objetivo de esta actividad es explicitar los propios conocimientos, cierto, pero además busca que, en el momento de poner en común lo realizado, se hagan patentes las diferentes

experiencias del grupo de alumnos (figura 3, página siguiente). La visión monolingüe que muchas veces puede aparecer, se rompe en el momento en que aparecen otros puntos de vista, por eso se propone una actividad de contraste como cierre.

Además, en esta actividad se está avanzando ya la definición de los objetivos de la unidad, de manera que el alumnado podrá entender de una manera más eficaz lo que se pretende y, a la vez, lo que se le va a exigir. Al realizar la actividad, además comprende mejor lo que se dice. Por eso en el cierre de la actividad se le proponen unas preguntas que dan la clave final del proceso.

### b) Fase de situación de investigación

Esta fase es la nuclear de todo el aprendizaje, en ella se presenta un problema o *conflicto cognitivo* que se tiene que solucionar. En coherencia con el planteamiento de la fase anterior, una vez detectados los conocimientos previos se trata de proponer actividades en las que, a través de producciones lingüísticas de distinto tipo se facilite el que el alumnado perciba elementos que le hagan avanzar en el mejor conocimiento de la realidad. Pongamos un ejemplo relacionado con la unidad que acabamos de citar al final del párrafo anterior. Una vez los muchachos y muchachas han decidido su propuesta de lenguas que pueden oír durante su viaje, se les pide que identifiquen unas determinadas palabras como pertenecientes a unas lenguas. Se les proponen nombres de lenguas de otros países (francés e italiano) con la intención de que se den cuenta de cómo lo que no entendemos acostumbramos a relacionarlo con lo extranjero, cuando, a veces, lo más próximo nos resulta lo más extra(ñ/njer)o. Este ejercicio centrado en el conflicto cognitivo nos muestra a la vez un modo de “descentramiento” muy utilizado en los materiales del proyecto.

3. Primero harás el ejercicio tú solo, después en grupo de tres o cuatro y, finalmente, lo haréis toda la clase. Toma notas en el cuadro de la página siguiente.

<b>Se habla</b> <b>Al pasar por</b>	<b>Yo creo que ...</b>	<b>Mi grupo cree que ...</b>	<b>En clase hemos decidido que...</b>
<b>Galicia</b>			
<b>Asturias</b>			
<b>Castilla y León</b>			
<b>Cantabria</b>			
<b>País vasco</b>			
<b>Navarra</b>			
<b>Rioja</b>			
<b>Aragón</b>			
<b>Cataluña</b>			



(Otras comunidades)			
---------------------	--	--	--

**4. Responde estas preguntas:**

- a) ¿Quién crees que habla estas lenguas? ¿En qué situaciones? ¿Con qué finalidad?
- b) ¿Por qué crees que lo hace?
- c) ¿Crees que tiene sentido que se conserven estas lenguas? ¿Por qué?
- d) ¿Qué aspectos de las lenguas que no conoces te gustaría aprender? ¿Por qué?

Figura 3

Al tratarse de contenidos relativos a la comunicación, el recurso más utilizado es el del trabajo en pequeños grupos colaborativos, el aprender a convivir del informe Delors. De esta manera se facilita la construcción activa de conocimientos, mediante el contraste de puntos de vista diferentes, discusión, debate... de situaciones problema que se tienen que superar o solucionar. Como se propone en uno de los materiales elaborados por un grupo austríaco, el alumno se invierte de “detective lingüístico” que activa sus capacidades cognitivas para enfrentarse con las variaciones lingüísticas. Así los chicos y chicas van elaborando sus teorías sobre el funcionamiento del lenguaje. Sólo interaccionando sobre las propias creencias se podrán producir los cambios cognitivos y emocionales necesarios para una visión más intercultural de la realidad.

**2. A continuación tienes los textos de una campaña para pedir que los sellos aparecieran escritos en todas las lenguas del estado. ¿Sabrías identificar las lenguas que se reivindican?**

<ul style="list-style-type: none"> <li>Francés</li> <li>Occitano (aranés)</li> <li>Castellano</li> <li>Italiano</li> <li>Euskera</li> <li>Gallego</li> <li>Asturiano</li> <li>Alemán</li> <li>Aragonés (fabla)</li> <li>Catalán</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Estampetes plurals</li> <li>Selos plurais</li> <li>Sellos plurales</li> <li>Sagèths pluraus</li> <li>Segells plurals</li> <li>Seilu anitzak</li> <li>Sellos plurales</li> </ul>
--	--	--

Figura 4

Precisemos, es evidente que la interacción favorece el cambio de conceptos y procedimientos o aptitudes lingüísticas (por ejemplo las habilidades metalingüísticas); pero el campo de los contenidos actitudinales es el que se ve más favorecido en este tipo de actividades puesto que el debate ya incide en las actitudes ante los hechos comunicativos y lingüísticos. La actividad realizada en grupos de trabajo colaborativos es la fuente del conocimiento consciente sobre la lengua. Como dice L. Dabène (en la introducción de Candelier, 2003) estas actividades se orientan al universo cognitivo del alumnado. Se trata de partir de la observación de lenguas que mayoritariamente no forman parte de su repertorio comunicativo, que las tienen que relacionar con su lengua o las que conoce para ir desarrollando una conciencia metalingüística que le ayude en los aprendizajes de las áreas lingüísticas y las no lingüísticas. Esta conciencia no es exclusiva de los sistemas lingüísticos sino que también afecta aspectos de los usos

sociales de la lengua, por lo que le favorecerá la reflexión sobre las situaciones de desigualdad que caracterizan muchas situaciones plurilingües incluidas las del medio escolar.

Para que se puedan comprender bien la estructura de esta fase, proponemos distintas situaciones de aprendizaje de distintas unidades elaboradas en el proyecto. Para empezar, lo haremos con una unidad sobre los días de la semana que se propone para Primaria, pero que con muy pocas variaciones es apta para Secundaria.

En una de las sesiones se propone que el alumnado clasifique y ordene una serie de tarjetas. Como ejemplo previo al trabajo en grupo se les enseña una tarjeta en la que está escrita la palabra “DOMINGO”. Muy rápidamente dicen que se trata de un día de la semana. Aunque alguien sugiere que puede ser el nombre de una persona, rápidamente se ponen de acuerdo cuando se les presenta la siguiente tarjeta: “SÁBADO”. Ya no hay duda. Se les pida que digan que tarjetas pueden ir apareciendo y riendo recitan los días de la semana. ¿De qué lengua se trata? Pregunta inútil, está claro, es castellano. Pero entonces se les muestra la tarjeta “SECUNDA FEIRA”. Esta tarjeta ha jugado el conflicto cognitivo inicial en muchos ámbitos de los conocimientos previos del alumnado: no hay ninguna referencia a los días de la semana (nada de lunes o monday) y, además, lo que es chocante es su cercanía respecto a la lengua castellana.

El problema sigue en el momento que se les propone para clasificar tarjetas en las que aparecen grafías que no son del alfabeto latino: escritos griegos, árabes o hebreos (figura 5). El trabajo por grupos abre muchos ámbitos de reflexión para el alumnado.

Veamos algunos ejemplos de solución de esta situación: Cuando se pide que ordenen las tarjetas, se les facilita la tarea con la escucha de una grabación en la que se recitan ordenados los nombres de los días de la semana en distintas lenguas<sup>9</sup>. Cuando oyen los nombres hebreos, ven que la palabra que se repite es “yon” dicha al principio de la palabra (yon alef, yon beth...) un alumno identifica rápidamente su escritura: la repetición de las grafías se produce al final de cada tarjeta y concluye que el hebreo se escribe en sentido inverso a nuestra lengua, como el árabe.

Otros alumnos, en otra clase, después de las observaciones concluyen que hay lenguas que relacionan los días de la semana como el castellano con determinados planetas (la Luna, Marte...) pero otros los cuentan (secunda feira, terça feira...).

Un último ejemplo: dado que el conocimiento de estas lenguas no es un requisito para utilizar este material, el material ofrece la corrección de estos ejercicios al profesorado. Al alumnado se les dan unos calendarios para ayudarles, pero no tienen acceso a las hojas de corrección que hay en el material del profesorado. La situación que queremos describir se produjo en un centro de uno de los barrios más problemáticos de la ciudad de Barcelona. La profesora de inglés (que tenía los problemas que son de esperar en una situación de alumnos con

---

<sup>9</sup> Se puede ver esta propuesta en [http://dewey.uab.es/jaling/Materials/jaling\\_mat\\_exemp6.htm](http://dewey.uab.es/jaling/Materials/jaling_mat_exemp6.htm)

dificultades graves de aprendizaje) probó esta unidad didáctica y grabó la sesión en la que se trataba de ordenar las tarjetas. La clase iba pasando sin mayores problemas y con las reacciones lógicas ante el material. De pronto, un alumno dice en voz alta dirigiéndose a la profesora:

“—Señu, el Moja lo sabe y sin mirar los papeles, como tú.”

Se estaba refiriendo a uno de los alumnos marginados de la clase (de una clase de marginados): el Moja, Mohamed, es un muchacho marroquí que hacía poco había llegado al centro y que nadie tenía en cuenta (digámoslo así). Como se puede suponer el cambio de las actitudes de este muchacho ante la clase de inglés fue espectacular, como también lo fue en la consideración de sus compañeros.

Como se puede ver, no se plantea la reflexión sobre la lengua tomando las palabras aisladamente, sino que se buscan unidades temáticas que, por un lado facilitan el establecimiento de relaciones semánticas; pero que, por otro, planteen aspectos concretos del lenguaje y la cultura que den sentido a las relaciones entre las culturas, por ejemplo en el caso anterior la diferente manera de conceptualizar el tiempo (en el apartado “materiales curriculares” precisamos la articulación de estos aspectos en el proyecto.)

Para finalizar la descripción de esta fase, queremos reflexionar sobre una anécdota ocurrida en la realización de otra unidad didáctica. Se trata de una unidad que tiene como núcleo dinamizador un cuento: “El ladrón de palabras”, elaborado por el grupo de Barcelona.

*Había una vez un ladrón de palabras. Cada vez que oía una palabra que le gustaba, la metía dentro de un saco y la escondía en un lugar donde nadie pudiese encontrarla. Cuando el ladrón robaba una palabra, nadie más podía volver a decirla. Se borraba de la memoria de la gente, de los diccionarios y de todos los libros que se habían escrito.*

Los habitantes del pueblo desesperados buscan cómo solucionar el problema. Se reúnen en la plaza del pueblo y empiezan a proponer soluciones. Una de ellas la ofrece una persona que habla otra lengua. En una de las variantes es un gitano quien ofrece las palabras de la lengua de sus antepasados, el romanó o el caló. Pues bien. En la clase en la que se realizó una de las pruebas, la buena mayoría del alumnado eran de esa etnia. Al acabar uno de los niños dice:

— Maestra, el cuento es bonito, pero eso de que le hemos dado palabras a los payos es mentira ¿no?

— Pues no, eso es verdad y tan verdad como que en castellano y catalán hay muchas palabras que vienen del caló.

El rostro del muchacho que acababa de intervenir se iluminó: los payos les necesitaban para su lengua. Es indudable que este muchacho tenía un sentimiento de rechazo hacia su lengua, la lengua de prestigio para él era la de los payos. A través de los personajes del cuento, se ha producido un cambio en las actitudes respecto a una lengua, la suya, muy poco valorada.

### **c) Fase de síntesis**

Esta fase final supone la culminación del proceso social de construcción del conocimiento. En este momento del proceso el profesorado toma un papel más activo y, mediante la interacción con todo el grupo clase, facilita la estructuración y síntesis de los hallazgos realizados por el alumnado durante la fase anterior del trabajo cooperativo. El papel en concreto ha de dirigirse hacia la activación de las reflexiones metacognitivas (y metalingüísticas) tanto sobre el proceso general realizado, como sobre la detección de los distintos índices y regularidades observadas en los documentos: ¿qué caminos han seguido para realizar la actividad?; ¿qué estrategias han utilizado?; ¿cómo se han orientado para hallar la solución?...

En definitiva, se trata de que profesorado y alumnado construyan conjuntamente el conocimiento sobre la diversidad lingüística y cultural así como la posibilidad de transferir estos conocimientos a otras situaciones de aprendizaje; se trata de realizar el proceso final del “descentramiento”: ahora se tiene que “centrar” organizar los componentes que darán sentido al nuevo conocimiento compartido entre todos. También es cierto que en esta fase pueden aparecer nuevos problemas y conflictos que proyectan la tarea realizada hacia nuevas cuestiones que se tendrán que solucionar con nuevas “investigaciones lingüísticas”, nuevas unidades didácticas.

## Conclusión

Somos maestras y maestros de Euskal Herria y, cualquiera que sea nuestra función docente, tenemos que saber que el aprendizaje del euskera es uno de los objetivos básicos. Hemos de enseñar también el castellano y una lengua extranjera para que aprendan mejor el euskera, porque desarrollamos la competencia plurilingüe y pluricultural lo que les da una mayor flexibilidad mental y hace que el aprendizaje del euskera pueda ser entendido en toda su complejidad. El desarrollo de las aptitudes y actitudes plurilingües y pluriculturales puede contribuir también a una mayor dispersión de las lenguas que el alumnado querrá aprender. Estamos potenciando así el desarrollo de la cultura “lingüística” que propone el Marco común y que son referencias básicas para la comprensión del mundo en qué viven y vivirán nuestros chicos y chicas (Candelier, 2003b). Enseñar lengua (o enseñar lenguas coordinadamente) no es algo marginal a las tareas educativas, es una actividad que es al centro de la educación, por esto siguiendo los cuatro pilares del informe Delors podemos decir que:

Enseñar lengua es enseñar a **CONVIVIR** porque la lengua se aprende porque se utiliza por hacer cosas con los otros, porque la lengua se construye en las interacciones con los otros, regulando las acciones en la comunidad de hablantes (tareas — comunidades de aprendizaje) potenciando la cooperación para construir la propia personalidad.

Enseñar lengua es enseñar a **SER** porque las actitudes ante de la lengua estructuran las competencias por aprenderla/-las y las palabras se actualiza/n en las actividades (funciones) sociales que construyen, único camino para valorar la propia realidad, para construir los

valores y actitudes que les harán personas implicadas en la sociedad, respetuosos con los OTROS...

Enseñar lengua es enseñar a **HACER**, puesto que en la escuela se hacen “cosas” (se aprenden contenidos) con la lengua: se capta información; que se elabora y organiza; y se comunica a los otras, realizando actividades lingüísticas de control sobre el aprendizaje, lo cual potencia la conciencia (lingüística) del aprendizaje.

Enseñar lengua es enseñar a **CONOCER**, porque para aprender lengua se tiene que proponer contenidos que den sentido al aprendizaje; porque aprender lengua es aprender a vivir, a representarse la realidad, a comprender a los OTROS, a comprenderse a sí mismo/a,..

Quizás es ser muy optimista, pero si sabemos dar este giro a la enseñanza de la lengua, podremos combatir esta globalización uniformizadora tan etnocentrista que está invadiendo todo nuestro entorno. En definitiva, nos estamos proponiendo enseñar de forma que nuestros chicos y chicas aprendan lenguas:

**PARA APRENDER A CONOCER, A HACER, A SER Y A CONVIVIR  
Y ASÍ LLEGAR A SER PERSONAS CONSCIENTES Y CRÍTICAS**

## **Bibliografía**

- ALLEMANN-GHIONDA, C.; de GOUMÖENS, C.; PERREGAUX, Ch. (1999): *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*. Friburg: Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- ASTOLFI, J.P. (1997): *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*, Sevilla: Díada, 2001.
- BARRIERAS, M. - C. JUNYENT - S. VILARÓ (2000): *Quadern E.S.O. “La Diversitat lingüística”*, Octaedro: Barcelona.
- BILLIEZ, J. (comp.) (1998): *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*. Grenoble: CDL-LIDILEM.
- BYRAM, M. I FLEMING, M. (Ed.) (1998): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de los idiomas. Enfoque a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge, 2001
- CANDELIER, M. (dir.) (2003): *L'éveil aux langues à l'école primaire Bilan d'une innovation européenne*, Bruselas: De Boeck & Larcier.
- CANDELIER, M. (dir.) (2003b): *Janua Linguarum—la porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- COTS, J.M. y NUSSBAUM, L. (ed.) (2002): *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, Lleida: Milenio.
- CUMMINS, J. (2000): *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata
- FAIRCLOUGH, N. (1992): *Critical language awareness*, London New York: Longman.
- GÓMEZ, N. y RIVERA, R. (2000): “EVLANG: Un món obert a l'aventura i a la descoberta.” *Perspectiva i Diversitat 10: suplement de Perspectiva Escolar*. Novembre 2000. Barcelona: Rosa Sensat.

- HAWKINS, E. (1984-87) *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAWKINS, E. (1992). La réflexion sur le langage comme "matière-pont" dans le programme scolaire. *Repères* 6, 41 – 56.
- KRAMSCH, C. (1978): "El privilegio del hablante intercultural" en Byram, M y Fleming, M. (1978): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: University Cambridge Press, 2001.
- MACAIRE, D. (2000): "Education aux Langues et aux Cultures: Approche curriculaire" en *La journée d'études de l'Association des Chercheurs et Enseignants en Didactique des langues (ACEDLE)*, Paris: desembre 2000.
- MASATS, D. (2001): "EVLANG: El despertar a les llengües" en *Actes de les Jornades de Llengües Estrangeres de les Comarques Gironines*. Girona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- MASATS, D., NOGUEROL, A., PRAT, A. y VILÀ, N. (2002) "Recursos para el desarrollo de la conciencia lingüística". en J.M. Cots y L. Nussbaum (eds.) *Pensar lo dicho. La Reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lérida: Milenio.
- NOGUEROL, A i VILÀ, N.: (2003): "Una, dues, tres... quatre mil llengües", en *Escola catalana*. Gener, nº 396: pp., 36-38.
- NOGUEROL, A. (2001): "Cómo tratar la diversidad lingüística y cultural" i "Una experiencia de diversidad lingüística y cultural" a M. Casas i C. Tomás (eds.) (2001) *Educación Primaria. Orientaciones y recursos (6-12 años)*. Barcelona: CISS-Praxis.
- NOGUEROL, A.; GÓMEZ, N. y RIVERA, R. Y VILÀ, N. (2000): "Aprender llengua (i altres coses) des de la diversitat." *Perspectiva i Diversitat* 10: suplement de *Perspectiva Escolar*. Novembre 2000. Barcelona: Rosa Sensat.
- UNAMUNO, V. (2003): *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Graó.

Se puede consultar: <http://dewey.uab.es/jaling> (donde encontraréis más información y enlaces, además de otros artículos publicados por nuestro grupo) o escribir a la dirección electrónica: [gr.jalinguab@uab.es](mailto:gr.jalinguab@uab.es) o a [artur.noguerol@uab.es](mailto:artur.noguerol@uab.es) También se pueden consultar las direcciones del ECML de Graz: <http://jaling.ecml.at/> o del grupo francés <http://www.chez.com/jaling/>.