

# LA GESTIÓN DEL PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO DESDE UNA PERSPECTIVA ECOLÓGICA

M<sup>a</sup> PILAR SAGASTA ERRASTI y MATILDE SAINZ OSINAGA

Mondragon Unibertsitatea (Eskoriaza-Gipuzkoa)

[pili\\_sagasta@huhezi.edu](mailto:pili_sagasta@huhezi.edu) [matilde\\_sainz@huhezi.edu](mailto:matilde_sainz@huhezi.edu)

## **Introducción**

El plurilingüismo es ya una realidad en nuestros centros escolares. En los Proyectos Lingüísticos de Centro de la Comunidad Autónoma Vasca contamos con la presencia de al menos tres lenguas. Sin embargo, la gestión de dichas lenguas se realiza, generalmente, desde una perspectiva monolingüe: cada lengua se programa de manera independiente, como si el desarrollo de las competencias comunicativas en una lengua dada no contribuyera al fomento de estrategias y destrezas en el resto de las lenguas. Existen por otra parte modelos innovadores que se han desarrollado en diferentes ámbitos geográficos que nos podrían servir para reflexionar y avanzar hacia una gestión plurilingüe de las lenguas. Finalmente, se proponen algunas pautas a tener en cuenta en este proceso de cambio de una gestión monolingüe hacia una gestión plurilingüe del Proyecto Lingüístico de Centro.

## **1. Condiciones necesarias para la gestión ecológica de las lenguas**

En los centros escolares de la Comunidad Autónoma Vasca el Proyecto Lingüístico de Centro, generalmente, se gestiona desde una perspectiva monolingüe. El proceso de enseñanza-aprendizaje de cada una de las lenguas del currículum se planifica de manera aislada y en muy pocas ocasiones se tienen en cuenta las estrategias, destrezas y conocimientos desarrollados por los alumnos a través de las otras lenguas del currículum. A continuación presentamos un marco donde señalamos las condiciones necesarias para la gestión del Proyecto Lingüístico de Centro desde una perspectiva plurilingüe

### *1.1. El objeto de enseñanza-aprendizaje*

La lengua, como objeto de enseñanza-aprendizaje, la podemos describir al menos de tres modos: tomando la oración como unidad de enseñanza-aprendizaje, desde una perspectiva basada en funciones y nociones o tomando el discurso como unidad de comunicación. Si partimos de una

perspectiva ecológica del plurilingüismo, las dos primeras no nos resultan interesantes porque no facilitan el proceso de transferencia de una lengua a otra. En primer lugar porque no promueven el desarrollo de las competencias académico-cognitivas (Cummins y Swain, 1986) que se desarrollan a través de los procesos de lecto-escritura y que son comunes a las diferentes lenguas del currículum. En segundo lugar, porque tampoco fomentan la competencia estratégica (Canale, 1983) que se desarrolla a través de la negociación de significados en situaciones de comunicación y sí es transferible de una lengua a otra. Y en tercer lugar, porque la competencia gramatical, que es lo que fomentan, difiere de una lengua a otra y, por lo tanto, es difícilmente transferible. Únicamente la descripción de la lengua como discurso permitirá establecer bases de trabajo común entre el profesorado, para que tanto ellos como los alumnos se beneficien de aprendizajes ya realizados a través de otras lenguas. Consecuentemente, es necesario que los profesores de lengua alcancen un consenso en relación con el objeto de aprendizaje.

### *1.2. La competencia plurilingüe*

Otro aspecto que conviene consensuar es la perspectiva acerca de la competencia plurilingüe. Actualmente se gestionan las lenguas del currículum como si la competencia plurilingüe fuera la suma de varias competencias monolingües, como si una persona plurilingüe fuera un hablante monolingüe múltiple. Esta perspectiva monolingüe del plurilingüismo está siendo criticada por expertos (Grosjean, 1985, 1989; Cook, 1992, 1995, Herdina y Jessner, 2002) que argumentan que la persona plurilingüe tiene una identidad lingüística propia, ya que posee varios códigos en continua interacción. Como consecuencia, nuevos aprendizajes que se realizan a través de una segunda o tercera lengua influyen en la primera, tanto en el léxico como en aspectos fonológicos. Estos aprendizajes además promueven el desarrollo de la conciencia metalingüística y, al mismo tiempo inciden en el desarrollo cognitivo. Por lo tanto, el desarrollo del plurilingüismo desde el currículum escolar no debe ser entendido como la suma de varios procesos monolingües, tal como se indica en la figura 1.

### *1.3 El proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas*

Es necesario, también, que el profesorado de lenguas adopte un consenso en relación con el modo de fomentar aprendizajes en su área. En los centros escolares históricamente se han utilizado diferentes didácticas para cada una de las lenguas del currículum. Éste no es un fenómeno que afecta únicamente a los Centros de la Comunidad Autónoma Vasca (Guasch, 1993). La idea de que las didácticas deben variar en función del estatus de las lenguas es una creencia ampliamente compartida. Sin embargo, si queremos rentabilizar los aprendizajes que se promueven a través de las diferentes lenguas, es necesario adoptar un enfoque común basado en

el uso de la lengua y en la reflexión sobre ese uso, de modo que los alumnos adquieran gradualmente una mayor competencia plurilingüe y una mayor autonomía como usuarios de varias lenguas.

#### *1.4 La reflexión metalingüística desde una perspectiva plurilingüe*

No obstante, desde una perspectiva plurilingüe, la reflexión metalingüística sobre el uso de la lengua debe realizarse a dos niveles. Es necesario promover la reflexión sobre el uso de los géneros textuales en cada una de las lenguas y, al mismo tiempo, fomentar una reflexión interlingüística que capacite a los alumnos para extraer conclusiones con respecto a las similitudes y diferencias en relación con los usos de esos mismos géneros textuales en las diferentes lenguas del currículum. Un enfoque de estas características ayudará a los alumnos a utilizar los conocimientos, destrezas y estrategias ya desarrollados para la adquisición de nuevos conocimientos, destrezas y estrategias. Es decir, el profesorado de lenguas debe activar en los alumnos ese mecanismo que haga posible el trasvase de los conocimientos previos adquiridos a través de una de las lenguas a nuevas situaciones donde el aprendizaje se realiza a través de otra de las lenguas del currículum.

Este es el marco que presentamos para gestionar el Proyecto Lingüístico de Centro desde una perspectiva plurilingüe. En resumen, se trata de negociar y consensuar el objeto de aprendizaje, la perspectiva sobre la competencia plurilingüe, el enfoque hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas y la conciencia metalingüística desde un planteamiento plurilingüe.

## **2. El planteamiento lingüístico en el Diseño Curricular Base de la Comunidad Autónoma Vasca**

El Diseño Curricular Base para la Enseñanza Primaria en la Comunidad Autónoma Vasca aboga también por un planteamiento integrador de las lenguas del currículum y así lo explicita claramente: “...*el punto de partida de este Diseño Curricular Base es englobar los aprendizajes lingüísticos en una sola Área de Lengua...*” (DCB: 153). Señala asimismo que este planteamiento integrador afecta asimismo a las lenguas extranjeras presentes en la escuela. En consecuencia, sugiere diferenciar ámbitos de trabajo común a las diferentes lenguas y ámbitos específicos de cada lengua. Además, presenta la reflexión sobre la lengua como un ámbito de trabajo común: “*Los ámbitos de reflexión sobre la lengua (semánticos, textuales, pragmáticos, etc.) son comunes a todas ellas, aunque cada una posea realizaciones específicas de dichos ámbitos*” (DCB: 153).

Con referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje, el Diseño Curricular Base destaca la necesidad de incidir en el uso que debe convertirse en el eje de todas las actividades y, asimismo, señala la importancia de promover la reflexión metalingüística para un mejor desarrollo de la competencia comunicativa y una mayor autonomía de los alumnos.

En este sentido, el Diseño Curricular Base parte de un marco semejante al propuesto en el primer apartado de esta comunicación. Sin embargo, no podemos decir que este marco se haya tenido en cuenta a la hora de diseñar e implementar el proyecto lingüístico en la mayoría de los centros escolares de la Comunidad Autónoma Vasca.

Por otra parte, la mayoría de los libros de texto utilizados en las escuelas no atienden a los criterios apuntados y se trabajan las lenguas por separado, siguiendo criterios diferentes en cada una de ellas.

Sin embargo, como es sabido, la incorporación masiva al modelo B (modelo bilingüe) de alumnos procedentes de familias castellano hablantes, ha hecho resurgir la necesidad de desarrollar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje para la gestión del currículo de lenguas. Una de las modalidades desarrolladas a partir de esa necesidad han sido los programas de inmersión (Bilbatua, 1993). Dichos programas han supuesto un avance en los procesos didácticos que nos ha servido para implementar nuevas formas de trabajar con la lengua.

Existen, además, algunas propuestas que nos podrían servir como reflexión para avanzar hacia una gestión ecológica de las lenguas. Son propuestas que los profesores han ido desarrollando y experimentando. Nos atreveríamos a decir que todas ellas tienen un denominador común, ya que parten de propuestas interdisciplinares, que implican el desarrollo de la lengua conjuntamente con otras áreas del currículo [la lengua y el Conocimiento del Medio (Snow, Met & Genesse, 1989; Laplante, 1993, 2000; Sainz Osinaga, Etxebarria & Etxabe, 1995; Kurtzebarri Eskola, 1997; Sainz Osinaga & Bilbatua, 1999; Dolz, 2002; entre otros), la integración de dos lenguas (Sainz Osinaga & Bilbatua, 1998; Dolz, 2001), o la alternancia de las lenguas (Ramírez Palau y Serra Santasusana, 2001; Floris, 2001; Moore, 2001)]. Tanto es así que la enseñanza-aprendizaje de una lengua “per se” parece que está quedando fuera de los ámbitos de interés en la investigación de didáctica de la lengua.

Sin embargo, no es tarea fácil el trabajar la lengua desde la interdisciplinaridad, teniendo como objetivo el uso de la lengua. Ello requiere además de conocimientos sobre el uso de la lengua (sobre los géneros textuales, por ejemplo), una gran coordinación entre las diferentes áreas de conocimiento del currículo.

Además dicha coordinación, ya sea entre las diferentes áreas y/o entre las diferentes lenguas del currículo se puede hacer con diferente intensidad (en términos de horas impartidas o número de áreas curriculares implicadas) y de diferentes maneras o diferentes niveles de conciencia o intencionalidad (coordinación entre ellas, intensidad en la imbricación entre las áreas, aspectos en los que se incide y trabaja de forma consciente, etc). Todas ellas suponen, desde nuestro punto de vista, un paso hacia adelante en el sentido de la interdisciplinariedad y podríamos situarlas en un continuum. Estamos hablando, por lo tanto, de un proceso que no tienen por qué reproducir los diferentes colectivos de enseñantes. Cada centro deberá poner en marcha iniciativas innovadoras en función de sus características, de los objetivos establecidos y de su situación de partida.

A continuación, sin ánimo de agotar todas las posibilidades, presentamos algunas modalidades que se están implementando en un intento de trabajar las lenguas desde una perspectiva plurilingüe.

### **3. Modalidades para trabajar las lenguas en el currículo plurilingüe**

1) Las lenguas se trabajan como objeto de aprendizaje dentro de su área específica (En el currículo de La Comunidad Autónoma Vasca para la Educación Primaria: el euskara, la lengua castellana y el inglés). Las demás áreas del currículo se imparten en la lengua minoritaria. No existe coordinación explícita, en la mayoría de los casos, entre las competencias que el alumno debe desarrollar en cada lengua y entre las competencias lingüísticas que debe desarrollar dentro del área de conocimiento correspondiente. A modo de resumen podemos decir que no hay coordinación entre las áreas de conocimiento y las lingüísticas. Un ejemplo podría ser cualquier modelo de enseñanza en el que todo el currículo se imparte en una lengua (mayoritaria o minoritaria) y aparte se enseña/aprende lengua en la clase de otras lenguas (euskara, español, inglés, francés, etc.). Los modelos A y D del currículo de la Comunidad Autónoma Vasca los introduciríamos en este grupo, así como los modelos monolingües desarrollados en el territorio MEC.

2) Las áreas del currículo se trabajan en la L2 del alumno, pero una vez alcanzada cierta competencia (generalmente, después de la Educación Infantil, es decir, en la Educación Primaria y Secundaria) dicha lengua se convierte en lengua vehicular para la adquisición de otros aprendizajes. La reflexión metalingüística queda relegada a la clase específica de lengua.

3) Una de las lenguas (o todas ellas) se trabaja conjuntamente con otras áreas de conocimiento del currículo (enseñanza de la lengua por medio de contenidos). Esta modalidad pretende dos objetivos claros: a) convertir la lengua en lengua en uso para desarrollar otros conocimientos además de capacidades lingüísticas en el alumno y b) hacer el currículo accesible al alumno. Esta modalidad se ha llevado a la práctica, prioritariamente, en modelos de inmersión, es decir, cuando el alumno desarrolla gran parte del currículo en una lengua que no es la suya primera. Para ello tiene que existir una gran coordinación entre ambas áreas que se fusionan en una y tienden a buscar el equilibrio necesario entre ambas. A diferencia de la opción anterior en ésta la intervención educativa es intencional.

4) Las lenguas del currículo se distribuyen entre las otras áreas de conocimiento:

a) Las lenguas del currículo se distribuyen en diferentes áreas curriculares, de tal forma que cada parte del currículo se imparte en una lengua diferente. La lengua objeto se utiliza como instrumento de comunicación y también para construir los aprendizajes correspondientes del área en cuestión ( Conocimiento del Medio, Plástica, Matemáticas, etc.). Puede darse el caso de que la reflexión metalingüística se promueva solamente en la clase de lengua, de esta manera se delega dicho trabajo en el profesor de lengua, el cual trabaja los aspectos específicos de dicha lengua sin coordinar con los otros profesores de las diferentes áreas. Por otra parte, puede que tampoco exista una intención explícita por parte de ninguno de éstos últimos de aprovechar los aprendizajes realizados en la clase de dicha lengua, y menos aún, los realizados en la clase específica de cada una de las otras lenguas (promoviendo de este modo la reflexión interlingüística). En nuestra opinión este modelo fomenta el uso de la lengua pero gestiona las lenguas desde una perspectiva monolingüe. Por lo tanto, el alumno no llega a beneficiarse plenamente de las interdependencias posibles que pudieran existir entre las lenguas que usa en los diferentes momentos de su actividad académica.

b) La lengua objeto se utiliza en todas las áreas del currículo. De tal forma que cada área de conocimiento se vehicula en dos o tres lenguas diferentes, dependiendo de las competencias discursivas y lingüísticas de las que dispone el alumno y de las competencias que se pretenden desarrollar en cada una de ellas. En este caso se puede asegurar que existe una sintonía real entre el género textual y el contenido académico, ya que de otra manera sería muy difícil fusionar ambos. Además atiende a la creencia de que el alumno debe desarrollar diferentes competencias en cada género textual, y éste, a su vez, se corresponde con los usos más corrientes del área de conocimiento correspondiente (por ejemplo el texto explicativo en la clase de Ciencias y la argumentación en la clase de Ciencias Sociales). En esta modalidad puede que

la reflexión metalingüística se promueva sobre el uso de la lengua, pero puede que esta reflexión no trascienda a las otras lenguas. Característica que atribuimos a la siguiente modalidad.

c) Consideramos éste el último eslabón que coincide con la modalidad anteriormente descrita, pero además, en ella se promueve la reflexión metalingüística comparando las diferentes lenguas (Moore, 2001). Dicho autor expone la propuesta que se está llevando a cabo en Brasil con el portugués y el francés. El objetivo es optimizar la enseñanza/aprendizaje de ambas lenguas y para ello se apoyan en varios niveles: la transversalidad curricular, la transversalidad de la lengua y la alternancia de lenguas durante la intervención, así como la construcción de los conocimientos y los aspectos interaccionales de la comunicación.

#### **4. Aspectos a tener en cuenta para el cambio de un proceso de gestión monolingüe hacia un modelo de gestión plurilingüe**

A continuación señalamos algunas pautas que podemos seguir para modificar el proceso de gestión del proyecto lingüístico de centro.

- Ser consciente de que la formación inicial de los profesores de lengua, en la mayoría de los casos, responde a programas de formación diferentes en función de la lengua en cuestión y, en consecuencia, es necesario crear foros de debate para ir aunando criterios respecto a la enseñanza/ aprendizaje de la lengua.
- Contrastar las creencias que los profesores de diferentes lenguas tienen sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas y aunar enfoques divergentes, si los hubiera (Griffiths & Tann, 1992; Cambra, 2000; Bilbatua, Sagasta, Sainz Osinaga, 2001).
- Reorganizar el centro escolar, de tal forma que las diferentes lenguas se gestionen desde un departamento único de lenguas, proponiendo un único currículo para todas ellas.
- Sensibilizar a los profesores sobre la conveniencia de aunar criterios para elegir y utilizar materiales didácticos que hagan referencia a teorías epistemológicas y didácticas compatibles.
- Asumir que la lengua se desarrolla en función de su uso y que, por lo tanto, el punto de partida en cuanto a competencias en las diferentes lenguas es obvio que sea diferente, y también que los objetivos que se marquen para cada una de ellas puedan corresponder a diferentes niveles de competencias.
- Admitir y llevar a la práctica un contrato didáctico diferente al que podría negociar un profesor de la enseñanza monolingüe. En este sentido se reivindica la aceptación abierta y explícita de que cualquier reflexión metalingüística es válida en cualquier área de conocimiento del currículo.

## **5. Problemas con los que se encuentran los profesores en su proceso de cambio**

Sin embargo los profesores que se encuentran inmersos en procesos innovadores se encuentran con problemas que aún no hemos conseguido resolver. Mencionamos a continuación algunos de esos problemas:

- Los géneros discursivos y la didáctica de la lengua. Uno de los problemas a los que se enfrentan los profesores es la referencia teórica en relación con los textos y las tipologías textuales. Debido a que apenas existen textos puros, el profesor tiene dificultades a la hora de seleccionar textos representativos del género. Otro problema es la falta de correspondencia entre las características de los textos producidos en situación de simulación en el aula y los textos producidos en situación real (Camps, 2000)
- La enseñanza-aprendizaje de la lengua por medio de contenidos. Una de las dificultades encontradas es la falta de equilibrio entre el trabajo realizado en cuanto a los contenidos del área en cuestión, y el realizado en relación con el área de lengua. Debido a que la intervención didáctica se sustenta sobre los contenidos de un área de conocimiento que se convierte en referente de la actividad lingüística, los contenidos lingüísticos tienden a diluirse (Sagasta y Sainz Osinaga, 2002).
- La reorganización del centro escolar para gestionar la interdisciplinaridad entendida como la relación entre las diferentes lenguas y/o entre las lenguas y otras áreas del currículo. Esta reorganización exige un cambio de cultura que pasa del trabajo individual al trabajo en equipo, del trabajo departamental al trabajo interdepartamental y de la intervención en un área a la intervención interdisciplinar.

## **6. Conclusiones**

Estas son algunas de las conclusiones que extraemos de la reflexión realizada:

1. Consideramos necesario revisar los planes de estudio en la formación inicial de profesorado al objeto de modificar los objetivos de manera que respondan a las demandas de la sociedad.
2. La reorganización del centro escolar debe implicar a todos los estamentos de la comunidad escolar. Por lo tanto, vemos necesaria la implicación activa de cada uno de ellos.

3. Una vez reorganizado el centro escolar, consideramos importante la evaluación y el seguimiento de las fases de la implementación del nuevo enfoque curricular. Consideramos asimismo importante que el profesorado sea protagonista de dicha implementación, poniendo en marcha nuevos procesos didácticos como la investigación-acción.

## **Bibliografía**

- Bilbatua, M. (1993). Elaboración de un programa para la enseñanza del euskara en los modelos de inmersión. En Siguan, M. *Enseñanza en dos lenguas*. ICE-Horsori
- Cambra, M. (2000). Introducció. El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. In: A. Camps, I. Rios eta M. Cambra (coord.). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, Barcelona, Graó, 161-171.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In: J. C. Richards eta R. W. Schmidt (coord.). *Language and communication*. London, Longman.
- Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingual education*. Essex: Longman Group.
- Dolz, J. (2001). La experiencia andorrana de enseñanza multilingüe. Exploración y extensión de un currículum basado en los géneros textuales gracias a la formación-acción del profesorado. Hezkuntza Eleanitzaren Nazioarteko Batzarra, Getxo, Bizkaia.
- Dolz, J., Allenbach, Y. & Wacker, M. (2002). Produire une explication en chimie à l'école primaire: le jus de chou rouge, un caméléon chimique, *HIK HASI*, Donostia.
- Eusko Jaurlaritz (1992). *Diseño Curricular Base*, Enseñanza Primaria, Gasteiz.
- Floris, P. (2001). ¿A más lenguas más oportunidades? La experiencia del Valle de Aosta. *Ihardunaldi pedagogikoak*, XXV. Urteurrena, Irakasle Eskola, HUHEZI.
- Griffiths, M. & Tann, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories, *Journal of Education of Teaching*, 18 (1), 69-83.
- Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6 (6): 467-477.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists beware! the bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36: 3-15.
- Guasch, O. (2001). El plurilingüisme i la renovació de l'ensenyament de la llengua. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 23: 9-21.
- Profesores y profesoras de Kurtzebarri eskola (1997). Evolución del tratamiento de la lengua en Kurtzebarri eskola, *Textos*, 13, 37-47.

- Laplante, B. (1993). Stratégies pédagogiques et enseignement des sciences en immersion français. Le cas d'une enseignante, *The Canadian Modern Language*, 49: 3, 566-588.
- Laplante, B. (2000). Apprendre en sciences, c'est apprendre à "parler sciences": des élèves de l'immersion nous parlent des réactions chimiques, *The Canadian Modern Language Review*, 57:2, 245-271.
- Moore, D. (2001). Una didáctica de l'alternance pour mieux apprendre?, *E:L. A.*, 121, 71- 78.
- Ramírez Palau, R.M. & Serra Santasusana, T. (2001). El proyecto integrado de lenguas. *Ihardunaldi pedagogikoak*, XXV. Urteurrena, Irakasle Eskola, HUHEZI.
- Sainz Osinaga, M., Etxebarria, L. & Etxabe, M. (1995). Programación conjunta del euskara y del Conocimiento del Medio en programas de inmersión en la Educación Primaria, Comunicación Seminario "Llengües i Educació", Sitges, Barcelona.
- Sainz Osinaga, M. & Bilbatua, M. (1998). Elaboración de un programa integrado de lenguas (euskara y castellano) en modelos de inmersión tomando como eje el área del Conocimiento del Medio, in: J. Arnau & J.M. Artigal,, *Inmersión Programes: a European Perspective*, Universitat de Barcelona.
- Sainz Osinaga, M. & Bilbatua, M. (1999). Proyectos, géneros textuales y modos de intervención en cada ciclo de educación primaria. Una experiencia en modelos de inmersión, *Infancia y Aprendizaje*, 86, 57-71.
- Snow, M., Met, M. & Genesse, F. (1989). A Conceptual Framework for the integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction, *Tesol Quarterly*, 23, 201-217.