



El modelo lingüístico del sistema educativo de Cataluña

El aprendizaje y el uso
de las lenguas en un
contexto educativo
multilingüe y multicultural

El modelo lingüístico del sistema educativo de Cataluña

El aprendizaje y el uso
de las lenguas en un
contexto educativo
multilingüe y multicultural

URL: <http://ensenyament.gencat.cat>



Este libro está publicado con una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0.

No se permite el uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca>

© **Generalitat de Catalunya**
Departament d'Ensenyament

Elaboración: Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme

Edición: Servei de Comunicació i Publicacions

1a edició: octubre de 2018

Índice

Un modelo de educación plurilingüe e intercultural	5
Contexto normativo	7
I. El modelo lingüístico del sistema educativo de Cataluña: un modelo plurilingüe e intercultural ..	9
1. Características del modelo educativo plurilingüe e intercultural	11
2. Los objetivos del modelo educativo plurilingüe e intercultural de Cataluña.....	13
3. Consecución y acreditación de conocimientos: los niveles de competencia de las lenguas	14
3.1. Las lenguas oficiales y la primera lengua extranjera.....	14
3.2. La segunda lengua extranjera y las lenguas de origen del alumnado	15
3.3. Reconocimiento del aprendizaje no formal o informal.....	15
4. Los usos lingüísticos en el sistema educativo	17
II. La implementación del modelo: estrategias metodológicas, didácticas y organizativas.....	19
1. La calidad de la educación lingüística: requisito para la calidad educativa.....	19
2. Enseñar las lenguas desde un enfoque metodológico global	20
2.1. El tratamiento integrado de las lenguas	22
2.2. El tratamiento integrado de lengua y contenidos.....	25
2.2.1. El TILC como respuesta a la diversidad lingüística y cultural del aula.....	26
2.2.2. La dificultad del lenguaje académico.....	26
2.2.3. Implicaciones para la enseñanza de las materias	27
2.3. Contextos en que se aplica el TILC	28
2.3.1. La inmersión lingüística	28
2.3.2. El aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE).....	32
3. Aprendizaje competencial de las lenguas	36
3.1. Implementación en las diferentes etapas educativas.....	37
3.1.1. Educación infantil	37
3.1.2. Educación primaria	37
3.1.3. Educación secundaria obligatoria	38
3.2. Favorecer el aprendizaje de lenguas a través de las TIC.....	39
4. Comunicación oral, lectura y escritura: estrategias transversales para la adquisición de la competencia comunicativa y lingüística global.....	41

4.1. La comunicación oral	42
4.2. La lectura.....	44
4.3. La escritura.....	45
5. El alumnado de origen extranjero	47
5.1. La acogida y el apoyo lingüístico a los alumnos de origen extranjero.....	47
5.1.1. La acogida inicial.....	49
5.1.2. El aula de acogida.....	50
5.1.3. El apoyo lingüístico y social	52
5.2. La incorporación de las lenguas familiares del alumnado de origen extranjero	55
III. Cooperación educativa	57
1. Entorno educador	57
1.1. Los Planes educativos de entorno y otros planes socioeducativos.....	57
2. La internacionalización de la educación.....	59
IV. La concreción: el proyecto lingüístico de centro	61
1. Los usos lingüísticos del centro.....	62
2. Los aspectos metodológicos del aprendizaje de las lenguas.....	63
3. Los aspectos organizativos	63
4. La cualificación profesional de los docentes	65
4.1. La formación de los docentes	65
4.2. Puestos de trabajo específicos con perfil profesional	66
5. Recursos complementarios.....	67
Referencias	69

Un modelo de educación plurilingüe e intercultural

La educación tiene como objetivo preparar a los alumnos para vivir, interactuar y desarrollarse en un entorno social y cultural diverso, complejo, dinámico y difícil de prever. Un contexto que requiere la consecución de unas competencias que les permitan vivir y participar en sociedades plurales y complejas y desarrollarse con éxito en cualquier ámbito personal, social, académico y profesional.

Los cambios producidos en los últimos años en los campos tecnológico, demográfico, comercial y cultural plantean retos nuevos e implican cambios importantes desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje. Por una parte, hay que tener en cuenta la alteración de la percepción del espacio y del tiempo que ha supuesto la globalización; por otra, la tecnología, que modifica nuestra manera de comunicarnos, de relacionarnos y de aprender, y finalmente, el poder de las imágenes y la sintetización máxima.

No obstante, uno de los elementos más relevantes de la preparación de los alumnos sigue siendo el dominio del LENGUAJE, el instrumento que nos permite comprender la realidad, expresar el pensamiento y las emociones, razonar, crear, transmitir el conocimiento y una determinada manera de ver y entender el mundo, y relacionarnos con los demás. El dominio de la competencia comunicativa y lingüística, junto con las competencias de tipo emocional y personal, es fundamental para desarrollar tareas con un alto componente cognitivo y para activar el espíritu crítico, argumentar, negociar y explicar el conocimiento a los otros y hacerlo en diferentes lenguas.

Estas competencias tienen su fundamentación teórica en tres hechos relevantes que han puesto de manifiesto la necesidad de renovar los sistemas educativos de todo el mundo. Por una parte, las aportaciones de la neurociencia que, a partir de los principios del constructivismo social y del conectivismo y de la investigación y la acción docente reflexiva, han consolidado las metodologías interactivas e integradas de calidad. De otra, la generalización de las tecnologías de la información y la comunicación en un mundo cada vez más globalizado, que permiten acceder al conocimiento, gestionarlo y vehicularlo de manera contextualizada a través de proyectos diversificados que facilitan la participación del alumnado en el planteamiento y la resolución de problemas reales. Y, finalmente, los cambios de los mercados laborales, que exigen a los niños y jóvenes competencias relacionales y de autonomía creativa, comportan una enseñanza orientada a la formación integral del alumnado y una mayor autoexigencia en el dominio de los recursos personales para el aprendizaje a lo largo de la vida.

En este contexto, pues, hay que plantear el dominio de la competencia comunicativa y lingüística, construida a partir de la interrelación y de la interacción entre diferentes lenguas, como un instrumento de cognición para el acceso y para la creación de conocimiento, como un vehículo para actuar en ámbitos internacionales y para la participación digital, y como una estrategia de inserción sociolaboral y cultural en el mundo actual.

El modelo lingüístico catalán plantea la educación plurilingüe como alguna cosa más que enseñar y aprender diferentes lenguas. Es un modelo que implica que todas las lenguas, las curriculares y las propias, contribuyen a desarrollar la competencia comunicativa de cada alumno, de manera que las pueda utilizar para adquirir nuevo conocimiento y para alcanzar una comunicación efectiva con varias lenguas y en diferentes circunstancias y situaciones.

Por eso nuestro modelo lingüístico **parte de una aproximación holística a la lengua y a su aprendizaje que se concreta en una práctica docente que pivota en la gestión integrada de las lenguas y de los contenidos y facilita tanto el aprendizaje de las lenguas como la construcción de conocimiento a través de diferentes lenguas.**

Y eso es posible porque se desarrolla en el marco de un sistema curricular centrado en el desarrollo competencial más que en los contenidos curriculares, que fomenta el trabajo en equipo de los docentes, que hace pivotar los programas sobre las actividades y que potencia una mirada global de los conocimientos de las disciplinas tratadas en diferentes lenguas. Un modelo que sólo es aplicable en un contexto de autonomía real de los centros que les permita definir proyectos lingüísticos diferenciados en función de cada realidad sociolingüística específica y de esta manera singularizar las propuestas educativas y fomentar el desarrollo generalizado de la calidad educativa del conjunto del sistema.

Este modelo de educación plurilingüe se ha ido gestando a partir del conocimiento y la experiencia adquirida durante los últimos 40 años. Desde que con la aprobación de la Ley 7/1983, de Normalización Lingüística, la lengua de referencia del sistema educativo se convirtió en el catalán y se generalizó la enseñanza en esta lengua hasta la actualidad en que la información y el conocimiento se producen y se distribuyen en varias lenguas. Hemos pasado de una realidad sociolingüística que reflejaba una población que hablaba básicamente en catalán o en castellano a convivir, en nuestras escuelas, con más de doscientas lenguas diferentes.

La aplicación del Programa de Inmersión Lingüística ayudó a consolidar un único modelo educativo cuyo objetivo era garantizar la igualdad de oportunidades a todos los alumnos y, por lo tanto, la cohesión social. Hoy, que buena parte del alumnado no tiene la lengua de aprendizaje como lengua primera, tenemos que seguir situando el catalán como lengua vehicular y vertebradora del conjunto del sistema para garantizar su conocimiento a todo el alumnado y favorecer su uso, a la vez que establecemos las bases estructurales que permiten potenciar los enfoques inclusivos, plurilingües e interculturales que construyen las relaciones entre las diferentes culturas y entre la primera y las otras lenguas, que facilitan la interdisciplinariedad, el pensamiento holístico y transversal, y una cooperación más estrecha del profesorado en todo el currículum.

Por eso este modelo lingüístico, que tiene que garantizar a todo el alumnado una competencia lingüística sólida desarrollada a través de diferentes lenguas, se configura como eje fundamental de la política educativa de Cataluña.

El documento está organizado alrededor de tres grandes apartados. En el primero, de carácter conceptual, se definen las características fundamentales del modelo, se establecen los objetivos y se propone el sistema de consecución y de acreditación de los niveles de competencia de las lenguas. En el segundo, se aborda el establecimiento de las bases estratégicas, metodológicas, didácticas y organizativas más adecuadas para la implementación del modelo. Y, finalmente, se concreta como explicitar la hoja de ruta a seguir por parte de cada centro en su proyecto lingüístico.

Contexto normativo

El **Estatuto de autonomía de Cataluña** determina, en el artículo 6, que la lengua propia de Cataluña es el catalán y que es también la lengua normalmente utilizada como vehicular y de aprendizaje en la enseñanza. En el mismo sentido, la **Ley 1/1998, de 7 de enero, de política lingüística**, en el artículo 20 define la lengua catalana como lengua propia de Cataluña y de la enseñanza en todos sus niveles educativos. Y la Ley de educación fija el régimen lingüístico derivado del Estatuto, que en el artículo 143.1 establece que corresponde a la Generalitat la competencia exclusiva en materia de lengua propia y, por lo tanto, determina el régimen lingüístico del sistema educativo con la finalidad de garantizar la normalización lingüística del catalán. La lengua occitana, denominada aranés en el Arán, es la lengua propia de este territorio y es oficial en Cataluña, de acuerdo con lo que establecen el Estatuto, la **Ley 35/2010, de 1 de octubre, del occitano, aranés en el Arán** y la Ley de política lingüística. Por lo tanto, todas las referencias que en este documento se hagan a la lengua catalana serán de aplicación al occitano en el caso del Arán.

Así, el artículo 35.2 del Estatuto, que regula el sistema educativo en Cataluña, garantiza a toda la población escolar, sea cuál sea su lengua habitual al iniciar la enseñanza, el cumplimiento del deber y el ejercicio del derecho de conocer con suficiencia oral y escrita el catalán y el castellano además del aranés, en el caso del Arán. Igualmente, el artículo 50.6 establece como principio rector de las políticas públicas la garantía del uso de la lengua de signos catalana. De acuerdo con la Ley 17/2010, del 3 de junio, la lengua de signos catalana (LSC) es la lengua propia de la comunidad de signantes de Cataluña.

La **Ley 17/2010, del 3 de junio, de la lengua de signos catalana**, en el artículo 5, establece que, en el ámbito escolar, se garantiza su aprendizaje en la modalidad educativa bilingüe, en la que es la lengua vehicular de enseñanza junto con el catalán, y las otras lenguas orales y escritas oficiales en Cataluña.

La **Ley 12/2009, de educación**, refuerza la importancia del catalán y su aprendizaje como lengua propia de Cataluña y factor de inclusión social, y hace una apuesta por la potenciación del plurilingüismo a las escuelas asegurando, como mínimo, un buen nivel de aprendizaje de una tercera lengua, de acuerdo con lo que establece el artículo 44.2 del Estatuto.

Por otra parte, los currículums prescritos por el Gobierno de la Generalitat establecen el marco de competencias básicas necesarias para conseguir el plurilingüismo eficaz de todo el alumnado. Estos currículums presentan de manera agrupada objetivos y contenidos lingüísticos con la finalidad de reforzar los elementos comunes en todas las lenguas y de favorecer el desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural del alumnado.

El **Decreto 102/2010, de 3 de agosto, de autonomía de los centros educativos**, establece que estos tienen la responsabilidad de la gestión de las lenguas mediante su proyecto lingüístico.

l, finalmente, el **Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo**, en el artículo 1, prevé un conjunto de medidas y apoyos destinados a todos los alumnos, con la finalidad de favorecer su desarrollo personal y social y para que avancen en el

logro de las competencias de cada etapa educativa y la transición a la vida adulta, en el marco de un sistema educativo inclusivo.

A partir de este marco normativo, **el Gobierno de Cataluña diseña la política lingüística educativa con el objetivo de dotar a los alumnos de una competencia comunicativa sólida** —basada en el dominio de la lengua vehicular, el catalán y/o el occitano, como garantía de equidad y de calidad educativa, y en el desarrollo del plurilingüismo del alumnado— **que les permita desarrollarse y actuar en la sociedad donde viven y en el entorno global, y disponer de las habilidades lingüísticas y cognitivas que requieren las nuevas necesidades del mercado laboral.**

Esta política lingüística se alinea con las políticas comunes de la Unión Europea que promueven objetivos específicos para alcanzar el año 2020, entre los cuales hay que resaltar el de mejorar el dominio de varias lenguas, que se configura como un indicador internacional de empleabilidad y que es valorado como una riqueza colectiva que hay que promover para favorecer la convivencia y la competitividad en el mundo actual.

En el documento que acompaña la estrategia *Rethinking education*, aprobado por la Comisión Europea en noviembre de 2012, se reconoce el aprendizaje de lenguas como herramienta esencial para el aprendizaje a lo largo de la vida y se propone, por primera vez, un indicador europeo de competencia lingüística que fija, con relación al Marco europeo común de referencia para las lenguas, el nivel de conocimiento que tendrán que alcanzar los alumnos europeos al final de la enseñanza obligatoria —el nivel B1 en la primera lengua extranjera al final de la educación obligatoria— y una recomendación: como mínimo, el 75% del alumnado del primer ciclo de educación secundaria tendrá que estar aprendiendo al menos dos lenguas extranjeras.

La lengua en el centro del aprendizaje: como instrumento fundamental para el desarrollo personal, social, académico y profesional de todos los alumnos, y como garantía de equidad y de cohesión social

El Gobierno de Cataluña define el modelo lingüístico del sistema educativo situando la lengua en el centro del aprendizaje: como instrumento fundamental para el desarrollo personal, social, académico y profesional de todos los alumnos, y como garantía de equidad y de cohesión social.

I. El modelo lingüístico del sistema educativo de Cataluña: un modelo plurilingüe e intercultural

En Cataluña, la apuesta por un modelo educativo plurilingüe tiene una larga tradición. Desde la recuperación de los mecanismos de autogobierno el año 1978, se opta por una escuela que haga posible que todos los alumnos, independientemente del origen familiar, al acabar los estudios, conozcan las dos lenguas oficiales y el aranés en el Arán, al mismo nivel y tengan conocimientos, como mínimo, de una lengua extranjera.

Desde principios de los años 80 la lengua vehicular del aprendizaje y de uso habitual en la escuela es el catalán y, en los contextos en que el alumnado es mayoritariamente no catalanohablante, se incorporan las estrategias metodológicas propias de los programas de inmersión lingüística.

Respecto de este modelo, el Grupo de Alto Nivel sobre Multilingüismo, que la Comisión Europea creó en 2005, hizo público en 2007 un **informe** que, entre otras cuestiones, elogiaba el modelo de educación bilingüe que se seguía en Cataluña. Juntamente a otras experiencias, se consideraba el sistema educativo catalán como un ejemplo a seguir para promover el aprendizaje de idiomas. De hecho, se afirmaba que “Las comunidades bilingües integradas por hablantes de una lengua regional o minoritaria y por hablantes de una lengua mayoritaria son un importante laboratorio de buenas prácticas en el marco del objetivo que se ha marcado la UE de promover el multilingüismo en el conjunto de la Unión”.

El mismo texto hace referencia al *know how* adquirido en los colegios bilingües del País Vasco, Galicia, Cataluña, Baleares y Comunidad Valenciana, “donde se han implantado desde hace décadas métodos sofisticados de inmersión lingüística y programas especiales de formación para profesores”.

La lengua vehicular de aprendizaje y de uso habitual en la escuela es el catalán y, en los contextos en que el alumnado es mayoritariamente no catalanohablante, se incorporan las estrategias metodológicas propias de los programas de inmersión lingüística

Actualmente, después de más de 40 años de aplicación de este modelo educativo, las nuevas generaciones de ciudadanos de Cataluña, cuando acaban la enseñanza obligatoria, están en condiciones de expresarse, tanto oralmente como por escrito, en las dos lenguas oficiales, y también en aranés en el Valle de Arán, tal como lo demuestran todos los estudios objetivos hechos tanto desde Cataluña como desde el Estado.

Cuando acaban la enseñanza obligatoria, están en condiciones de expresarse, tanto oralmente como por escrito, en las dos lenguas oficiales, y también en aranés en el Valle de Arán

El conocimiento de la lengua catalana garantiza la igualdad de oportunidades de todos los alumnos y no ha significado en ningún caso que el conocimiento del castellano haya disminuido. Los resultados de las pruebas

de castellano consensuadas entre el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE) del Ministerio de Educación y el Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo del Departamento de

Enseñanza que se elaboraron y aplicaron en el periodo 1998-2003 en Cataluña y en el resto del Estado, muestran que no había diferencias significativas entre los resultados de Cataluña y los del Estado, lo cual demuestra que los estudiantes de Cataluña y los del resto del Estado tienen los mismos niveles de castellano.

El conocimiento de las dos lenguas oficiales a un mismo nivel ha sido posible porque el catalán es la lengua normalmente utilizada en el sistema educativo, lo cual hace de elemento compensador de los usos lingüísticos en nuestra sociedad, de manera que se puede decir que la escuela, en Cataluña, ha conseguido, efectivamente, hacer bilingüe al conjunto de la población que ha pasado por ella. Además, la enseñanza de la lengua catalana en los centros educativos se ha convertido en uno de los elementos

clave para mantener la transmisión intergeneracional del catalán y es también la garantía de que el conocimiento y el uso de esta lengua se extiende al conjunto de la sociedad. Especialmente después de la llegada a Cataluña, a finales del siglo xx de un número muy importante de personas procedentes de lugares de todo el mundo, lo cual ha añadido complejidad social y lingüística al sistema y, por lo tanto, también educativa, pero que también ha representado una oportunidad de enriquecimiento lingüístico y cultural muy significativo.

Además, los procesos de globalización de la economía y de las industrias culturales benefician de manera clara las grandes lenguas internacionales y las lenguas más fuertes desde el punto de vista demográfico, económico y político. Por eso, la mayoría de las comunidades lingüísticas tienen que proteger su espacio lingüístico. En el caso catalán, uno de los instrumentos de protección consensuado y ratificado por los ciudadanos de Cataluña es la consideración de la lengua catalana como eje vertebrador del sistema educativo y como elemento clave que tiene que contribuir a garantizar la cohesión social y la competencia comunicativa de la población en las dos lenguas oficiales.

El dominio de varias lenguas es imprescindible para interactuar en contextos lingüísticos y culturales complejos y abiertos al mundo

Reconociendo el éxito de la inmersión lingüística como metodología efectiva para garantizar el conocimiento de las lenguas oficiales, tenemos que incrementar el conocimiento de otras lenguas, imprescindibles para interactuar en contextos lingüísticos y culturales complejos y diversos, por lo que el sistema educativo se tiene que orientar a formar hablantes plurilingües y tiene que adecuar su modelo lingüístico de manera que garantice a toda la población escolar el aprendizaje de otras lenguas.

Sin embargo, en el proceso de renovación y cambio pedagógico que se está produciendo en nuestro contexto educativo en que el protagonismo en el proceso de aprendizaje se desplaza hacia el aprendiz y la construcción del conocimiento se desarrolla de manera participativa y colaborativa y, por lo tanto, el aprendizaje entre iguales adquiere un papel muy significativo, hay que velar para que la escuela no deje de ser el contexto de uso de la lengua que queremos proteger, el catalán, y para que los alumnos no pierdan oportunidades de usar la lengua minoritaria o las extranjeras cuando se utilizan para vehicular contenidos.

Vista la composición lingüística y cultural de nuestra sociedad, las necesidades de internacionalización cultural, académica y económica y los resultados de la investigación en el campo del aprendizaje de lenguas, orientamos el sistema educativo de Cataluña hacia un modelo lingüístico con un enfoque plurilingüe e intercultural.

1. Características del modelo educativo plurilingüe e intercultural

El concepto de plurilingüismo, de acuerdo con los documentos del Consejo de Europa, se entiende desde una triple perspectiva: como una **capacidad**, la que tienen todos los hablantes de utilizar y aprender, de manera autónoma o mediante la enseñanza, más de una lengua; como una **habilidad**, la que tiene cualquier persona de utilizar sus conocimientos parciales de varias lenguas y su experiencia de varias culturas, para comunicarse y participar en actividades interculturales; y como una **actitud** de tolerancia hacia la aceptación de la diversidad. Además, el hecho de ser plurilingüe se convierte también en un **valor educativo** porque la conciencia de los hablantes sobre su plurilingüismo promueve la valoración de todas las lenguas, las propias o las ajenas. Este concepto se refuerza y se estructura a través de la lengua de escolarización, en nuestro contexto, el catalán. Y se concreta en el repertorio de lenguas que el hablante puede usar.

La *Guía para el desarrollo de políticas lingüísticas educativas en Europa* del Consejo de Europa (2007) define el plurilingüismo como una competencia que puede ser adquirida. Todos los hablantes son potencialmente plurilingües ya que disponen de la capacidad de adquirir varias lenguas y lo hacen con varios grados de conocimiento y, por lo tanto, su repertorio lingüístico no es homogéneo.

Ser plurilingüe no quiere decir dominar totalmente un gran número de lenguas, sino adquirir la habilidad de utilizar más de una variedad lingüística con diferentes grados de conocimiento y para diferentes propósitos.

La competencia plurilingüe es, pues, una competencia transversal que se extiende a todas las lenguas adquiridas o aprendidas. Tal como recuerda el *Marco europeo común de referencia para las lenguas*, esta competencia no es “el resultado de una superposición o yuxtaposición de competencias diferentes [...] sino [...] una competencia compleja” no solo lingüística sino con una importante vertiente cultural.

La competencia plurilingüe es transversal porque se extiende a todas las lenguas aprendidas

La educación plurilingüe, pues, tiene tres objetivos principales:

- Hacer a los aprendices conscientes de su repertorio lingüístico y cultural, y valorarlo.
- Desarrollar y mejorar la competencia comunicativa general del aprendiz.
- Proporcionar a todos los aprendices los medios para desarrollar esta competencia de manera autónoma y a lo largo de toda la vida.

Tomar conciencia del repertorio lingüístico propio ayuda a entender mejor los repertorios lingüísticos de los demás, contribuye a reconocer otras comunidades lingüísticas y culturales y facilita la interacción desde el respeto mutuo y la inclusión. Respetar las lenguas del interlocutor, hacer el esfuerzo de aprender y usar, aunque solo sea parcialmente, otras lenguas son condiciones previas para el ejercicio de una ciudadanía democrática, dado que son la expresión de la aceptación de la diferencia lingüística.

Partiendo de estas premisas, la implementación de un modelo educativo plurilingüe implica:

- Suscitar la conciencia plurilingüe de los aprendices para promover valores democráticos como la tolerancia y el respeto a la diferencia.

- Promover una enseñanza en que el aprendiz desarrolla un grado de dominio heterogéneo de las lenguas y adquiere competencias interculturales.
- Coordinar la enseñanza de todas las lenguas para aumentar la coherencia y la sinergia entre la lengua vehicular, las lenguas del aprendiz y las lenguas extranjeras, y focalizar la dimensión lingüística de todas las materias.
- Garantizar la coherencia entre las diferentes etapas educativas.

Así pues, la educación plurilingüe va más allá de la enseñanza de varias lenguas. Implica que todas las lenguas comparten un mismo objetivo, el desarrollo de la competencia comunicativa de los hablantes, y supone la utilización de diferentes idiomas como vehículo para la adquisición de nuevos conocimientos.

Pero hablar de plurilingüismo implica también hablar de pluriculturalismo y de interculturalidad porque es imposible separar una lengua de la cultura que tiene asociada.

Si el objetivo principal de la educación plurilingüe es desarrollar esta capacidad de utilizar las competencias que se tienen en varias lenguas para aplicarlas en varios contextos, el “pluriculturalismo” se desarrolla cuando las competencias lingüísticas y culturales que el individuo tiene en cada una de las lenguas que conoce se ven modificadas por el conocimiento de otras lenguas y culturas, y contribuyen al nacimiento de la conciencia intercultural ([Consejo de Europa, Educación plurilingüe e intercultural: guía para el desarrollo de currículums. 2016](#)). De esta manera, el alumno desarrolla una personalidad más rica y compleja, y se lo prepara para la adquisición de otras lenguas y para el conocimiento de otras culturas. Como resultado, puede navegar eficazmente entre un amplio abanico de contextos culturales y, al hacerlo, desarrolla una nueva identidad que no se limita a una perspectiva cultural única.

El objetivo es promover unas competencias y una educación que nos permita vivir juntos y mejorar nuestra calidad de vida colectiva.

El plurilingüismo del alumnado es un objetivo realista y alcanzable si se acepta que los repertorios lingüísticos que se desarrollarán a través de la educación pueden ser diversos, que las lenguas que conforman la competencia plurilingüe no tienen que ser aprendidas al mismo nivel y que el aprendizaje de lenguas tiene lugar a lo largo de toda la vida y no solo durante el tiempo de escolarización.

Desde esta perspectiva, no se trata solo de decidir qué lenguas se deberían enseñar y cómo se tendría que hacer, sino formular unos objetivos de educación lingüística que se dirijan a desarrollar una competencia única, que incluye todas las lenguas (la familiar, la de escolarización, las extranjeras, etc.). Este principio organizador implica concebir la educación plurilingüe desde el contexto de la educación intercultural y de la educación para la ciudadanía democrática.

Desarrollar el plurilingüismo no responde sólo a una necesidad funcional: es también un componente esencial del comportamiento democrático

2. Los objetivos del modelo educativo plurilingüe e intercultural de Cataluña

En nuestro contexto, este modelo de educación plurilingüe e intercultural se concreta en los siguientes objetivos:

- Proporcionar al alumnado una competencia plurilingüe e intercultural que garantice, al acabar la educación obligatoria, un buen dominio de las lenguas oficiales, catalán, castellano y occitano en el Arán, y de la lengua de signos catalana, en su caso, y un grado de competencia suficiente en una o dos lenguas adicionales, y la capacidad de convivir en una sociedad multilingüe y multicultural.
- Reforzar el papel de la lengua catalana como lengua de referencia del sistema educativo y potenciar su uso por parte del alumnado.
- Capacitar a los alumnos para utilizar todas las lenguas de su repertorio individual para el disfrute y la creación estética, para el análisis crítico y la acción social a través del lenguaje, y para actuar de manera ética y responsable en cuestiones de importancia local o global.
- Desarrollar en el alumnado la capacidad de utilizar su competencia plurilingüe para procesar información vehiculada en diferentes lenguas con el objetivo de construir conocimiento nuevo.
- Hacer presentes en los centros las lenguas y culturas de los alumnos de origen extranjero, favorecer el reconocimiento, destacar el valor cultural y económico, y promover la integración educativa.
- Despertar en los alumnos la curiosidad por otras lenguas y culturas, proporcionarles conocimientos sobre cómo son y cómo funcionan y favorecer su autonomía para aprenderlas a lo largo de toda la vida.

Teniendo en cuenta estos objetivos y de acuerdo con el marco normativo vigente, el modelo catalán de educación lingüística se desarrolla a partir de los elementos constitutivos siguientes:

1. La lengua catalana y el occitano en el Arán son las lenguas de referencia y las lenguas normalmente utilizadas en los ámbitos docentes, administrativos y de comunicación, y constituyen el eje vertebrador de un proyecto educativo plurilingüe.
2. Las lenguas curriculares (catalán, castellano y extranjeras) se tratan como lenguas de aprendizaje y como vehicadoras de contenidos durante el tiempo lectivo y el tiempo escolar de acuerdo con los proyectos lingüísticos de cada centro.
3. Las lenguas no curriculares, en especial cuando son lenguas del alumnado y de las familias de origen extranjero, tienen un papel integrador y de equidad a través de la sensibilización, el respeto, el reconocimiento y la apertura al aprendizaje de todas las lenguas. Igualmente, su enseñanza formal, como materia optativa dentro del currículum o como actividad extraescolar, contribuye a aumentar el número de lenguas extranjeras que los alumnos pueden aprender y acreditar e incrementa la riqueza cultural y la competitividad de nuestra sociedad.
4. La acogida y la atención lingüística del alumnado de origen extranjero se desarrolla en lengua catalana de acuerdo con las siguientes medidas específicas: plan de acogida, aula de acogida y apoyo lingüístico y social. Estos alumnos disponen de un plan individualizado que adapta el currículum a sus necesidades inmediatas de aprendizaje y que evalúa sus procesos de aprendizaje con relación a los objetivos fijados en este plan.
5. Para el resto de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se planifican las medidas y los apoyos y se determina en el plan individualizado los criterios mediante los cuales se evaluará la consecución de la competencia lingüística y comunicativa.

3. Consecución y acreditación de conocimientos: los niveles de competencia de las lenguas

3.1. Las lenguas oficiales y la primera lengua extranjera

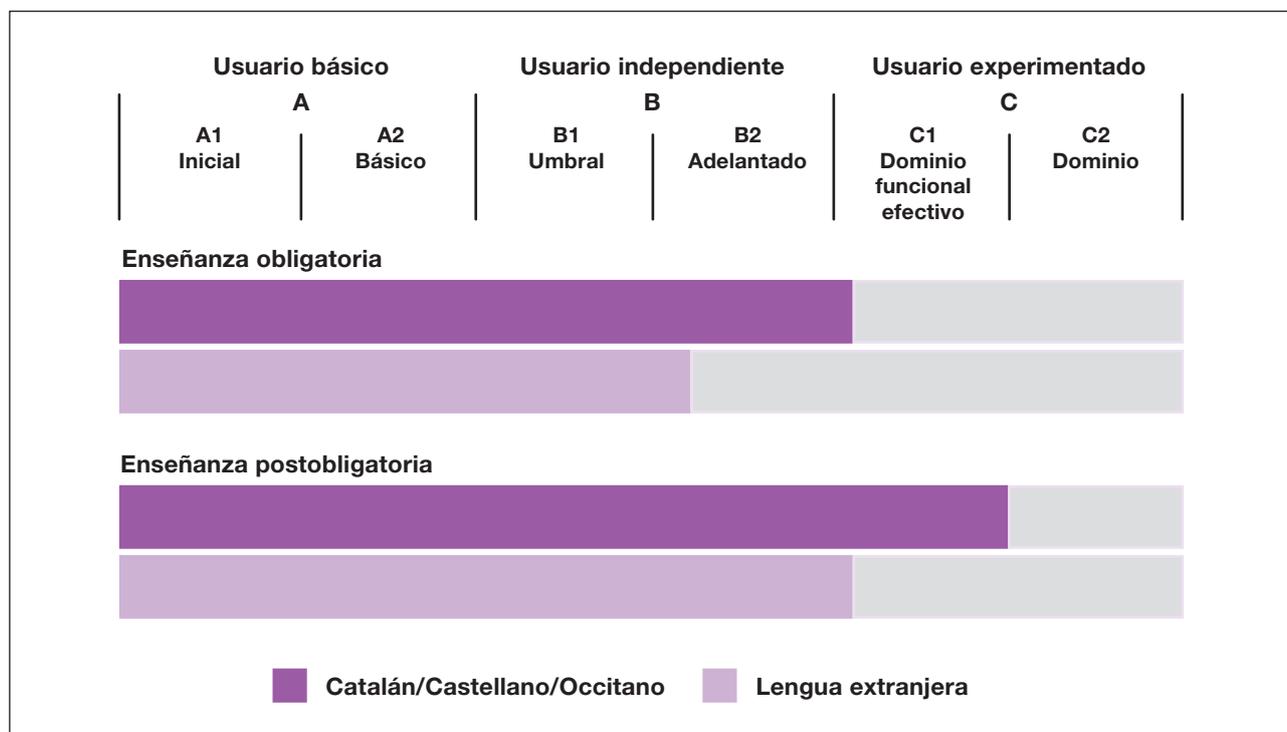
Al acabar la educación obligatoria el alumnado tiene que ser capaz de usar normal y correctamente el catalán y el castellano, y el aranés en el Arán, y, como mínimo, una lengua extranjera. Eso implica que el alumnado tiene que haber alcanzado los conocimientos orales y escritos que fija el currículum de esta etapa y que se corresponden con los niveles de conocimiento de lengua del [Marco europeo común de referencia para las lenguas del Consejo de Europa](#) siguientes:

- El nivel B2 en catalán, en castellano y en occitano en el Arán
- El nivel B1 en la primera lengua extranjera

Asimismo, y con la finalidad de garantizar el perfeccionamiento del conocimiento y el uso de las lenguas por parte del alumnado, al obtener el título de bachillerato se debe haber alcanzado el conocimiento de las dos lenguas oficiales en Cataluña, del aranés en su caso, y de las lenguas extranjeras en los términos fijados en los correspondientes currículums de etapa y de acuerdo con los niveles del Marco europeo común de referencia para las lenguas siguientes:

- El nivel C1 en catalán, en castellano y en occitano en el Arán
- El nivel B2 en la primera lengua extranjera

CUADRO 1. NIVEL DE LENGUA



3.2. La segunda lengua extranjera y las lenguas de origen del alumnado

Los centros tienen que facilitar a todos los alumnos, durante la educación obligatoria, el aprendizaje de al menos una segunda lengua extranjera.

El proyecto lingüístico del centro tiene que determinar las lenguas extranjeras que se ofrecen y tiene que concretar cuáles se imparten como primera lengua extranjera y cuáles como segunda.

El objetivo es que el alumnado alcance, como mínimo:

- El nivel A2 en la segunda lengua extranjera al final de la ESO
- El nivel B1 en la segunda lengua extranjera al final del bachillerato

La segunda lengua extranjera puede ser curricular, de alcance internacional o familiar del alumnado de origen extranjero.

Para evitar el truncamiento en el aprendizaje de una lengua extranjera curricular o no curricular (lenguas de origen) cuando se ha iniciado en la educación primaria, hay que facilitar su continuidad en centros de secundaria de la zona. Y, para que el aprendizaje de esta segunda lengua sea efectivo, hay que garantizar la oferta en todos los cursos de la educación secundaria.

La segunda lengua extranjera puede ser curricular, de alcance internacional o familiar del alumnado de origen extranjero

Una segunda lengua extranjera no curricular puede ser impartida dentro del horario lectivo si el centro dispone de docentes acreditados (del sistema o visitantes) para hacerlo.

Esta segunda lengua también puede ser reconocida a partir de conocimientos lingüísticos obtenidos fuera del horario lectivo, a través de escuelas oficiales de idiomas o de instituciones dedicadas a la formación y acreditación de conocimientos lingüísticos, o en el marco de programas específicos del Departamento de Enseñanza. Este reconocimiento curricular se puede traducir en una convalidación de asignaturas (optativa de lengua extranjera) a secundaria y en la incorporación de acreditaciones de conocimientos lingüísticos en el expediente académico del alumnado.

3.3. Reconocimiento del aprendizaje no formal o informal

Dado que las lenguas se aprenden usándolas, es evidente que los usos trascienden los espacios escolares. El aprendizaje formal —propio del sistema educativo reglado— sólo cubre una parte del aprendizaje de lenguas que se produce. En los últimos años, y sobre todo gracias al incremento de la movilidad de personas y la consolidación de la sociedad digital, las oportunidades de estar en contacto con otras lenguas han crecido enormemente. Y es evidente que este incremento en el grado de exposición a diferentes lenguas favorece el plurilingüismo de los aprendices, que adquieren conocimiento por vías de aprendizaje no formal e informal.

Entendemos como aprendizaje no formal el derivado de actividades planificadas en cuanto a objetivos didácticos y duración que tienen una intencionalidad de aprendizaje y que incluyen, normalmente, una relación entre aprendiz y profesor. Forman parte del aprendizaje no formal los cursos en academias de idiomas o las estancias lingüísticas en el extranjero. El aprendizaje informal, en cambio, es el resultado de actividades cotidianas relacionadas con la familia o el ocio, no está organizado o estructurado con respecto a objetivos, tiempo de dedicación o apoyo al aprendizaje y no suele tener intencionalidad de aprendizaje.

El reto, en estos momentos, es reconocer y validar todo este aprendizaje no formal e informal, y acreditarlo. De hecho, la validación de estos aprendizajes ha sido una prioridad política en Europa durante los últimos quince años. Conviene recordar, en este sentido, la aparición el año 2008 del **Marco europeo de calificaciones para el aprendizaje permanente (EQF)** de la Unión Europea, un instrumento para relacionar los sistemas de calificaciones de los países europeos y facilitar la recogida de aprendizajes. Más tarde, en el año 2012, el Consejo de la Unión Europea instaba a los estados miembros a establecer disposiciones para validar los conocimientos, capacidades y competencias adquiridas de manera no formal e informal mediante recursos educativos abiertos, y a obtener calificaciones totales o parciales sobre la base de experiencias de aprendizaje no formal e informal validadas (Unión Europea, 2012: C/398 3). Esta recomendación ya hacía referencia a herramientas concretas, como el **Europass** y el **Youthpass**, dos instrumentos que comparten el objetivo de ayudar a los ciudadanos a presentar sus capacidades y calificaciones de una manera eficaz para encontrar empleo o acceder a estudios.

*El reto es reconocer
y validar el aprendizaje
no formal e informal,
y acreditarlo*

En nuestro contexto, la validación de aprendizajes lingüísticos obtenidos en situaciones no formales se hace tanto por el uso de herramientas como el Europass, que se utiliza para validar las competencias alcanzadas por docentes y por estudiantes que han participado en una acción de movilidad en el marco del programa Erasmus+, como también por la aceptación y el reconocimiento de certificados y títulos de conocimientos de idiomas expedidos por entidades ajenas al sistema educativo.

Por otra parte, el valor que la sociedad en general da a la acreditación de conocimientos lingüísticos y, especialmente, las empresas, obliga a la búsqueda de mecanismos que faciliten la incorporación de acreditaciones de lengua obtenidas en contextos de aprendizaje no formales en el expediente académico de los alumnos.

Finalmente, y con respecto al reconocimiento y validación de conocimientos lingüísticos obtenidos en situaciones de aprendizaje informales, cabe mencionar el **Portafolios europeo de las lenguas (PEL)** del Consejo de Europa, herramienta anterior al Europass aunque actualmente está vinculado a él, concebida con el objetivo de facilitar y promover el registro de la competencia plurilingüe. El PEL es un documento con finalidad pedagógica e informativa que tiene tres apartados: el pasaporte lingüístico, la biografía lingüística y el dossier. El PEL (y su versión electrónica e-PEL) permiten a las personas que estudian o han aprendido una o más lenguas, recoger de manera sistemática, los resultados de su aprendizaje lingüístico y de sus experiencias interculturales, a la vez que las ayuda a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. Estos instrumentos se tienen que considerar no tan solo como herramientas para la recogida de evidencias de aprendizaje (documentos elaborados, certificados y títulos obtenidos, descripción de experiencias lingüísticas, conocimientos obtenidos en entornos laborales o en contextos de movilidad, etc.), sino también como instrumentos que favorecen la autoevaluación del aprendiz, la reflexión sobre el grado de conocimiento que tiene de cada lengua y cultura que conoce y sobre las estrategias propias de aprendizaje, y la toma de decisiones para la ampliación o consolidación de conocimientos.

Por lo tanto, estas herramientas tienen un potencial que va más allá del uso particular que pueda hacer cada aprendiz y de los beneficios individuales que le pueda reportar (justificación de conocimientos lingüísticos en situación de búsqueda de empleo, pongamos por caso). Son instrumentos que facilitan y favorecen el proceso de aprendizaje del alumno y, por lo tanto, adecuados para ser utilizados en un contexto escolar de aprendizaje formal.

4. Los usos lingüísticos en el sistema educativo

La Ley 7/1983, de 18 de abril, de normalización lingüística, declaró el catalán como la lengua propia de los cuatro ámbitos principales de la política lingüística de la Generalidad de Cataluña: administración de Cataluña, toponimia y rotulación, medios de comunicación propios de la Generalidad y enseñanza no universitaria. Esta consideración de la lengua catalana como lengua propia, de referencia, se ha reafirmado en todas las leyes posteriores (Ley de política lingüística de 1987, Estatuto de autonomía de 2006, Ley de educación de 2009).

En el terreno de la educación, la legislación determina la existencia de un solo modelo educativo, de conjunción en la lengua catalana, con el objetivo de hacer posible que toda la población de Cataluña tenga la oportunidad de conocer las dos lenguas oficiales. Establece no separar al alumnado en centros diferentes por razones de lengua mientras garantiza que el alumnado acredita, al acabar la educación obligatoria, un conocimiento suficiente del catalán y del castellano, con cualquiera que sea su lengua habitual al iniciar la enseñanza. Igualmente, determina que el profesorado tiene que conocer las dos lenguas oficiales y establece que los centros tienen que hacer de la lengua catalana el vehículo de expresión y comunicación normal, tanto en las actividades internas como en las de proyección externa.

Los centros tienen que hacer de la lengua catalana el vehículo de expresión y comunicación normal tanto en las actividades internas como en las de proyección externa

Esta decisión, que obedece a un criterio de efectividad previsto por las políticas lingüísticas, tiene como objetivo garantizar espacios preferentes de uso para la lengua menos potente socialmente con la finalidad de hacerla presente, contrarrestar los usos imperantes en la sociedad y garantizar, así, la supervivencia y la continuidad como lengua de uso.

CUADRO 2. LENGUAS DEL CENTRO

Lengua de referencia	Lenguas curriculares	Otras lenguas
Lengua vehicular y de la vida del centro	Lenguas de instrucción y aprendizaje como materia	Materia optativa (horario lectivo) o extraescolar
Catalán Occitano (en el Arán)	Catalán, castellano, occitano, inglés, francés, alemán, italiano	Lenguas del alumnado de origen extranjero

Por eso es muy importante que las actividades internas, las actividades administrativas, las comunicaciones entre el centro y el entorno, tanto orales como escritas, y la documentación que expiden, estén preferentemente en lengua catalana o en occitano en el Arán que son las lenguas de referencia del sistema. Igualmente, es necesario que, en las exposiciones de los profesores, en las actividades de aprendizaje y de evaluación y en las interacciones entre docentes y alumnos se utilice la lengua catalana, sin perjuicio, obviamente de las que tienen como objetivo promover el conocimiento y el uso de otras lenguas. La rotulación de los espacios del centro tiene que ser en lengua catalana o en aranés en el Arán, aunque es importante visibilizar en el espacio físico las otras lenguas del centro, tanto las curriculares como las de origen de los alumnos, especialmente a través de la exposición de las producciones de los alumnos.

Igualmente, con el fin de conseguir la cohesión social y la continuidad educativa en la enseñanza y el uso de la lengua catalana, y del aranés en el Arán, los centros educativos tienen que coordinar sus actuaciones con las instituciones y entidades del entorno. Y tienen que hacer de estas lenguas el vehículo de expresión normal en las manifestaciones culturales y públicas y en las actividades de proyección externa de los centros para reforzarlas y darles valor e incrementar la presencia social, especialmente en los entornos donde son menos usadas.

Por otra parte, los centros educativos tienen que facilitar a los alumnos actividades curriculares y extracurriculares que impliquen el uso de las lenguas extranjeras o familiares del alumnado priorizadas en el proyecto lingüístico, como hermanamientos, acceso a productos culturales, películas, programas o juegos en versión original, libros y revistas impresos y con soporte digital, estancias lingüísticas, participación en redes virtuales, etc., que comporten la mejora efectiva del plurilingüismo del alumnado.

Por todo eso, los equipos directivos tienen que trasladar a los profesionales encargados de la gestión de las actividades no docentes como el comedor escolar o las actividades extraescolares, la información sobre los usos lingüísticos de la escuela acordados en el proyecto lingüístico, destacar el valor educativo y marcar líneas de intervención para asegurar la presencia de la lengua catalana y de las otras lenguas priorizadas en el proyecto lingüístico que motiven a los alumnos a usarlas y favorezcan la competencia comunicativa y las actuaciones educativas para la convivencia en diversidad.

Todas estas actuaciones permiten mantener unos usos lingüísticos coherentes que equilibran el conocimiento de las lenguas y las oportunidades de usarlas, ya que tener un buen conocimiento de la lengua no es suficiente para utilizarla.

Tampoco no hay que perder de vista el papel de referente y de modelo que tienen los docentes. Tomar conciencia sobre el uso profesional que hacen de la lengua y expresarse con un nivel de calidad óptimo es garantizar la calidad de las enseñanzas que transmiten lengua i expressar-se amb un nivell de qualitat òptim és garantir la qualitat dels ensenyaments que transmeten.

Por eso, la lengua catalana no es únicamente una lengua objeto de aprendizaje. Es la lengua de la institución y, por lo tanto, la lengua de uso habitual en todos los espacios del centro, en la relación con la comunidad educativa y con todos los estamentos sociales en general.

II. La implementación del modelo: estrategias metodológicas, didácticas y organizativas

1. La calidad de la educación lingüística: requisito para la calidad educativa

Si partimos de la premisa que la noción de calidad está vinculada al propósito de la educación: desarrollo personal, preparación para la vida como ciudadanos activos en sociedades democráticas y preparación para el mundo laboral, la calidad de la educación lingüística es clave. Sabemos que el fracaso escolar se debe, en parte, al dominio inadecuado de un amplio abanico de formas lingüísticas y que el dominio de la lengua de aprendizaje evita el abandono escolar prematuro. Así pues, garantizar un buen dominio de la lengua o lenguas vehiculares ayuda en gran medida a garantizar la equidad, la inclusión social y la calidad educativa.

Un buen dominio de la lengua o lenguas de escolarización contribuye a garantizar la equidad, la inclusión social y la calidad educativa

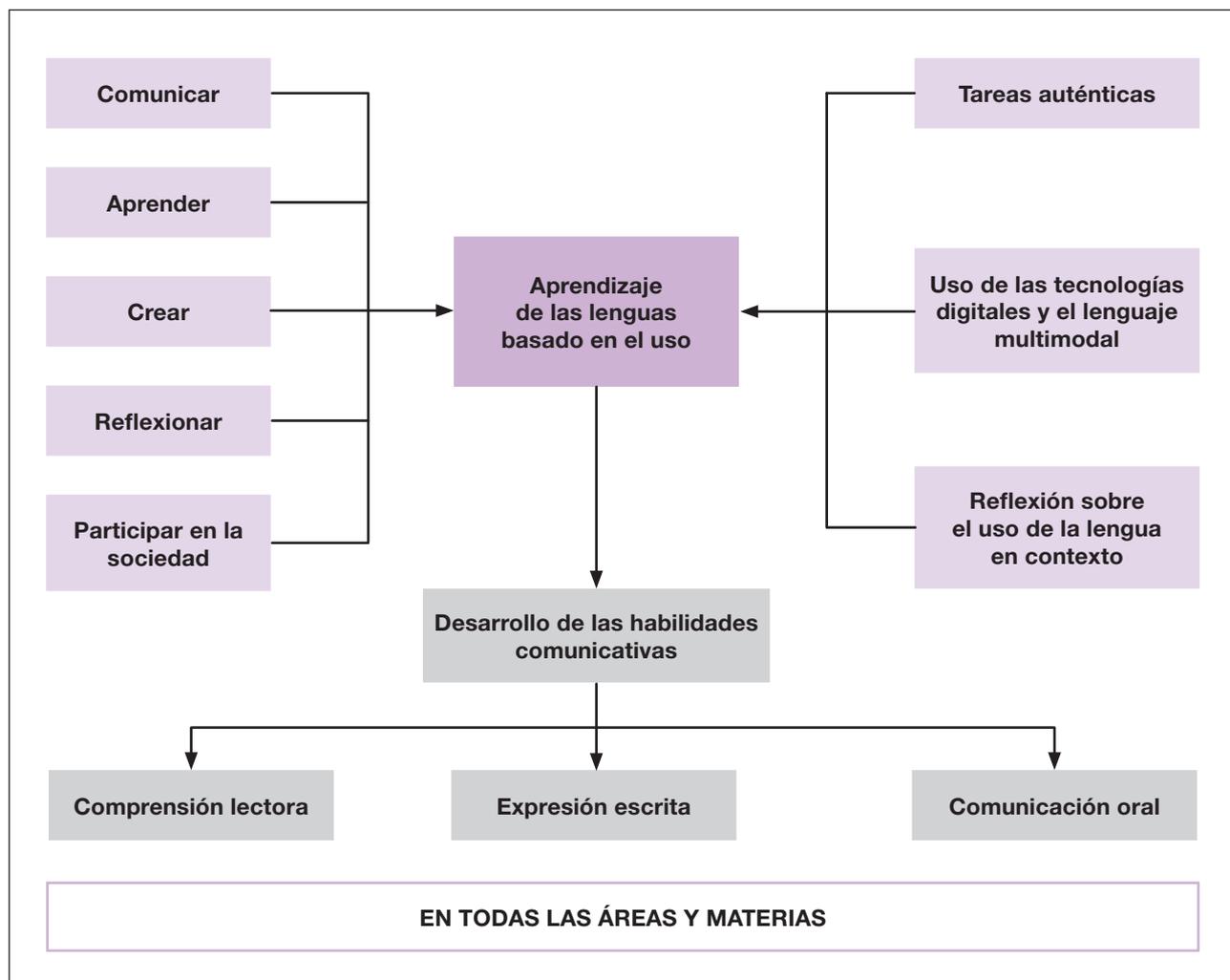
En este sentido, entendemos que el dominio de la competencia comunicativa y lingüística es un requisito básico para garantizar una educación de calidad. Por eso la situamos en el centro del aprendizaje. (*Recommendation CM/Rec (2014)5 of the Committee of Ministers to member States on the importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success*).

El dominio de la competencia comunicativa y lingüística es un requisito básico para garantizar una educación de calidad

En consecuencia, es muy importante poner el énfasis en el trabajo de todas las estrategias que, con carácter transversal, construyen la competencia comunicativa y lingüística, y facilitar el aprendizaje de las estructuras lingüísticas y de los géneros y las tipologías textuales en todas sus dimensiones (comprensión y producción oral y escrita).

La competencia comunicativa y lingüística, es decir el sistema lingüístico (conceptos y estructuras) se desarrolla, en nuestro modelo, a partir de la lengua catalana, que es la lengua vehicular de referencia, a la vez que se trabaja la transferencia del conocimiento comunicativo y académico hacia las otras lenguas.

CUADRO 3. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA



2. Enseñar las lenguas desde un enfoque metodológico global

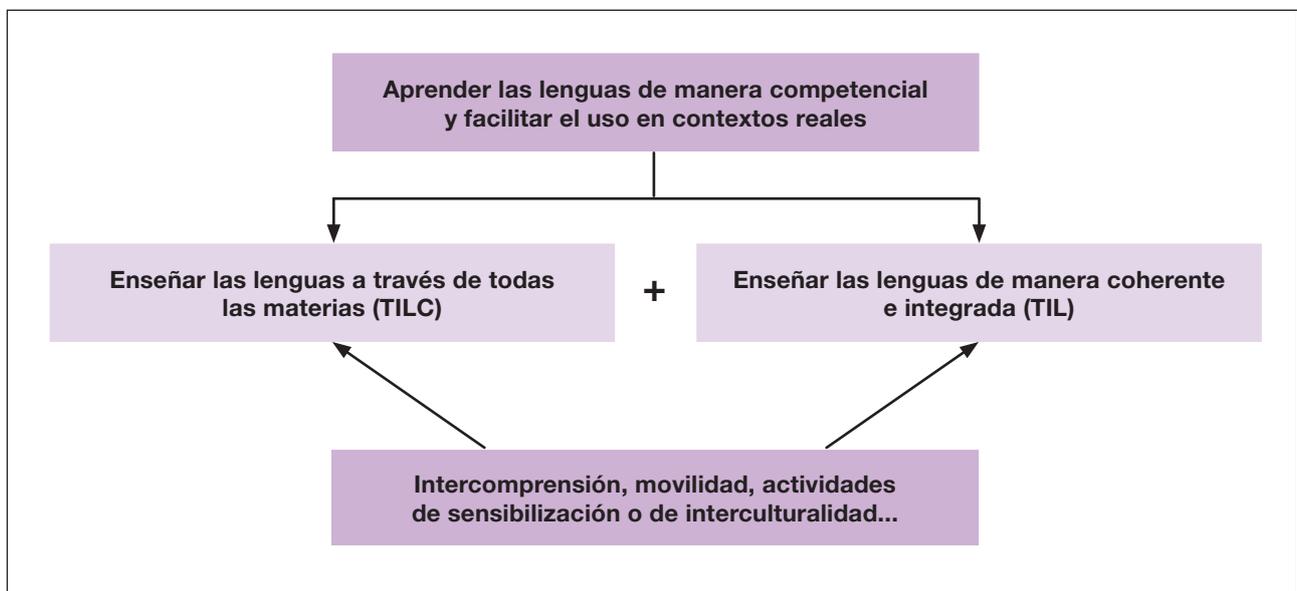
Para implementar de manera satisfactoria una educación plurilingüe e intercultural, el documento *Educación plurilingüe e intercultural: guía para el desarrollo de currículums*, publicado en 2015 por el Consejo de Europa, propone varios enfoques metodológicos y actividades complementarias. Estos enfoques, a menudo descritos como “plurales”, no se contradicen con los métodos individuales que se utilizan para enseñar las diferentes lenguas; al contrario, los complementan y los conciben como estrategias para reforzar cada una de las lenguas que forman parte del repertorio lingüístico del aprendiz.

A diferencia de otros enfoques basados en conocimientos o destrezas, el enfoque plurilingüe promueve la capacidad de los alumnos de poner en práctica de manera integrada los conocimientos adquiridos, las aptitudes y los rasgos de la personalidad que les permiten resolver situaciones diversas y utilizarlos en contextos y situaciones diferentes y, sobre todo, el desarrollo de estrategias para aprender a lo largo de la vida. Este enfoque, basado en cuestiones no solo lingüísticas, sino también relacionadas con aspectos concep-

tuales y de procesamiento cognitivo, es un elemento fundamental en el tratamiento conjunto de las lenguas en un modelo de educación plurilingüe que también tiene en cuenta elementos culturales.

Los dos enfoques más complejos y exigentes, tanto desde el punto de vista de los objetivos de aprendizaje y uso de las lenguas como de la formación del profesorado, que permiten avanzar en esta concepción global del aprendizaje de lenguas, son los que se basan en el tratamiento integrado de lenguas (TIL) por un lado, y en el tratamiento integrado de lengua y contenidos (TILC) por otro. Estos dos enfoques tienen un carácter troncal en la implementación de una educación plurilingüe y, por lo tanto, se convierten en clave en el modelo lingüístico de nuestro sistema.

CUADRO 4. CONCEPCIÓN GLOBAL DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS



El tratamiento integrado de las lenguas y de las lenguas con contenidos (TIL y TILC) propician un planteamiento global a través de una perspectiva conjunta en la enseñanza y el uso vehicular de las lenguas y es un elemento fundamental en la organización de un modelo de educación plurilingüe que configura, desde una perspectiva nueva, el diseño del currículum y su desarrollo.

Otras propuestas, como el trabajo de las competencias interculturales, la intercomprensión, las actividades de sensibilización sobre la diversidad lingüística (despertar a las lenguas) y de apertura a otras culturas, las actividades de movilidad real o virtual, etc., se consideran complementarias e integrables en cualquiera de los dos enfoques mencionados.

Todos estos métodos, propuestas y actividades configuran una pedagogía plurilingüe para la cual la educación plurilingüe e intercultural se convierte en un marco integrador.

2.1. El tratamiento integrado de las lenguas

El tratamiento integrado de lenguas (TIL) es una propuesta metodológica basada en el enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas y aplicable a situaciones de aprendizaje en que coexisten diferentes lenguas. El TIL propone un trabajo colaborativo entre el profesorado de las diferentes lenguas de la escuela a partir de todos los elementos que éstas comparten y facilita el desarrollo competencial del alumnado, un aprendizaje activo, más profundo y significativo, vehiculado a través de todas las lenguas. Con este enfoque se promueve una enseñanza de las lenguas desde principios metodológicos comunes con el objetivo de facilitar la transferencia de conocimientos entre las lenguas.

El TIL propone un trabajo colaborativo entre el profesorado de las diferentes lenguas

La aplicación del TIL en contextos multilingües viene avalada por disciplinas como la psicolingüística, la sociolingüística y la lingüística del texto.

El TIL facilita la transferencia de conocimientos entre las lenguas

Así, pues, la psicolingüística nos recuerda que todas las lenguas se adquieren a través de la interacción y a partir de estrategias de adquisición y aprendizaje parecidas, que el aprendiz plurilingüe utiliza la competencia subyacente común a todas las lenguas (Cummins, 1983) y que este aprendiz aplica las estrategias adquiridas en la primera lengua para aprender otras. Y eso es posible porque las capacidades que desarrolla en una y otra lengua no están aisladas en el sistema cognitivo del hablante, sino que forman parte de su “sistema operativo central”.

Por su parte, la sociolingüística presenta el lenguaje como un producto social, y destaca la diversidad de elementos que pueden ser analizados desde todas las lenguas: las actitudes ante las lenguas y sus hablantes, la importancia relativa de las variedades sociales, geográficas y culturales, los factores contextuales, etc.

Finalmente, la lingüística del texto evidencia que tanto los conocimientos sobre el tipo de texto y géneros discursivos, como los conocimientos procedimentales en relación con la estructura y la organización de la información son comunes a todas las lenguas. Eso implica, consecuentemente, que una buena parte de los contenidos de lengua se pueden trabajar agrupándolos e integrándolos en torno a la actividad lingüística y mediante los géneros discursivos.

Más allá de la coordinación en la enseñanza de las lenguas, este enfoque promueve, también, la reflexión metalingüística consciente por parte del alumno y el contraste entre formas lingüísticas, lo que favorece un aprendizaje profundo en todas las lenguas y materias. Sin embargo, la implementación del TIL solo será exitosa si se tienen en cuenta algunos principios básicos que afectan a la enseñanza de todas las lenguas:

- **Las actividades lingüísticas se tienen que encaminar a reforzar competencias clave.** Las básicas (las que se describen en los documentos de *Competencias básicas del ámbito lingüístico* del Departamento de Enseñanza), las del pensamiento (pensamiento crítico, resolución de problemas, creatividad, comunicación, colaboración) y las personales (curiosidad, iniciativa, constancia, adaptabilidad, resiliencia, conciencia cultural y social) potenciando el trabajo cooperativo y con propuestas didácticas significativas que partan de situaciones comunicativas auténticas.

- **La enseñanza de las lenguas se tiene que basar en el uso.** Enseñar y aprender la lengua desde la perspectiva del uso conduce a considerar el texto como unidad de comunicación y entendido en sentido

amplio (multimodal o pluricodificado —textos que combinan texto verbal, recursos tipográficos, fotos, dibujos, mapas, gráficos, vídeos, imagen, sonido, gesto, música, documentos multimedia, etc. —). La orientación al uso implica también partir de los géneros textuales como unidad básica de comunicación, dado que son el resultado de la actividad enunciativa de los humanos en diferentes esferas de la comunicación y, por lo tanto, están ligados a los contextos en que se producen y a los mundos sociales y culturales que los sancionan como productos propios.

- **La reflexión metalingüística refuerza el aprendizaje tanto en relación con la lengua que se está aprendiendo como en relación con las otras lenguas que conoce al alumno.** Tradicionalmente la reflexión sobre el sistema lingüístico ha sido reservada a las lenguas primeras y, en cambio, se ha predicado para las segundas y las extranjeras la primacía de la atención al uso. No obstante, cualquier uso lingüístico implica un cierto grado de capacidad de análisis sobre el funcionamiento y la idiosincrasia del sistema lingüístico que se usa porque el conocimiento analítico del sistema lingüístico y el control del uso de éste son interdependientes (Bialystok, 1991). Conviene, por lo tanto, favorecer la reflexión metalingüística desde cada lengua y buscar, al mismo tiempo, los espacios y momentos más adecuados para contrastar las semejanzas y diferencias entre sistemas lingüísticos que son objeto de aprendizaje.

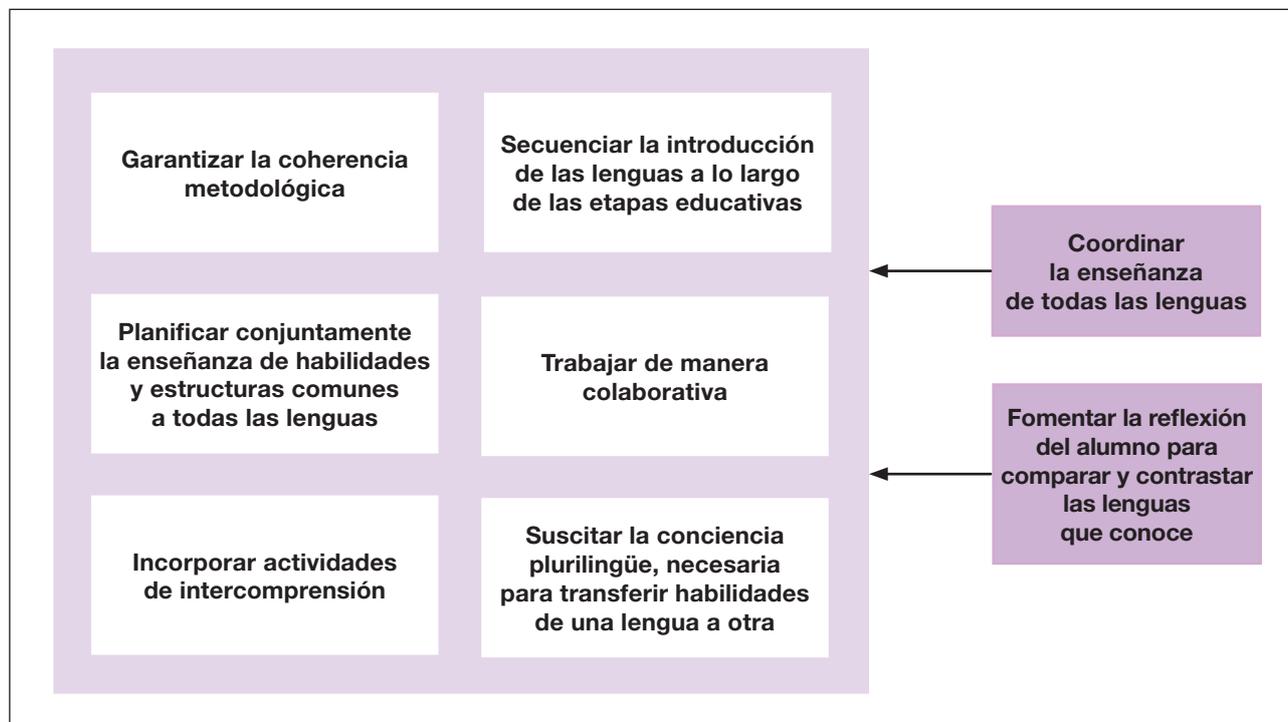
- **Hay que hacer explícitos los mecanismos de transferencia lingüística.** Todos los hablantes plurilingües utilizan de manera inconsciente los mecanismos de transferencia lingüística que han desarrollado a lo largo de su experiencia en el aprendizaje y uso de varias lenguas. La capacidad del alumnado de hacer transferencias de conocimiento de una lengua a la otra se puede favorecer si este mecanismo se incorpora de manera consciente y sistemática al aula. La ejercitación de este mecanismo se puede llevar a cabo de varias maneras: a través de actividades de intercomprensión (comprensión, especialmente lectora, de textos en una lengua a partir del conocimiento previo que se tiene de otra lengua y de la identificación de elementos lingüísticos comunes), facilitando la adquisición de un elemento lingüístico nuevo a partir de la semejanza con un elemento conocido en otra lengua; de manera proactiva, reflexionando sobre las diferencias de forma, significado y uso de determinados elementos lingüísticos antes de que se produzca el error (medio-mediano // medi-mitjà-mitjan), o bien, de manera reactiva, una vez el error ya se ha cometido (*catar* en lugar de *probar* o *probarse*; *fabrica* en lugar de *factory*, etc.).

- **La conciencia lingüística del alumnado se tiene que desarrollar desde todas lenguas.** Promover el respeto a la diversidad para una educación en valores democráticos es un objetivo compartido por todas las lenguas y todas las materias, y en todas las etapas educativas.

- **El reconocimiento de las lenguas del alumno se tiene que hacer desde todas las lenguas y materias.** Valorar las lenguas del alumnado, en un contexto multilingüe y multicultural como el nuestro implica también aceptar un uso controlado de estas lenguas como estrategia para reforzar la lengua o las lenguas objeto de aprendizaje (Cummins, 2007). No obstante, esta estrategia no tiene que suponer la reducción del uso, por parte del alumno, de la lengua de aprendizaje, ni en las interacciones orales, ni en las escritas. Tampoco tiene que implicar una disminución en el uso de la lengua meta por parte del docente. En este sentido, conviene recordar la importancia de garantizar un uso continuado y de calidad de la lengua objeto de aprendizaje por parte del docente, con el objetivo que el input de lengua para el aprendiz sea el máximo de rico y significativo.

- **Aprovechar el potencial didáctico de las prácticas de alternancia de código (translenguaje).** Actividades de translenguaje como la lectura de textos en una lengua y la discusión oral sobre los contenidos de estos textos en otra, las actividades de transformación intra o interlingüística (de una tipología textual a otra, de un discurso oral a uno escrito o a la inversa, de una tipología textual a otra, etc.) promueven un aprendizaje más profundo de la materia.

CUADRO 5. EL TRATAMIENTO INTEGRADO DE LAS LENGUAS



Aplicar este enfoque en el aula implica trabajar ámbitos comunes a las lenguas (conceptos generales sobre las lenguas, procedimientos y hábitos de reflexión lingüística, actitudes de respeto y valoración, etc.) desde cualquier lengua. Igualmente, significa favorecer la coherencia metodológica, en el sentido que todas las lenguas se enseñarán desde una metodología consensuada y común, que pone el énfasis en el aprendizaje comunicativo y orientado al uso.

Desde el punto de vista de la organización curricular y de la planificación de la docencia en el aula, **el tratamiento integrado de las lenguas implica una selección y secuenciación adecuada de los contenidos de aprendizaje lingüístico propios de cada lengua y de cada etapa, con el objetivo de evitar redundancias innecesarias y de focalizar los rasgos específicos y distintivos propios de cada lengua.** Y conduce también a desarrollar actividades de aula que implican el uso activo y pasivo de más de una lengua. Este enfoque potencia y facilita el diseño de proyectos de comunicación integrados: secuencias organizadas de actividades que parten de un objetivo funcional, desarrollan temas curriculares y de interés para el alumno, que incorporan la evaluación como parte fundamental del proceso de aprendizaje, y que desembocan en un producto final oral o escrito. Este tipo de proyectos impulsan la funcionalidad de los aprendizajes lingüísticos y repercuten en el aprendizaje general del alumnado.

Implementar el tratamiento integrado de las lenguas en un centro educativo con el objetivo de favorecer un desarrollo más eficaz de la competencia plurilingüe del alumnado, implica diseñar e implementar las acciones siguientes:

- Organizar la enseñanza de las lenguas a lo largo de las diferentes etapas educativas, estableciendo la secuencia y el momento de incorporación de cada una y teniendo en cuenta tanto el contexto sociolingüístico del centro como los resultados en competencia lingüística del alumnado.

- Para el profesorado de lengua, planificar, de manera conjunta, los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las diferentes lenguas, tanto desde la perspectiva de curso (programación horizontal) como de etapa (programación vertical).
- Garantizar una enseñanza de las lenguas basada en unos principios metodológicos compartidos y comunes.
- Crear estructuras organizativas que faciliten el trabajo colaborativo del profesorado del ámbito lingüístico y una gestión eficiente de los horarios.
- Incorporar en el aula actividades lingüísticas de carácter competencial, prácticas de intercomprensión y de reflexión metalingüística que faciliten la transferencia interlingüística, y proyectos de comunicación en que participen de manera coherente e integrada varias lenguas.
- Organizar y promover actividades académicas y no académicas que despierten la conciencia lingüística de los aprendices y que refuercen actitudes de apertura, curiosidad y respeto hacia otras lenguas y culturas (presentes o no en el aula).

2.2. El tratamiento integrado de lengua y contenidos

El tratamiento integrado de lengua y contenidos (TILC) es una propuesta metodológica orientada a enseñar de manera integrada la lengua y los contenidos en todas las áreas o materias, y propone un trabajo colaborativo entre el profesorado de las diferentes lenguas de la escuela y el profesorado de las materias que se vehiculan en cada una de estas lenguas, promoviendo un aprendizaje activo, más profundo y significativo. Prestar atención a la lengua en las áreas y materias curriculares ayuda al alumno a profundizar en la comprensión de la materia y a aprender. Por eso, el TILC es un enfoque indispensable para mejorar el nivel de todos los alumnos en todas las áreas y materias y también para afrontar la complejidad y la diversidad inherentes a cualquier modelo de educación plurilingüe e intercultural.

Prestar atención a la lengua en las áreas y materias curriculares ayuda al alumno a profundizar en la comprensión de la materia y a aprender más y mejor

La aplicación del TILC es adecuada,

- Porque algunos contenidos lingüísticos, cognitivos y estratégicos —lo que denominamos lenguaje académico— se trabajan mejor integrados en las áreas no lingüísticas que en el área de lengua.
- Porque los contenidos académicos de las materias se aprenden mejor si se tienen en cuenta los recursos lingüísticos necesarios para adquirirlos, ya sea en la lengua propia, en una segunda lengua o en una lengua extranjera.
- Porque el uso de las lenguas extranjeras como lenguas vehiculares para el aprendizaje de otras materias, en programas AICLE, permite obtener una competencia superior en estas lenguas sin incrementar directamente el número de horas lectivas.
- Porque el alumnado no catalanohablante no se puede esperar a dominar la lengua principal de escolarización antes de aprender los contenidos de las materias y, por lo tanto, el aprendizaje tiene que ser simultáneo a la adquisición de la lengua.

Todos los ámbitos curriculares ofrecen contextos óptimos para el aprendizaje de la lengua en los cuales ésta se adquiere a través de materiales y tareas auténticas, que responden a los intereses y necesidades del alumnado, y que garantizan su motivación. Y, además, diversifican los ámbitos de uso, con respecto

a las clases convencionales de lengua, y promueven la adquisición de una gran variedad de géneros textuales orales y escritos, tanto desde las habilidades receptivas como las productivas.

Además, aunque este conocimiento se puede expresar con otros sistemas semióticos, como las matemáticas, igualmente necesita ser verbalizado para la discusión. La lengua en el aprendizaje, por lo tanto, tiene una función epistémica o heurística: no es solo un vehículo de transmisión, sino un espacio de creación de conocimiento (Beacco *et al*, 2015a; 2015b).

2.2.1. El TILC como respuesta a la diversidad lingüística y cultural del aula

Aunque el TILC tiene su origen en los programas iniciales de inmersión, en su formulación actual no solo resulta imprescindible en la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera, sino que, a partir de la investigación más reciente, va tomando forma la idea de que también es el enfoque más adecuado para el aprendizaje de la lengua vehicular principal. Optar por metodologías TILC en la enseñanza de las áreas o materias curriculares tiene sentido en el contexto sociolingüístico actual, en que el catalán no es la lengua familiar ni la lengua de uso de una parte importante de los alumnos del sistema educativo y en que la composición actual de los centros es de una gran diversidad, con alumnos de diferentes lenguas y culturas, diferentes grados de competencia en la lengua vehicular, diferentes niveles de conocimientos disciplinarios y de dominio del lenguaje académico.

En este contexto de diversidad, el TILC proporciona herramientas al docente para adecuar la respuesta didáctica a la diversidad del aula y así atender, en todas las materias, a las necesidades de todos los alumnos:

- Facilitar un aprendizaje en profundidad a los alumnos autóctonos, tanto a los que se escolarizan en L1 como a los que lo hacen en L2.
- Ayudar a los alumnos de origen extranjero, que están aprendiendo la lengua a la vez que los contenidos de la materia, a no quedar atrás con respecto a los compañeros autóctonos.
- Incrementar los conocimientos de las lenguas extranjeras.

Dar importancia a la enseñanza del lenguaje en todas las materias promueve el éxito académico de todo el alumnado y, de manera especial, del más vulnerable —tanto si se trata de alumnos de origen extranjero como de alumnos procedentes de entornos socioeconómicos y socioculturales deprimidos—, factores que pueden condicionar el aprendizaje.

Simplificar el lenguaje e incluso proporcionar las explicaciones y lecturas en un registro coloquial para facilitar la comprensión a los alumnos con dificultades no es una práctica adecuada.

2.2.2. La dificultad del lenguaje académico

A medida que el currículum va incorporando los saberes propios de las diversas disciplinas y los procesos de construcción y vehiculación de estos saberes, el lenguaje necesario para adquirirlos va volviéndose necesariamente más complejo y descontextualizado, y plantea demandas cognitivas más elevadas, que constituyen un verdadero “currículum oculto” (Beacco *et al*, 2015b) (Pascual, 2006).

Este lenguaje complejo, descontextualizado y sujeto a las demandas cognitivas del contenido —el lenguaje académico—, se tiene que desarrollar necesariamente al mismo tiempo que los contenidos de las áreas no lingüísticas. La competencia en este lenguaje académico, que presenta características y exigencias cognitivas muy diferentes a las del lenguaje conversacional, no puede ser adquirida plenamente en el área de lengua, de manera descontextualizada y necesariamente artificial, y exige ser construida, conjuntamente con los contenidos, en el contexto de las materias no lingüísticas.

El aprendizaje del lenguaje académico incluye los aspectos generales propios del entorno escolar (lenguaje académico general) y los específicos de cada una de las materias (lenguaje específico del área). Cada disciplina científica tiene su propio lenguaje, porque aporta una perspectiva diferente del mundo (Polias, 2006); por ejemplo, no hace la misma descripción de un paisaje la geología, la literatura o la geografía. Con un léxico y unos géneros discursivos específicos y con unas formas de expresar el conocimiento adaptadas a las necesidades de su discurso, cada materia comunica el conocimiento de su campo y protege su comunidad científica del intrusismo.

*El lenguaje académico
se aprende junto
con los contenidos
de las áreas
no lingüísticas*

2.2.3. Implicaciones para la enseñanza de las materias

La importancia de la lengua para la construcción de conocimiento y la dificultad del lenguaje académico piden que las materias no lingüísticas incluyan aspectos de lengua asociados a las necesidades de la disciplina, y que el aprendizaje de las lenguas se plantee desde el uso que se hace en contextos reales, como son las diferentes áreas o materias.

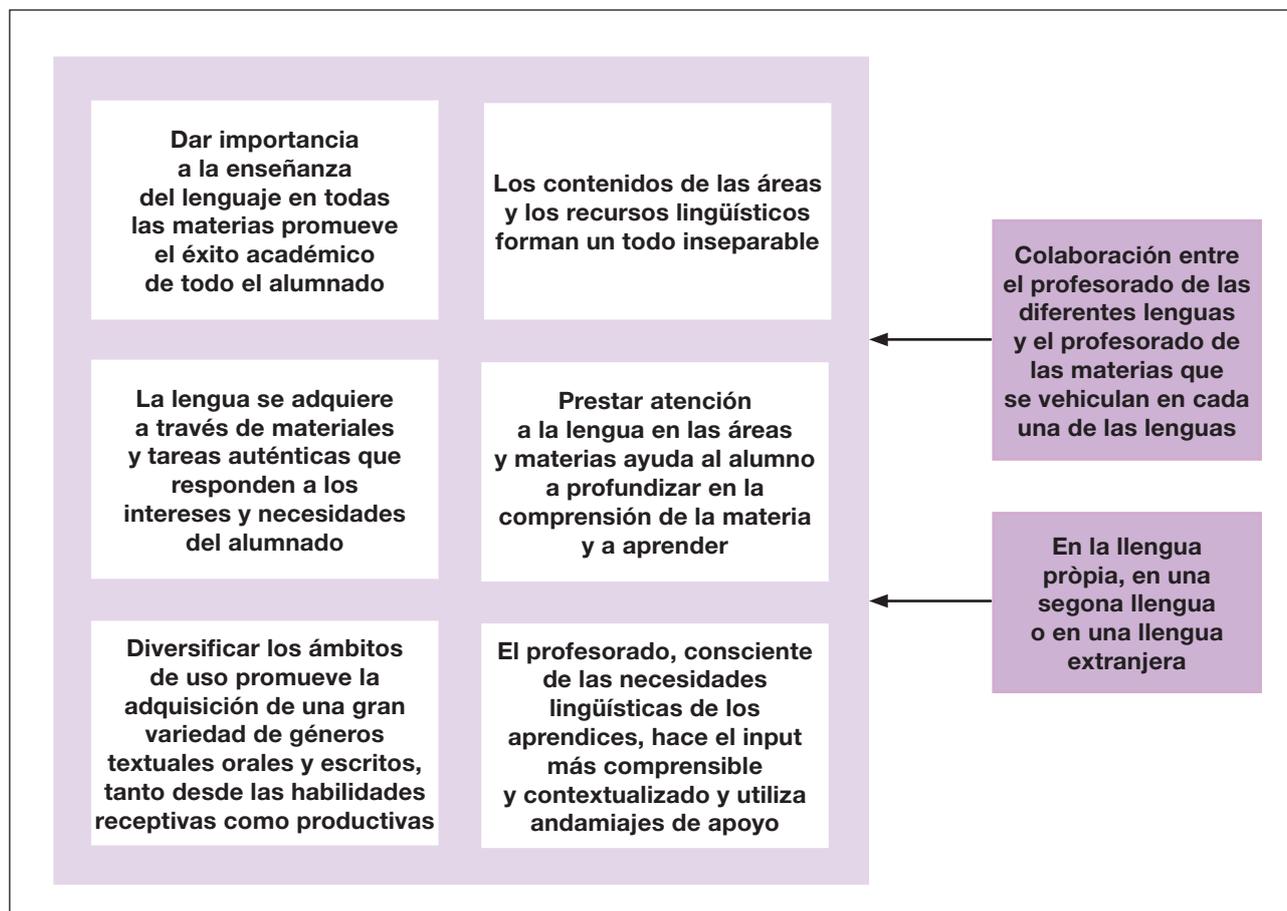
Este trabajo del lenguaje académico tiene que incluir tanto por lo que respecta a la comprensión como a la producción:

- la presentación de los géneros discursivos propios de la materia, el conocimiento del léxico específico y de los mecanismos por los cuales se genera,
- el desarrollo de las habilidades o funciones cognitivo-lingüísticas,
- el conocimiento de las estructuras del texto expositivo como tipología más habitual a las disciplinas científicas,
- la identificación de las formas de comunicación utilizadas en el aula, especialmente de la interacción como forma de construcción del conocimiento,
- la incorporación del multialfabetismo y el uso de las TIC.

Además de prestar atención a la enseñanza del lenguaje académico, el TILC también se propone desarrollar las destrezas metacognitivas, la conciencia crítica y la perspectiva intercultural de los aprendices para conseguir un alto rendimiento en los contenidos disciplinarios y enriquecer la habilidad en el uso de la lengua vehicular —especialmente en los alumnos que no la tienen como primera lengua.

Para conseguirlo, hay que hacer un planteamiento global del TILC promoviendo la acción coordinada y el crecimiento profesional del profesorado, imprescindibles para enseñar lengua como herramienta transversal de todos los ámbitos, y potenciar un cambio en la enseñanza-aprendizaje de todas las materias, dentro del marco de una pedagogía crítica y transformadora.

CUADRO 6. EL TRATAMIENTO INTEGRADO DE LENGUA Y CONTENIDO



2.3. Contextos en que se aplica el TILC

De acuerdo con el proyecto del Consejo de Europa *Lenguas en la educación, lenguas para la educación*, que propone una estructura en la cual las lenguas de la escuela —lengua primera, lengua segunda, lengua extranjera o nueva lengua (para los recién llegados)— sean estudiadas no solo como áreas específicas sino también trabajadas como lenguas vehiculares, en Cataluña, el TILC, puede ser aplicado en diferentes contextos mediante las modalidades específicas siguientes.

2.3.1. La inmersión lingüística

La inmersión lingüística es un modelo de enseñanza especialmente adecuado en contextos sociolingüísticos en que una buena parte del alumnado no tiene la lengua de la escuela como lengua primera o familiar. Por este motivo, en los años 80 se empezaron a implementar estos programas donde la mayoría del alumnado no conocía la lengua vehicular. En aquellos momentos, Cataluña tomó como modelo la experiencia quebequesa, especialmente la práctica educativa que se llevó a cabo en la escuela de Saint Lambert, en Montreal, en 1965 que consistió en escolarizar a los niños de lengua familiar inglesa en una segunda lengua,

el francés, como lengua vehicular para todo el mundo. La experiencia fue tan positiva para todo el alumnado que se convirtió en la base del sistema educativo lingüístico en el Quebec.

La fundamentación teórica principal de esta experiencia llegó a principios de los años 80 a través del profesor de la Universidad de Toronto Jim Cummins, que desarrolló el concepto de “interdependencia lingüística”. Basándose en la capacidad cognitiva de transferir ciertas competencias lingüísticas comunes de una lengua a otra, y en particular de una segunda lengua (L2) a la primera (L1) concluía que los aprendizajes en una segunda lengua minorizada se transfieren a la primera, y ambas salen beneficiadas.

En Cataluña fue Miquel Siguan, catedrático de psicología de la Universidad de Barcelona y especialista en psicolingüística, quien importó la inmersión lingüística del Quebec para aplicarla al sistema educativo catalán, de la mano del Servicio de Enseñanza del Catalán.

Para aplicar adecuadamente esta metodología, hay que tener en cuenta las características personales que inciden en el aprendizaje de una L2.

- **Tipo de motivación al aprender una lengua.** Hay una serie de factores que inciden en la adquisición de una L2: edad, personalidad, luto migratorio, estilos cognitivos, actitudes y motivación. La motivación para aprender una lengua puede ser de varios tipos: integradora, instrumental, extrínseca e intrínseca. Aprender una lengua comporta implicación y esfuerzo personales por parte del alumno y la reflexión sobre la importancia de aprender lenguas en el mundo actual genera motivación para el aprendizaje de lenguas.
- **Relación con las familias.** Hay que desarrollar actitudes positivas hacia el catalán y la escuela, ofreciendo una buena acogida a las familias y a los alumnos. La información a las familias del proceso de enseñanza-aprendizaje que seguirán sus hijos, de los objetivos y de los resultados que se obtienen con esta metodología generan confianza y colaboración. El conocimiento mutuo ayuda a hacer disminuir recelos y desconfianzas.
- **Tratamiento de la lengua familiar.** En un programa de inmersión lingüística es muy importante reconocer y respetar las identidades culturales y sociales del alumnado, aceptar el bagaje que llevan y saberlo incorporar a las actividades de aprendizaje. El reconocimiento simbólico de la lengua familiar es una manera de respetar la identidad lingüística del alumnado y favorecer el mantenimiento de la lengua familiar ayuda al aprendizaje de la L2.
- **La comprensibilidad del discurso del docente (el input).** En un programa de inmersión, la lengua de la escuela es la lengua de aprendizaje de los contenidos curriculares. La base del aprendizaje es asegurar la comprensión por parte de todo el alumnado y, por lo tanto, el enseñante tiene que adaptar el discurso para que este sea comprensible para el alumnado según el nivel de aprendizaje y según su competencia lingüística en la lengua vehicular. Lo tiene que acompañar con apoyos no verbales y aplicar estrategias que facilitan la comprensión de textos orales y de textos escritos, sin olvidar que la ayuda más ajustada que necesita un alumno muchas veces la puede proporcionar un compañero más experto.

La inmersión lingüística se aplica cuando una buena parte del alumnado no tiene la lengua de la escuela como lengua primera o familiar

También hay que tener presente las cuestiones siguientes:

- **La interacción.** En el aprendizaje de una lengua la interacción tiene un papel primordial, ya que está en la base de la construcción del conocimiento. Para favorecer la interacción es necesaria la gestión del tiempo y del espacio del aula. Y para que la interacción se convierta en fuente de aprendizaje, hay que desarrollar una serie de hábitos. Por lo tanto, tiene que haber actividades o metodologías de trabajo que favorezcan la interacción y la negociación de significados. Por eso un docente que trabaja con la metodología de la inmersión lingüística tiene que saber en qué situaciones comunicativas es más fácil que se produzcan interacciones en catalán y tiene que programar actividades en que la producción esté fijada: juegos de patio, juegos de mesa, juegos de rol, dramatizaciones.
- **El tratamiento de la lengua oral.** Dar a la enseñanza-aprendizaje un enfoque comunicativo y planificar actividades orales de manera sistemática.
- **Relación lengua oral-lengua escrita.** Con esta metodología el aprendizaje de la lengua oral y de la lengua escrita se dan simultáneamente y la una refuerza la otra.
- **La enseñanza-aprendizaje de la lengua mediante todas las áreas del currículum.** Para asegurar la adquisición de los conceptos y del léxico específico de cada área, el alumno tiene que poder establecer conexiones entre el lenguaje comunicativo y el lenguaje académico.

El tratamiento de la lengua catalana como lengua vehicular en las materias no lingüísticas en el ciclo superior de primaria y en la educación secundaria obligatoria

A partir de estas etapas, el aprendizaje de la lengua, ahora centrado más en contextos académicos, se adquiere junto con los contenidos curriculares correspondientes. Recordamos que para la adquisición de una lengua, al mismo nivel que un hablante nativo, se necesitan alrededor de siete años. Por eso es importante recordar la división clásica que estableció Cummins (2008) entre lo que llamó BICS (basic interpersonal communicative skills) y CALP (cognitive academic language proficiency). BICS hace referencia a la lengua cotidiana y conversacional, mientras que CALP se refiere a la lengua académica que implica la habilidad de expresar ideas y conceptos relevantes en el mundo académico y que son necesarios para obtener buenos resultados académicos.

Por eso, para mejorar el nivel de todos los alumnos en todas las materias y también para afrontar la complejidad y diversidad inherentes a cualquier modelo de educación plurilingüe e intercultural es indispensable trabajar la lengua desde los contenidos. Porque desarrollar la actuación didáctica con un alumnado heterogéneo como el de las aulas actuales mediante materiales curriculares pensados generalmente para un alumnado cuya L1 es la lengua vehicular exige estrategias didácticas y organizativas complejas.

Una buena aplicación de este enfoque metodológico, en general, consigue un alto rendimiento en los contenidos disciplinarios, enriquece la habilidad en el uso de la lengua vehicular, especialmente en los alumnos que no la tienen como L1, y desarrolla las destrezas metacognitivas, la conciencia crítica y la perspectiva intercultural de los aprendices.

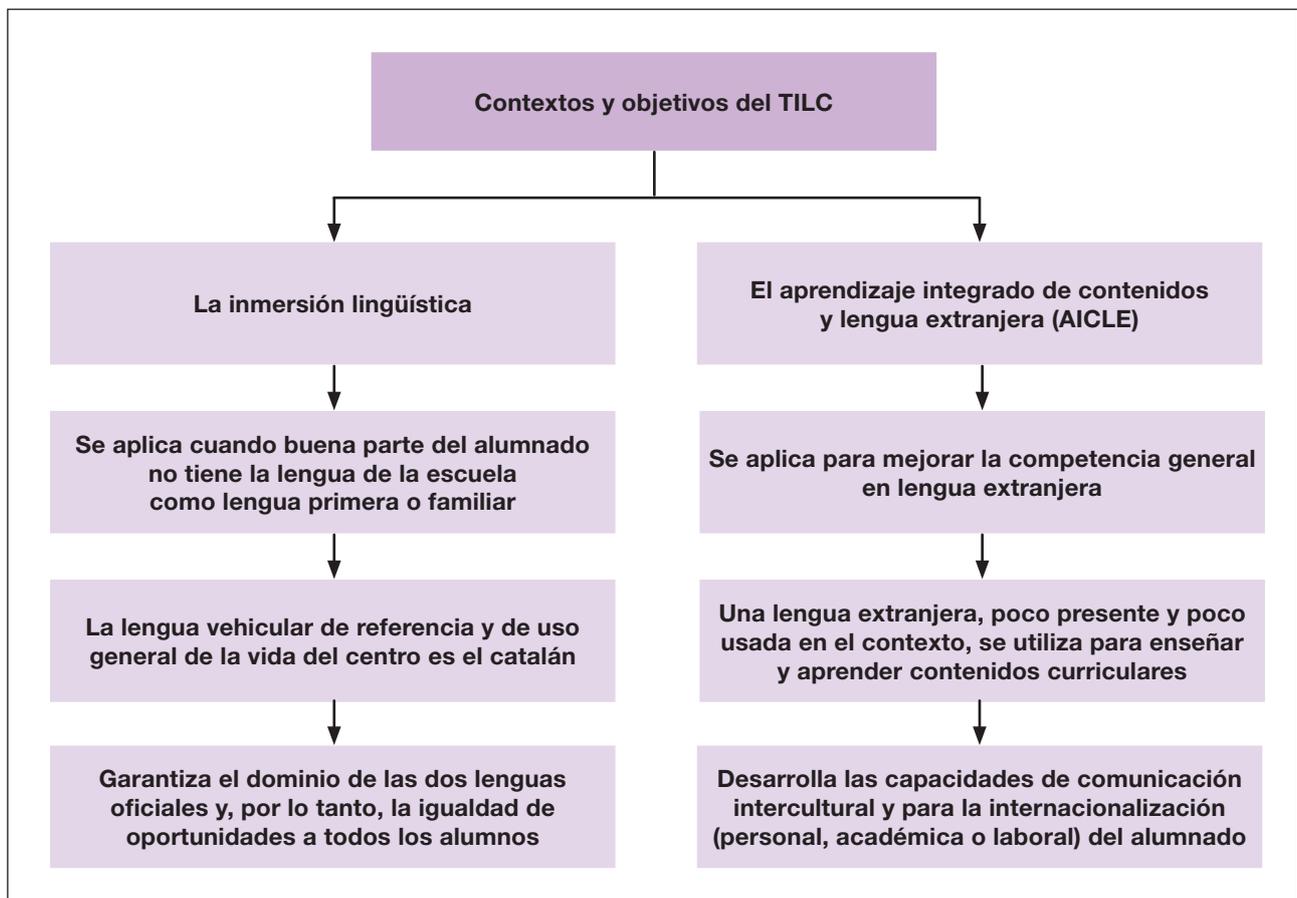
El uso vehicular del castellano con alumnado de lengua inicial catalana, en entornos de catalanización total

Al tratarse de una lengua lingüísticamente muy próxima al catalán y debido a la gran presencia social de la lengua castellana en Cataluña, la transferencia de conocimientos entre una y otra es muy grande. Por esta circunstancia, el aprendizaje inicial de ambas lenguas, que es inconsciente y automático, se ve facilitado también por un desarrollo cognitivo y una conciencia metalingüística mayores.

Ahora bien, este hecho no nos tiene que hacer olvidar que, al enseñar la lengua castellana, habrá que tener muy en cuenta el contexto sociolingüístico. En muchos entornos, el castellano es la lengua mayoritaria de los alumnos del centro educativo y tiene una presencia social muy alta. En esta situación, el castellano se tiene que enseñar como lengua primera de los alumnos, ya que la traerán de casa y del entorno. Sin embargo, hará falta que la escuela profundice en los registros formales de la lengua y que sepa valorar la diversidad, cada vez más presente en nuestro país, de esta lengua (especialmente con hablantes que provienen de América latina).

En los contextos en que el castellano no tiene esta fuerza social y no es la primera lengua de buena parte de los alumnos, habrá que utilizar un enfoque didáctico próximo a lo que hacemos con las segundas lenguas (inmersión lingüística en el caso del catalán). Si el número de horas de exposición a esta lengua no fuera suficiente para alcanzar, al acabar el sistema educativo, el mismo nivel de catalán y de castellano, el centro tendrá que decidir, en su proyecto lingüístico, incorporar bloques de contenidos curriculares en castellano y planificar actividades que potencien la expresión oral de los alumnos.

CUADRO 7. CONTENIDOS Y OBJETIVOS DEL TILC



2.3.2. El aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE)

Los buenos resultados obtenidos con el programa de inmersión en lengua catalana (que hace posible que el alumnado adquiera una competencia elevada y similar en las dos lenguas oficiales), explican el interés del Departamento de Enseñanza por este enfoque metodológico aplicado a las lenguas extranjeras.

Por otra parte, los resultados de varios estudios e informes europeos sobre competencia lingüística del alumnado durante la escolarización obligatoria han hecho patentes la necesidad de introducir cambios en las metodologías de enseñanza de las lenguas extranjeras. En este sentido, el año 2013 la Comisión Europea publicó el informe *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning* el cual recomienda el aprendizaje integrado de lengua y contenido, por un lado, y el aprendizaje de las lenguas haciendo uso de la tecnología, por otro, como métodos científicamente probados e innovadores que pueden acelerar el aprendizaje.

En nuestro contexto conviene también tener en cuenta los resultados en competencia en lengua inglesa obtenidos por los alumnos de primaria y secundaria en las pruebas de competencias básicas. Los datos obtenidos hasta ahora por el Consejo Superior de Evaluación, si bien recogen unos resultados lo bastante satisfactorios en las habilidades receptivas (orales y escritas) tanto en primaria como en secundaria, ponen de manifiesto la necesidad de mejorar las habilidades productivas y justifican la necesidad de implementar estrategias que contribuyan a la mejora de estos resultados.

Tanto los resultados obtenidos en nuestro contexto como los datos procedentes de estudios de alcance más amplio justifican la implementación de estrategias como el AICLE que puedan contribuir a mejorar la competencia en lengua extranjera de nuestro alumnado.

Definición del concepto

A lo largo del tiempo han aparecido varias definiciones del concepto AICLE. D. Marsh y G. Langé (1997) lo utilizan para referirse a cualquier situación educativa en que una lengua adicional y, por lo tanto, poco presente y poco usada en el contexto, se utiliza para enseñar y aprender contenidos diferentes de los propios de la asignatura de lengua. Más recientemente, Nikula *et al.* (2013) lo definen como “un enfoque educativo en el cual una lengua extranjera se utiliza como medio de instrucción para enseñar contenidos de materia a un número mayoritario de aprendices.

Este enfoque se aplica normalmente en contextos educativos en que la lengua extranjera es una lengua poco o nada utilizada en el contexto social fuera del aula. Esta situación contextual limita también el aprendizaje no formal e informal de la lengua. Por lo tanto, el aula es a menudo el único espacio en que los aprendices tienen oportunidades de utilizar la lengua objeto de aprendizaje. Como consecuencia, la aplicación de esta metodología se traduce en un incremento de las oportunidades de aprender la lengua y practicarla sin incrementar las horas del currículum específicamente destinadas a la enseñanza y al aprendizaje de la lengua.

El AICLE se aplica en contextos en que la lengua extranjera es una lengua poco o nada utilizada en el contexto social fuera del aula

Objetivos del enfoque

Según D. Coyle, P. Hood y D. Marsh (2010), esta metodología contribuye a incrementar la competencia lingüística del aprendiz a través de retos cognitivos y de actividades de resolución de problemas, promueve y anima la autonomía del aprendiz y lo ayuda a desarrollar competencias del pensamiento (*thinkingskills*). Como hemos visto con el TILC, en las clases AICLE la lengua se utiliza con un propósito real, es decir, su uso es auténtico y, por lo tanto, mucho más significativo para los alumnos.

Los objetivos educativos de la implementación de un enfoque AICLE pueden ser muy amplios y diversos, sin embargo, de acuerdo con las recomendaciones de Dalton-Puffer, 2007, tendrían que incluir como mínimo las siguientes:

1. Desarrollar capacidades de comunicación intercultural.
2. Preparar al alumnado para la internacionalización (personal, académica o laboral).
3. Mejorar la competencia general en lengua extranjera.
4. Desarrollar la competencia comunicativa oral.
5. Diversificar los métodos y las estrategias del aula.
6. Incrementar la motivación de los aprendices.

Beneficios para el aprendizaje

Varios estudios avalan el impacto positivo del AICLE en la competencia lingüística en lengua extranjera de los alumnos. Dalton-Puffer (2007) menciona evidencias que los aprendices AICLE a menudo demuestran más fluidez y creatividad al utilizar la lengua extranjera. Este hecho se explica porque el AICLE ayuda a los alumnos a perder el miedo a utilizar la lengua extranjera de manera espontánea en interacciones cara a cara.

Así, pues, **los estudiantes AICLE pueden alcanzar niveles de conocimiento de la lengua extranjera significativamente superiores a los otros alumnos que aprenden la lengua únicamente mediante métodos convencionales.** Sin embargo, con este enfoque algunos aspectos de la competencia lingüística se desarrollan más que otros. Las competencias más favorecidas son las habilidades receptivas (comprensión oral y escrita), el vocabulario (especialmente el técnico y semitécnico), la morfología, la creatividad y la aceptación de riesgos, y la fluidez y la cantidad de lenguaje oral producido. Por el contrario, la sintaxis, la escritura, el lenguaje informal y la pronunciación son aspectos que no progresan tanto.

Por otra parte, no se ha observado ningún impacto negativo de este enfoque sobre la adquisición del conocimiento no lingüístico (los contenidos de la materia). De hecho, varios estudios sugieren que los aprendices AICLE obtienen mejores resultados que los otros alumnos que estudian la materia en su primera lengua (Bonnet, 2012; Coyle, 2010; Dalton-Puffer, 2007; Meyer, 2008).

Más allá de los beneficios para la adquisición de la competencia lingüística en lengua extranjera, la metodología AICLE promueve un crecimiento de la motivación entre el alumnado cuando “problemas reales o situaciones auténticas” se convierten en el objeto de estudio. Este hecho contribuye a incrementar la confianza del aprendiz en sus propias capacidades para aprender una lengua extranjera. Otros beneficios potenciales para el alumnado son:

- La comunicación y la reflexión en el aula de lengua extranjera contribuye a la mejora de las destrezas orales y escritas.
- El reto de los nuevos input lingüísticos proporciona un contexto de comunicación significativo.
- Se favorece la adquisición y desarrollo de competencias para la comunicación intercultural.
- Se potencia la transferencia de conocimiento entre áreas y se desarrolla el pensamiento crítico.
- Crece la motivación y la autoconfianza para aprender una lengua extranjera.
- El vocabulario especializado se puede ajustar a las necesidades, intereses y niveles de los aprendices.

Por otra parte, desde la perspectiva de la enseñanza de la lengua extranjera, el enfoque AICLE presenta los rasgos destacados siguientes:

- El profesorado es más consciente de las necesidades lingüísticas de los aprendices, lo que lo obliga a hacer el input más comprensible y contextualizado, utilizando andamiajes de apoyo.
- La comprobación constante de la comprensión de los aprendices hace que aumente el grado de comunicación entre los aprendices y entre estos y el docente.
- Se favorece el aprendizaje incidental e implícito, por el hecho de centrarse en el significado y en la comunicación, más que en la instrucción.
- Se potencia la fluidez por encima de la corrección lingüística.
- Se propicia tanto la capacidad de aprender a aprender del alumno como la necesidad de producir un resultado (output) significativo y complejo.
- Aumenta la conciencia del profesorado sobre la necesidad de utilizar medidas universales que ayudan a diversificar los canales de comunicación (visuales, gesticulación, modulación de la voz, repetición, etc.) para facilitar la comprensión lingüística.
- Se fomenta el trabajo coordinado entre el profesorado de materia y el de lengua extranjera, con lo cual se favorece también la reflexión conjunta sobre las prácticas de aula.

Programación y prácticas de aula

Algunos estudios sugieren que los alumnos AICLE más mayores son mejores aprendices y más rápidos que los pequeños, incluso en relación con la pronunciación. Sin embargo, la introducción de este enfoque en etapas educativas tempranas favorece la adquisición de la competencia oral en lengua extranjera. En caso de que se decida implementar el AICLE ya a partir del segundo ciclo de la educación infantil, conviene hacerlo utilizando, tal como hemos señalado en apartados precedentes, actividades como la lectura de cuentos, las canciones, la creación de murales y pósteres, etc., es decir, a través de prácticas educativas que priorizan el aprendizaje a través del juego por encima de la instrucción gramatical.

En **la educación primaria**, la enseñanza y el aprendizaje de la lengua como vehículo para llegar a otras áreas del conocimiento se puede llevar a cabo desde el aula de lengua extranjera, a partir de un enfoque basado en el tratamiento de temas de contenido interdisciplinar.

En **la educación secundaria**, este enfoque se puede introducir en áreas específicas (planificando la enseñanza combinada de lengua y materia) o bien en proyectos de descubrimiento e investigación documental. En las enseñanzas postobligatorias, además del posible uso vehicular de la lengua extranjera en materias curriculares, convendrá promover la participación del alumnado en situaciones reales propias del mundo de los adultos y que implican un uso efectivo y eficaz de la lengua extranjera tanto en contextos académicos como laborales.

De todos modos y con independencia del momento escogido para la implementación de estos enfoques en

las aulas, el éxito del AICLE radicará en la manera de cómo se lleve a cabo, y de las prácticas pedagógicas concretas por las cuales se opte.

Una implementación adecuada del AICLE en el aula tiene en cuenta aspectos como los siguientes:

1. Uso de materiales didácticos relevantes y significativos para el alumnado, procedentes preferentemente de fuentes reales o auténticas. Es recomendable que los alumnos participen en esta selección.
2. Presencia significativa y no anecdótica de actividades de comprensión y de expresión oral y de actividades prácticas y colaborativas que promuevan la interacción del alumnado y favorezcan la negociación de significados a través del habla.
3. Incorporación de actividades que ofrecen oportunidades de utilizar la lengua en situaciones comunicativas auténticas (construir mensajes, participar en debates, argumentar, etc.). Se trata de promover retos cognitivos que los motiven y comprometan a trabajar en pareja y en equipo de forma dialogada.
4. Priorización de la corrección de los errores de contenido por encima de los errores de forma. En un aula AICLE, las competencias lingüísticas del aprendiz no tienen que ser evaluadas de manera constante ni sistemática.
5. Conciencia, por parte del profesorado, del vocabulario y sintaxis utilizada en sus explicaciones en el aula. El lenguaje tiene que ser sencillo y comprensible, sobre todo teniendo en cuenta el sobreesfuerzo de comprensión que tiene que hacer el alumno. En este sentido, se recomienda utilizar una amplia variedad de apoyos que faciliten al alumnado la tarea de comprensión y de producción de mensajes en lengua extranjera.

Modalidades de implementación del enfoque AICLE

Los centros educativos pueden optar por varias modalidades de implementación del enfoque AICLE. Las siguientes modalidades se presentan graduadas de mayor a menor dificultad:

- **Desarrollo de proyectos que integran el aprendizaje de lenguas y contenidos de forma contextualizada.** Estos proyectos, aplicables desde la educación infantil hasta los estudios de formación profesional o de investigación en el bachillerato, son estrategias dirigidas a promover la participación activa del alumnado y su autonomía de aprendizaje. Los proyectos pueden trascender el aula y favorecer el espíritu emprendedor del alumnado y su implicación social. Se incluyen en esta modalidad las prácticas en empresa, el servicio comunitario, el aprendizaje servicio, las acciones de voluntariado y los proyectos de cooperación educativa locales, nacionales o internacionales.

- **Impartición, total o parcial, de una o más áreas o materias no lingüísticas en lengua extranjera.** Para esta modalidad, el centro tiene que prever a lo largo de cada etapa una oferta progresiva que favorezca la consecución de las competencias básicas de cada ámbito a partir de los criterios de evaluación de cada una de las áreas.

- **Uso controlado de varias lenguas en una o en varias materias.** El objetivo es que el alumnado aplique de manera estratégica sus conocimientos lingüísticos como instrumentos de acceso a la información, para sintetizar conocimientos, exponer conclusiones fruto de una investigación, etc.

En todos los casos hay que asegurar un aprendizaje óptimo de los contenidos del área a la vez que de las lenguas implicadas. Eso será posible siempre que haya intencionalidad didáctica y enseñanza explícita.

Con independencia de la modalidad concreta por la cual se opte, se recomienda una implementación heterogénea de este enfoque, de manera que se favorezca el uso vehicular de la lengua extranjera en varias áreas o materias, y en diferentes niveles y etapas educativas. Hay que garantizar, en cualquier caso, que la presencia curricular de este enfoque tendrá carácter inclusivo (facilitará la participación de todo el alumnado) y que la implementación será progresiva y creciente.

CUADRO 8. EL TRATAMIENTO INTEGRADO DE LAS LENGUAS Y DE ÉSTAS CON LOS CONTENIDOS (TILC)

<p>Facilita un aprendizaje en profundidad a los alumnos autóctonos, tanto a los que se escolarizan en L1 como a los que lo hacen en L2</p>
<p>Ayuda a los alumnos de origen extranjero, que aprenden la lengua a la vez que los contenidos de la materia, a seguir el currículum</p>
<p>Incrementa los conocimientos de las lenguas extranjeras</p>

3. Aprendizaje competencial de las lenguas

Para que el aprendizaje sea significativo y práctico tenemos que pasar de aprender lengua para acumular conocimiento lingüístico a aprender a utilizar la lengua para comunicar, aprender, crear y para reflexionar sobre los problemas que se presentan y los recursos necesarios para resolverlos.

Se trata de fomentar un aprendizaje competencial, tanto en contextos formales (la escuela) como informales (el entorno social) y de manera simultánea o consecutiva, que nos sirva para resolver situaciones y problemas de la vida real, y a través de la cual los alumnos puedan utilizar su bagaje lingüístico (habilidades y conocimientos de varias lenguas) para aprender otras lenguas.

El aprendizaje competencial nos sirve para resolver situaciones y problemas de la vida real y para aprender nuevas lenguas

Si el objeto de aprendizaje no es solo el conocimiento de la lengua sino la habilidad para usarla oralmente y por escrito, la reflexión gramatical se tiene que hacer de manera integrada, mayoritariamente, dentro de las tareas comunicativas, y no de manera analítica y descontextualizada. Y, todo eso se consigue con un enfoque comunicativo y textual que:

- Proponga tareas de aprendizaje auténticas, es decir, enmarcadas en situaciones comunicativas iguales o parecidas a las de la vida fuera de la escuela.
- Implice la realización de actividades de aprendizaje integradas en unidades complejas (proyectos orales, de lectura y de escritura, tareas y secuencias didácticas, etc.) y que exijan la participación activa del alumno, el trabajo cooperativo y la autoevaluación.

- Plantee un trabajo de las lenguas en toda su complejidad, desde todas las habilidades —interacción, escucha, habla, lectura, escritura, interpretación— y rentabilizando los esfuerzos de aprendizaje para evitar repetir los contenidos comunes en cada lengua como son las funciones —dar información, expresar queja o agradecimiento, preguntar por un servicio, opinar—, las tipologías textuales o los géneros.
- Facilite el aprendizaje y el uso de la lengua ofreciendo diferentes formas de representación de la información y aprovechando las tecnologías de la información y la comunicación.

3.1. Implementación en las diferentes etapas educativas

La decisión sobre el momento en que se introduce la enseñanza de las diferentes lenguas, así como sobre las lenguas que se imparten como primera o segunda lengua extranjera depende del contexto sociolingüístico de cada centro y así tiene que quedar recogido en su proyecto lingüístico.

Siguiendo las recomendaciones del Consejo de Europa para la implementación de una educación plurilingüe, *Plurilingual and Intercultural Education*, conviene tener en cuenta, para cada etapa educativa, las consideraciones siguientes:

3.1.1. Educación infantil

Para esta etapa educativa, se considera prioritaria la construcción de los repertorios lingüísticos y culturales del alumnado, subrayando la pluralidad y diversidad interna del aula, y con el objetivo de garantizar la aceptación de las identidades de los alumnos y la adquisición de competencias en la lengua de socialización/escolarización, el catalán. Se trata también de facilitar, a través de esta lengua, la construcción guiada de conceptos. La lengua de escolarización tiene un papel clave en esta etapa, dado que a través suyo el alumno construye, con la guía del docente, conceptos clave como el tiempo, el espacio, la cantidad, las medidas, etc. Por eso conviene utilizar un repertorio amplio de géneros discursivos para enseñarla, utilizándola como herramienta de comunicación básica con el alumno (instrucciones, consejos, orientaciones, etc.), haciendo lecturas de textos en voz alta, etc., de manera que los alumnos estén expuestos al máximo.

Si se enseña una lengua extranjera en esta etapa, conviene hacerlo a través del juego, sin poner el énfasis en el objetivo lingüístico. Se trata, por lo tanto, de sensibilizar al alumnado hacia la lengua extranjera y de motivar el aprendizaje. Y, con respecto a la competencia intercultural, conviene fomentarla a través de la escenificación de lecturas de cuentos, canciones, festivales, murales, pósteres, etc.

3.1.2. Educación primaria

En esta etapa, el desarrollo de la competencia lingüística del alumnado se entiende tal como dispone el currículum vigente, en referencia a la lengua catalana y a la castellana y, en su caso, al aranés. No obstante, se pone un énfasis especial en la lengua propia del país, el catalán, que es la que se utiliza mayoritariamente para enseñar los contenidos. En este sentido, es recomendable subrayar las regularidades lingüísticas y la forma estándar. En esta etapa hay que tratar también las incorrecciones lingüísticas de los alumnos, especialmente en el caso de los grupos de alumnos de incorporación tardía.

Igualmente, es muy recomendable establecer vínculos entre la lengua catalana, la castellana y la primera lengua extranjera: comparación de aspectos lingüísticos y sociolingüísticos o de prácticas culturales (conectándolos con la experiencia propia de los alumnos en otras lenguas y culturas). También lo es introducir, en las materias no lingüísticas, pequeños textos en castellano y en la primera lengua extranjera sobre temas que previamente se han tratado en la lengua de escolarización, con el objetivo de acostumar a los alumnos a utilizar fuentes de información plurilingües.

Con respecto a la lengua extranjera, se recomienda adoptar un enfoque comunicativo, basado en tareas. Y en el contexto de aprendizaje de otras materias, a través de esta lengua utilizar, de vez en cuando, elementos que se han aprendido en la lengua extranjera (como las fórmulas de cortesía, entre otros) e incorporar algunos elementos lingüísticos nuevos.

3.1.3. Educació secundària obligatòria

En esta etapa educativa hay que incorporar a la enseñanza de la lengua de escolarización como materia, instrumentos y enfoques que también se pueden utilizar para la enseñanza de la lengua castellana y de las lenguas extranjeras (y de otras materias): clasificación del discurso en géneros (artículos, reportajes científicos, etc.), análisis de textos, análisis crítico de la información de los medios de comunicación, herramientas para la descripción y análisis de la lengua, etc. Conviene también diversificar gradualmente los métodos de enseñanza y de trabajo, y promover la reflexión sobre el aprendizaje. Igualmente, es importante ayudar al alumno a aprender de manera autónoma.

Se trata de garantizar que los input para el aprendizaje de la lengua catalana son igualmente válidos para el castellano y para las lenguas extranjeras y de hacer a los alumnos conscientes de las semejanzas y diferencias entre las lenguas que aprenden y que hablan, y de explotar pedagógicamente todo este potencial.

Conviene también explicar los tipos de texto y de discurso que son propios de cada materia, y trabajarlos desde una perspectiva integrada y transcurricular. Igualmente, es recomendable empezar a introducir prácticas de mediación lingüística: primero, en la lengua de escolarización (parafrasear) y después, de una lengua a otra.

Con respecto al aprendizaje de las lenguas extranjeras es muy importante encontrar espacios para la interacción con alumnos extranjeros estableciendo redes de colaboración con escuelas de otros países que faciliten intercambios lingüísticos, a través del diseño de proyectos colaborativos (especialmente virtuales) y haciendo énfasis en el desarrollo de la competencia intercultural del alumnado.

El objetivo de esta etapa tiene que ser, por una parte, reforzar y consolidar el aprendizaje de las lenguas catalana y castellana, y de otra, garantizar la continuidad pedagógica del aprendizaje de la primera lengua extranjera que se inició en primaria, y, finalmente, introducir una segunda lengua extranjera fijando la atención en la transferencia de competencias, especialmente en las adquiridas en la primera lengua extranjera (estrategias de aprendizaje, actividades de reflexión, etc.).

Si se opta por la introducción de dos lenguas extranjeras (inglés y una lengua románica), dada la diferente distancia lingüística del inglés y el francés respecto del catalán y el castellano, es aconsejable que la primera lengua extranjera sea el inglés (con un tratamiento AICLE) y la segunda, el francés, que por su menor distancia, podrá aprovechar mejor las transferencias desde el catalán y el castellano.

Por otra parte, la etapa de la educación secundaria es probablemente la más propicia para mostrar a los aprendices de qué manera se utilizan las lenguas fuera de la escuela, y para proporcionarles las herramientas y estrategias necesarias que les permitan aprovechar los recursos de aprendizaje que tienen a su alcance (medios de comunicación, Internet, movibilidades reales y virtuales, centros de recursos, etc.). También es un buen momento para cultivar, en las lenguas extranjeras, funciones lingüísticas que van más allá de los usos comunicativos ordinarios: construcción de conocimiento y creatividad artística.

El objetivo final es profundizar en el aprendizaje de la lengua catalana, de la castellana y de las lenguas extranjeras (primera y segunda) como materias. Se trata también de expandir el repertorio lingüístico del alumno en relación con la lengua de escolarización, aumentando la capacidad de entender y producir textos que se utilizan en otras materias curriculares cada vez más complejos y especializados.

Hacia el final de la etapa es un buen momento para incidir en las actividades de mediación (parafrasear en otra lengua, traducir, cambio de un género discursivo por otro, etc.), y en las estrategias de intercomprensión en lenguas que quizás no se hablan, pero que pueden ser útiles en futuras actividades académicas o profesionales. Igualmente, y con el objetivo de ayudar al alumno a volverse competente en la gestión de su aprendizaje en un proyecto educativo vital (a lo largo de toda la vida), conviene también introducir en la enseñanza momentos de reflexión interlingüística que lo ayuden a analizar sus métodos de aprendizaje.

Desde el punto de vista de la educación intercultural, conviene subrayar la dimensión de las actividades de mediación y de construcción del conocimiento en diferentes lenguas; promover las reacciones críticas, constructivas, positivas y responsables del alumno en contactos con personas de otras culturas, y aprovechar las ventajas de las experiencias de movilidad (intercambios, visitas de estudio, prácticas en empresa) con el objetivo que el alumno ponga a prueba no tan sólo su repertorio lingüístico y cultural, sino también su habilidad para negociar significados en las interacciones con compañeros que proceden de otras culturas.

3.2. Favorecer el aprendizaje de lenguas a través de las TIC

En los últimos años las tecnologías aplicadas a la educación han ido adquiriendo un papel cada vez más relevante. Tal como destaca el último informe Horizon 2017 (<https://www.nmc.org/nmc-horizon/>), para los próximos años se prevé un crecimiento destacado de las TIC en el ámbito de las tecnologías aplicadas al aprendizaje, y también en el ámbito del diseño de los espacios de aprendizaje. Con respecto a este segundo punto, los avances en las tecnologías multimedia y sin hilos ya permiten crear espacios inteligentes que reproducen entornos sociales y de trabajo reales, y que propician un aprendizaje interactivo basado en la resolución colaborativa de problemas interdisciplinarios. A un par de años vista se prevén avances importantes también en las tecnologías para el aprendizaje personalizado o adaptativo y en el uso de las tecnologías móviles para el aprendizaje permanente. A medio plazo es igualmente previsible la irrupción con fuerza, de la Internet de las cosas en el mundo educativo, con las aplicaciones de realidad aumentada ocupando un lugar destacado.

Las tecnologías multimedia propician un aprendizaje interactivo, basado en la resolución colaborativa de problemas interdisciplinarios

Todos estos avances contribuyen a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y tienen efectos positivos en todas las áreas y materias. Sin embargo, en el ámbito del aprendizaje de lenguas, el aprendizaje asistido por ordenador merece una atención especial. Este tipo de aprendizaje se refiere a cualquier proceso en que el aprendiz utiliza un ordenador para mejorar su competencia lingüística. La tecnología implicada abarca desde los ordenadores de sobremesa hasta los teléfonos inteligentes, las tabletas, los reproductores MP3 y MP4 y las consolas.

El concepto “aprendizaje de lengua asistido por ordenador” es amplio y se refiere a cualquier contenido, instrumento, entorno y herramienta de comunicación de carácter digital que se puede utilizar como apoyo al aprendizaje:

- Vídeos, animaciones, webquests, podcasts, webcasts, artículos digitales...
- Entornos virtuales donde los alumnos se comunican con hablantes de otras lenguas a través de correo electrónico, foros, chats, redes sociales y conferencias de voz y vídeo.
- Herramientas lingüísticas: aplicaciones para móvil, software para trabajar aspectos específicos de la lengua (fonética, pronunciación, vocabulario, gramática, análisis sintáctico) y que pueden incluir funciones de reconocimiento del habla.
- Entornos virtuales de aprendizaje que facilitan la comunicación entre profesor y estudiante o bien ofrecen oportunidades de aprendizaje entre iguales.
- Juegos digitales y en línea.
- Etc.

El aprendizaje asistido por ordenador incluiría también los cursos en línea, las pizarras interactivas, los portafolios, los corpus lingüísticos y los diccionarios electrónicos, los sistemas de tutorización virtual, los correctores gramaticales y los traductores automáticos, las herramientas de reconocimiento del habla y las redes sociales, siempre que el uso que se haga dentro del aula tenga un objetivo claro de aprendizaje.

Aunque hay pocas evidencias científicas sobre el impacto positivo del uso de la tecnología para la adquisición de la competencia lingüística, algunos estudios evidencian beneficios de carácter general para el aprendizaje: por ejemplo, los juegos digitales ayudan a desarrollar el pensamiento crítico del alumno; las herramientas de reconocimiento del habla son útiles para mejorar la pronunciación y la expresión oral; la participación en chats y foros permite usos reales y complejos de la lengua, etc. Todas estas herramientas comparten el hecho de facilitar el acceso a la lengua objeto de aprendizaje y a su cultura, de incrementar el tiempo de exposición y de ofrecer oportunidades de comunicación y, por lo tanto, de práctica y uso de la lengua que se está aprendiendo. Además, no hay que olvidar el impacto positivo del aprendizaje asistido por ordenador en la motivación del aprendiz.

Las TIC facilitan oportunidades de acceso y de comunicación en la lengua que se está aprendiendo

Uno de los factores que más contribuye a la exposición a las lenguas es la consolidación de la sociedad digital

Lo cierto es que los aprendices de hoy se encuentran más expuestos que nunca a las lenguas, lo que favorece el desarrollo de su competencia plurilingüe. Sin duda, uno de los factores que más contribuye a la exposición a las lenguas es la consolidación de la sociedad digital. Internet, y el medio digital en general, son una fuente inagotable de exposición a los idiomas que incrementa las posibilidades de entrar en contacto y, en consecuencia, de aprenderlos.

Más allá de las posibilidades de navegación lingüística que ofrece la red, Internet ofrece también una gran cantidad de información sobre las lenguas, lo que facilita la adquisición de conocimientos declarativos, también necesarios para hacer crecer el plurilingüismo. Por otra parte, en los últimos años han ido apareciendo plataformas digitales específicamente diseñadas para aprender lenguas. Sin menospreciar los inconvenientes que a menudo presentan estos entornos (calidad desigual de los contenidos, actividades excesivamente centradas en procesos memorísticos, descontextualización, etc.), la ventaja de participar es que se obtiene una exposición rápida y fácil a una comunicación real (con medios orales y escritos, con componentes de audio y vídeo, con chats y foros...) que contribuyen, tal como decíamos antes, a aumentar la motivación de los aprendices y el deseo de comunicarse.

Como hemos visto, el entorno digital vehicula también una gran cantidad de materiales o recursos de aprendizaje. En este sentido, destacan los recursos educativos abiertos (REA): materiales digitalizados ofrecidos de manera libre y abierta para que los educadores, estudiantes y autodidactas los utilicen en enseñanza, aprendizaje e investigación.

El entorno digital vehicula una gran cantidad de materiales o recursos de aprendizaje

El medio digital ofrece un abanico amplio y diverso de recursos para el aprendizaje de las lenguas y de cualquier otra materia. Pero, este aprendizaje necesita una condición previa: competencia tecnológica, informacional y digital suficiente para sacar el máximo partido de las oportunidades potenciales de aprendizaje del entorno digital.

En este contexto, el papel del docente es clave, tanto para asesorar al alumno en el uso eficiente de herramientas tecnológicas y de contenidos digitales para el aprendizaje de la lengua extranjera como en el sentido de enseñarle a distinguir el material más adecuado entre los millares de posibilidades y a saber aprovechar todas las oportunidades de aprendizaje incidental que ofrece el mundo digital.

4. Comunicación oral, lectura y escritura: estrategias transversales para la adquisición de la competencia comunicativa y lingüística global

La competencia lingüística está en la base de todos los aprendizajes, por lo tanto, el sistema educativo tiene que facilitar al alumnado el desarrollo de las competencias necesarias para la comunicación oral, para la comprensión lectora y para la expresión escrita. Y lo tiene que poder hacer en diferentes lenguas.

Las competencias del ámbito lingüístico hacen referencia a la utilización del lenguaje como instrumento para interpretar y comprender la realidad mediante textos orales y escritos, para comunicarse de forma oral y escrita, y para organizar y auto-regular el pensamiento, las emociones y la conducta. Estas competencias permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones; emitir juicios críticos y éticos; generar ideas y estructurar el conocimiento. Eso implica tener capacidad para leer, escuchar, analizar, admitir opiniones diferentes y expresarse adecuadamente.

El objetivo es que los alumnos sean capaces de entender y expresar los tipos de mensajes que corresponden a cada nivel educativo, que sean capaces de interactuar en los diversos contextos comunicativos y tengan una actitud positiva hacia la diversidad lingüística y un deseo de aprender otras lenguas.

Al final de la educación primaria el alumnado tiene que haber desarrollado las competencias comunicativas

y lingüísticas que posibiliten que, tanto personalmente como socialmente, sea capaz de actuar y triunfar en su entorno y construir los fundamentos de la ciudadanía y del conocimiento, así como poder afrontar los retos de la sociedad plural, multilingüe y multicultural. Al finalizar esta etapa, los alumnos tienen que ser capaces de expresar su comprensión de la realidad; relacionarse con personas de su edad y adultos de todas partes e integrar, comprender, valorar y comunicar los contenidos y valores propios de su cultura en las dos lenguas oficiales y en aranés en el Arán. En el caso de las lenguas extranjeras, será necesario que adquieran, al menos en una, la competencia comunicativa básica que permita expresar y comprender mensajes sencillos y comunicarse con los demás en situaciones cotidianas.

En la educación secundaria obligatoria, con respecto a la lengua, el objetivo fundamental es conseguir que todo el alumnado pueda utilizar normalmente y de manera correcta el catalán y el castellano, y pueda comprender y emitir mensajes orales y escritos en las lenguas extranjeras que el centro haya determinado en su proyecto educativo.

El profesorado tiene que considerar la presencia social que las lenguas del centro pueden tener, así como la lengua familiar de su alumnado para hacer un tratamiento diferenciado. Y también desarrollar una práctica educativa que favorezca que el catalán se convierta en lengua común y herramienta de cohesión social.

Además, el desarrollo de estas competencias no tiene que ser un asunto exclusivo del área de lengua, sino que ha de ser responsabilidad de todas las áreas. Una parte importante del éxito en este trabajo vendrá dado, además, por la manera de tratar la lengua vehicular y de aprendizaje.

4.1. La comunicación oral

Saber escuchar y saber hablar bien son cualidades imprescindibles para poder desarrollar unas buenas relaciones personales y sociales. A los alumnos les facilitará un mejor aprendizaje y, seguramente, un buen desarrollo profesional a lo largo de la vida.

La comunicación oral consiste en la capacidad de comprender y expresar mensajes orales teniendo presente la situación comunicativa. Escuchar y hablar, en la mayor parte de los casos se asocian, porque se producen en un contexto de interacción en el cual los interlocutores son alternativamente emisores y receptores. Actúan, por lo tanto, las capacidades de comprender, expresarse y dialogar o conversar. La comprensión de textos orales es uno de los procedimientos que el alumnado practica más a menudo en situaciones habituales, formales y no formales, y que también se utiliza para conseguir aprendizajes. Además, la competencia oral constituye un factor de integración social de las personas, ya que facilita, mediante los intercambios con los demás, la elaboración y la expresión de ideas, opiniones y sentimientos, y la construcción del propio pensamiento.

La comunicación oral es la capacidad de comprender y expresar mensajes orales teniendo presente la situación comunicativa

Hay que preparar al alumnado para los dos tipos de discursos existentes: el discurso producido por una sola persona, como en el caso de una charla, una ponencia o un recital de poesía, y para el discurso pluri-gestionado, es decir, cuando intervienen diferentes personas que intercambian continuamente los papeles de emisor y receptor del mensaje. En la interacción oral se ponen en juego los procesos de comprensión y expresión de forma conjunta. **Es muy importante practicarla en contextos relacionados con la vida escolar y del entorno, para que los alumnos se expresen con claridad y rigor. También es impor-**

tante que el profesorado busque espacios y tiempo para llevar a cabo actividades bien planificadas que hagan que el alumno pueda avanzar en su discurso oral y se dé cuenta de su progreso.

Evidentemente, también hay que tener presente que un comunicador competente utiliza también elementos comunicativos no verbales y aplica los conocimientos léxicos, gramaticales y textuales para interpretar y expresar mensajes orales.

*Hablar bien supone
saber adaptar el
lenguaje verbal y el no
verbal a situaciones
y propósitos
comunicativos
diversos*

Por lo tanto, si nos preguntamos qué quiere decir hablar bien, la respuesta es que hablar bien supone saber adaptar el lenguaje verbal y el no verbal a situaciones y propósitos comunicativos diversos.

Nuestro sistema educativo, tradicionalmente, ha dado poca importancia a la oralidad, porque se considera que, a hablar, se aprende de manera natural y autónoma. Y porque trabajar con la lengua oral presenta unas características diferenciales respecto de la lengua escrita que dificultan el tratamiento didáctico:

- Es irreversible (no se puede “borrar”).
- Los tratamientos colectivos o simultáneos pueden resultar complicados.
- El resultado de las actividades puede ser imprevisible.
- La organización de las actividades es más compleja.
- La evaluación es difícil, o cuando menos, dificultosa.

Sin embargo, sabemos que el aprendizaje de la lengua oral y su evolución no se producen de manera natural. Muchos de los componentes de la competencia oral solo se podrán aprender si alguien los enseña directamente y, al mismo tiempo, da la oportunidad de participar en situaciones comunicativas que requieran el uso. Los alumnos, solos, únicamente desarrollan una forma discursiva, la conversación, y todavía con limitaciones; el desarrollo de la competencia oral puede detenerse hacia los seis o siete años si no se participa en actividades y situaciones comunicativas en las cuales haya personas más expertas.

Saber comunicarnos con diferentes grados de formalidad y en diferentes ámbitos de uso no resulta sencillo. Saber ajustar las palabras a una intención comunicativa y conseguir dos de los objetivos que confiamos a la “palabra dicha” —el intercambio de información y el establecimiento de unas relaciones respetuosas y, si es posible, cordiales— requiere un aprendizaje lento.

En la sociedad actual, la oralidad forma parte del concepto de alfabetización básica. Y aumentan las situaciones que requieren el dominio de niveles “orales formales”. Por otra parte, no se puede trazar una separación precisa entre el lenguaje oral y el escrito: hay escritos para ser dichos y orales para ser escritos y ambos son imprescindibles para la construcción de conocimientos.

Así pues, en el ámbito de la escolaridad obligatoria, el dominio creciente de las competencias orales (emisión, recepción e interacción) resultan fundamentales, quizás incluso imprescindibles, para:

- Interactuar en el aula.
- Adquirir conocimientos y aprender a pensar.
- Comprender y compartir las lecturas.
- Aprender a escribir.
- Aprender a hablar.

Para que los alumnos puedan desarrollarse adecuadamente hay que incorporar la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad de manera sistemática.

4.2. La lectura

Hace falta entender la lectura como el dominio de un conjunto de estrategias que permiten a los alumnos comprender los textos y utilizarlos para acceder a la información, reflexionar y generar conocimiento y aprendizaje significativo.

La lectura ha sido uno de los elementos que más han ayudado a configurar las sociedades occidentales. Para participar con éxito en la sociedad, los alumnos tienen que aprender qué quiere decir leer con un propósito preciso, cómo establecer un diálogo con el texto, cómo aprender a captar los implícitos y cómo los autores, mediante la selección de las palabras, de la sintaxis y del contenido, posicionan culturalmente, históricamente, científicamente, económicamente, políticamente..., y a relacionarlos con el contexto. Todos los textos, de cualquier formato, de cualquier estructura, de cualquier extensión y de cualquier área están situados en un tiempo, un espacio, una cultura, una economía y una posición política. Saber leer como es debido supone saber reconocer estos posicionamientos, una determinada visión del mundo y cómo el autor intenta adscribirnos a esta visión.

También, tenemos que tener en cuenta cómo pueden leer y atribuir significado los alumnos recién llegados procedentes de culturas bastante o muy alejadas de la nuestra. Cómo pueden hacer las inferencias necesarias para comprender los diversos textos de trabajo, si cada uno lee los textos desde su entorno social, cultural, económico, etc. Y lo mismo hace falta tener en cuenta cuando se leen textos escritos en lenguas que vehiculan culturas alejadas de las nuestras. **Aprender a leer ha de ser, además de una actividad cognitiva, una actividad social impregnada de interacciones entre el docente y los compañeros.**

La comprensión lectora es la capacidad de una persona para entender, valorar y utilizar textos escritos, para alcanzar objetivos personales, desarrollar el propio conocimiento y potenciarlo, y para participar en la sociedad.

Para comprender, el lector necesita reconocer las letras, las palabras, las frases, y también interpretar el mensaje implícito en el texto. Por eso, un lector competente adecua la manera de leer utilizando estrategias lectoras en función del tipo de texto, de los diferentes formatos y apoyos, y del propósito de la lectura que lo ha motivado a leerlo. En todos estos aspectos, intervienen varios procesos: localizar y obtener información del texto, saber integrarla e interpretarla, y reflexionar y valorarla.

Un buen lector ha de:

- **Saber leer.** Relacionar grafía y sonido; reconocer las palabras, la estructura de las frases; relacionar las ideas; tener un propósito de lectura; reconocer la estructura de los textos, las diversas tipologías y sus funcionalidades y utilizar estrategias para la comprensión lectora.
- **Leer para aprender.** Adquirir información, buscarla y tratarla, para estudiar, para seguir instrucciones, para desarrollar el pensamiento..., utilizando recursos como las TIC y las bibliotecas.

La comprensión lectora es la capacidad de una persona para entender, valorar y utilizar textos escritos, para alcanzar objetivos personales, desarrollar el propio conocimiento y potenciarlo, y para participar en la sociedad

La lectura está profundamente relacionada con la capacidad para aprender y pensar. Formar aprendices autónomos capaces de aprender a lo largo de la vida implica preparar lectores que disfruten con la lectura y que puedan utilizarla para aprender. La actitud hacia la lectura es la disposición para leer de manera placentera —que lleva a la práctica libre y voluntaria—, para satisfacer la curiosidad y el deseo de saber, así como para obtener satisfacción personal.

Leemos para aprender, para informarnos, para saber de dónde venimos, hacia dónde vamos, quienes somos, para conocer mejor a los demás, para conservar la historia, para entender nuestro presente, para aprovechar experiencias de otros, para alimentar nuestra curiosidad, para distraernos, para informarnos, para ejercer nuestro sentido crítico, etc.

• **Leer por placer.** Desarrollar el hábito lector y fomentar la lectura sistemática en cualquier soporte, aprendiendo a reflexionar sobre lo que se ha leído, sabiéndolo explicar mediante evidencias orales o escritas y sabiéndolo compartir. En el fomento del disfrute de la lectura tendrán un papel importante la biblioteca, la familia, las tutorías de lectura, la formación literaria, los buenos modelos...

Cuando leemos por placer, cuando leemos literatura habitamos los rincones más íntimos de nuestro ser. Cuando leemos literatura todo nuestro yo se pone en funcionamiento. La significación es un edificio que construimos con fragmentos, con dogmas, con heridas de infancia, con artículos de diario, con comentarios al azar, con viejas películas, con pequeñas victorias, con gente que no nos gusta y con personas que amamos. Nuestro objetivo es que los alumnos lleguen a captar esta experiencia a través de las actividades que harán con los textos literarios que les proponemos o les ofrecemos.

El aprendizaje social de la lectura supone una aproximación compleja a los objetos de lectura desde puntos de vista diversos, superando la concepción tradicional en que el trabajo escolar se estructuraba en un eje temporal único, según una progresión lineal, acumulativa e irreversible.

La lectura crítica no es una opción más en el camino del aprendizaje, es el entorno en que hay que situar la lengua escrita para poder desarrollar adecuadamente la competencia comunicativa, requisito básico del aprendizaje de una ciudadanía democrática.

Y además, hay que tener en cuenta que las competencias para leer en entornos digitales no son las mismas que las que necesitamos para leer información analógica; porque los objetivos y motivaciones del lector, las competencias y habilidades requeridas para extraer y construir significados, las características de los textos, la naturaleza y condiciones de las tareas que desarrollamos y, finalmente, los cambios del contexto sociocultural en que tiene lugar esta lectura, donde están muy próximos los contextos de estudio, de ocio, de trabajo, de consumo, de comunicación personal, de colaboración, etc., son diferentes.

Véase: *La lectura en un centro educativo* [en línea] Generalidad de Cataluña: Departamento de Enseñanza, 2013. <<http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/publicacions/monografies/lectura-centre-educatiu>>

4.3. La escritura

La expresión escrita es la capacidad de utilizar la escritura como una actividad que permite comunicarse, organizarse, aprender y participar en la sociedad. Implica un soporte y un sistema de representación gráfica del lenguaje que tiene la cualidad de fijar el mensaje y mantenerlo en el tiempo.

La escritura, por lo tanto, es una actividad que permite participar en situaciones comunicativas diversas, donde siempre hay una intencionalidad y un contexto: escribimos para pedir información, para transferir conocimiento, para intentar convencer, para comunicar sentimientos y vivencias, por gusto.

En el proceso de escribir se encuentran implicados los conocimientos sobre el tema que se quiere escribir y los conocimientos previos que tiene el alumno sobre los contenidos lingüísticos y la organización del texto.

El aprendizaje de la escritura se tiene que plantear a partir de textos significativos o próximos a los alumnos. También es importante plantear situaciones de escritura colaborativa, teniendo en cuenta que el enseñante puede modelar las habilidades, las estrategias y los conocimientos que se necesitan para que el alumno se vuelva competente como escritor.

En este sentido, un escritor competente dedica tiempo a pensar antes de escribir, planifica formulando los objetivos, generando y organizando ideas, selecciona la información interesante y la más relevante para empezar a producir. Redacta el texto y lo revisa en función de la situación comunicativa, del contexto, del destinatario, del objetivo que se tenga y de las convenciones y normas gramaticales. Escribe en diferentes formatos y soportes, papel y digital, textos continuos y discontinuos, pero siempre de manera coherente, cohesionada y de acuerdo con las convenciones de la lengua.

Hay que tener presente que, para adquirir esta competencia, resulta clave la práctica habitual. Se aprende a escribir escribiendo, de manera que hay que encontrar los momentos dedicados a la expresión escrita y su mejora.

Se aprende a escribir escribiendo, de manera que hay que dedicar ratos a la expresión escrita y su mejora

Esta capacidad se encuentra estrechamente vinculada a la lectura, ya que ambas habilidades se potencian mutuamente. Escribir bien facilita pensar bien. Para mejorar la escritura, hay que haber leído mucho antes: los referentes escritos diversos pueden ser buenos modelos mientras se va mejorando en la práctica de la escritura.

Igualmente, es necesario hacer un énfasis especial en los elementos clave del aprendizaje de la escritura, estableciendo elementos para la coordinación entre las diferentes lenguas y las diferentes etapas educativas y compartiendo, con los maestros y profesores de los centros, los temas clave del aprendizaje y de la didáctica de la escritura, estructurados a partir de los siguientes contenidos: aprendizaje inicial de la escritura, funcionalidad de la escritura, proceso de composición de un texto, las propiedades textuales y la reflexión sobre la lengua, la escritura en las áreas/ materias y la escritura creativa y literaria, y coordinando la planificación y la evaluación de la escritura en las lenguas que se enseñan en el centro y en las diferentes áreas curriculares.

Por lo tanto, habrá que tener en cuenta la competencia de escritura para aumentar el rendimiento académico de todo el alumnado y así, favorecer el éxito educativo; valorar la escritura como herramienta de construcción de conocimiento y de aprendizaje; reconocer la escritura como una estrategia transversal para la mejora del rendimiento escolar en todas las áreas curriculares; fomentar el hábito de la escritura personal y del placer de escribir para disfrutar y crecer; identificar el valor de la competencia escrita para iniciar el recorrido hacia la participación en los diversos ámbitos de la actividad humana: privado, laboral, social y académico, a lo largo de la vida; e incorporar la literatura como referente de expresión escrita.

5. El alumnado de origen extranjero

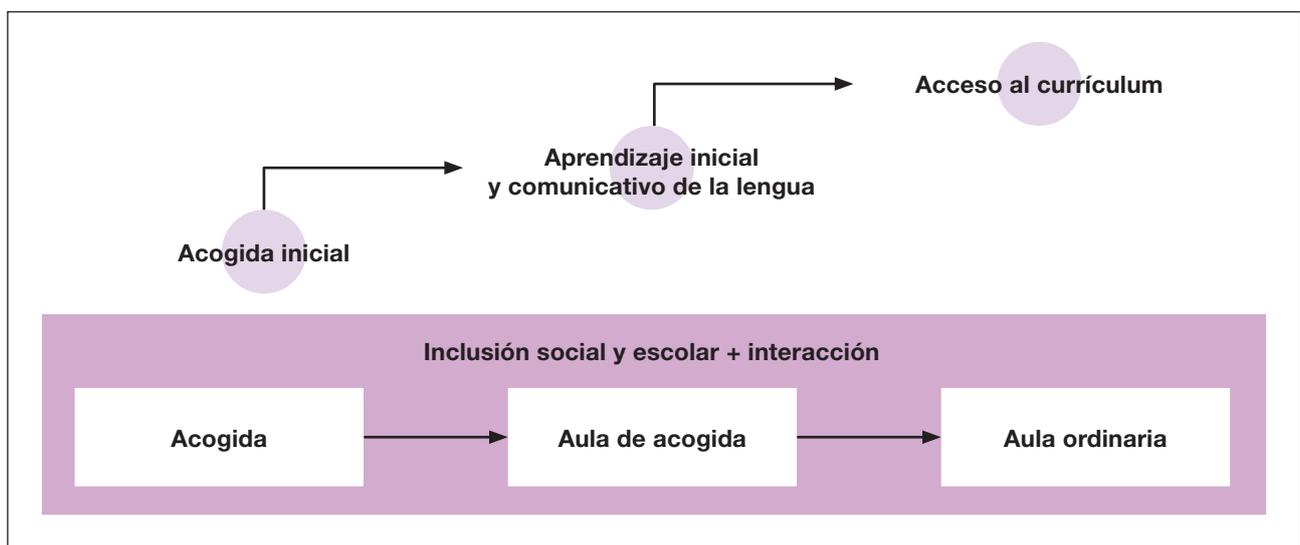
5.1. La acogida y el apoyo lingüístico a los alumnos de origen extranjero

Al hablar de las medidas y de los apoyos dirigidos a los alumnos de origen extranjero, hay que distinguir, en primer lugar, entre los alumnos recién llegados y los que hace más tiempo que se han incorporado al sistema educativo de Cataluña, pero que todavía necesitan ayudas complementarias.

La atención al alumnado de origen extranjero se articula en un itinerario que empieza con la acogida inicial, continúa con el aula de acogida y, una vez alcanzada la competencia comunicativa conversacional, se tiene que implementar con apoyos en el aula ordinaria, de manera que se garantice el éxito educativo de todo el alumnado.

Por lo tanto, los centros educativos tienen que prever la atención personalizada al alumnado de origen extranjero y, en particular, la atención lingüística que le permita iniciar o continuar el proceso de aprendizaje de las dos lenguas oficiales. En el proyecto educativo del centro y en los documentos que lo desarrollan y concretan, se tiene que recoger cuál es la atención específica que tiene que recibir este alumnado, con el fin de incorporarlo activamente, lo antes posible, a la dinámica ordinaria del centro. Se trata de construir centros educativos inclusivos, en los cuales se hagan actuaciones para conseguir una educación que garantice la igualdad de oportunidades.

CUADRO 9. ATENCIÓN AL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO



La elaboración y aplicación de un plan individualizado para alumnos recién llegados y de origen extranjero permitirá determinar qué medidas y apoyos necesita el alumno para acceder al currículum, así como los criterios de evaluación con que se le evaluará. Se tendrá en cuenta el momento de llegada de este alumnado, la edad, el nivel académico en el momento de la incorporación y el progreso en el aprendizaje.

El plan individualizado permite determinar las medidas y apoyos que necesita el alumno para acceder al currículum y para ser evaluado

El apoyo emocional, relacional y de pertenencia que necesitan los alumnos es imprescindible, y, también, hay que favorecer la capacidad de construir una identidad múltiple. En este sentido, es básico facilitar la implicación de las familias y crear escuelas realmente inclusivas que incorporen la educación intercultural para todos los alumnos haciendo presente la diversidad lingüística y cultural en las actividades curriculares y en el entorno escolar.

Llengua, escola i aprenentatge

Los alumnos de origen extranjero necesitan adquirir las competencias lingüísticas que les permitan comunicarse con los compañeros y el personal del centro, y acceder al lenguaje académico para alcanzar los contenidos curriculares. Estas necesidades se pueden desglosar en tres ámbitos:

- Los espacios de recreo y las actividades extracurriculares, donde los alumnos interaccionan entre ellos y el personal del centro en un entorno informal. En estos espacios se utiliza la competencia comunicativa conversacional (BICS). La mayoría de los alumnos de procedencia extranjera adquieren estas habilidades básicas de comunicación para la interacción social informal con bastante rapidez, especialmente si en el contexto sociolingüístico el catalán es una lengua de uso habitual.
- Para acceder a los contenidos curriculares, los alumnos necesitan el lenguaje académico (CALP). Se trata de la lengua utilizada para vehicular los contenidos curriculares y para construir los aprendizajes. Por lo tanto, la adquisición de este registro lingüístico específico es necesario para el éxito escolar y laboral, y es también un requisito para una ciudadanía activa.
- En un espacio intermedio, encontramos el tercer tipo de lengua de la escuela que podemos denominar “lenguaje administrativo”. Es la lengua utilizada en los informes escolares, las instrucciones para las actividades de evaluación, los comunicados y certificaciones, la gestión de horarios, las informaciones sobre la organización de los cursos, los reglamentos, las normas de convivencia..., en los cuales el lenguaje tiene una función reguladora. Se trata de un tipo de lenguaje que puede ser difícil para los alumnos de procedencia extranjera y sus familias.

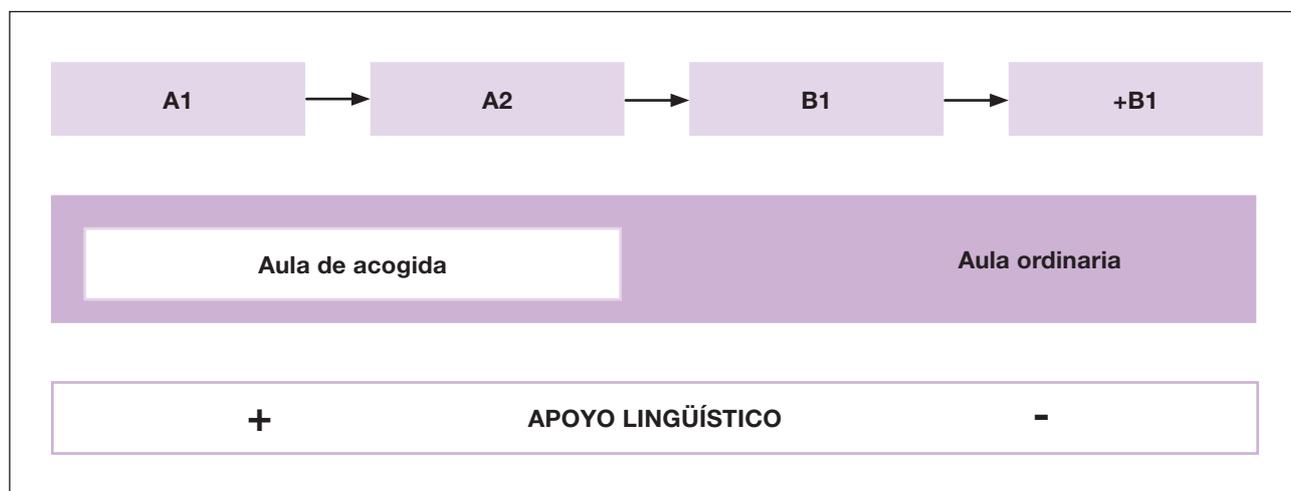
Todavía podríamos añadir, especialmente en secundaria, las necesidades lingüísticas de estos alumnos fuera de la escuela: para comunicarse en el entorno donde viven, para ayudar a su familia a resolver cuestiones administrativas, para desplazarse, etc.

Durante las primeras etapas de estancia en la escuela, el alumno de procedencia extranjera desarrolla la competencia conversacional y el lenguaje académico. Estos dos aprendizajes se hacen en paralelo, pero el proceso para adquirir la competencia en el lenguaje académico es mucho más largo que el que se necesita para alcanzar una competencia conversacional. Así pues, los alumnos de origen extranjero necesitan más tiempo para adquirir el dominio académico que para hablar correctamente la lengua de la escuela, el catalán.

El lenguaje académico se adquiere cuando el alumno ya ha empezado a estructurar la nueva lengua, es capaz de referirse a objetos o situaciones no presentes, participa en las conversaciones con variedad de interacciones y compone pequeños textos tanto orales como escritos. En este momento, ya puede enfrentarse a actividades más contextualizadas en contenidos curriculares y menos contextualizadas en niveles informales.

Si vinculamos este planteamiento con el MEQR y las medidas de atención al alumnado de origen extranjero, se considera que el alumno alcanza una primera competencia comunicativa en el aula de acogida (nivel A2) y que necesitará apoyo específico para alcanzar el currículum hasta llegar a superar el nivel B1.

CUADRO 10. CONSECUCCIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA



Por otra parte, el enfoque didáctico que se preconiza para la primera lengua extranjera curricular en el despliegue de las competencias básicas, es también de aplicación para los alumnos que se inician en el aprendizaje del catalán una vez iniciada la escolaridad obligatoria: “La explicación de las competencias básicas y las orientaciones metodológicas que aparecen en este documento se pueden aplicar también a la enseñanza inicial del catalán y el castellano con alumnado recién llegado de primaria y secundaria que se incorpora tardíamente a los centros escolares de Cataluña” (*Competencias básicas del ámbito lingüístico. Lenguas extranjeras. Educación primaria*, página 7). Se trata de una didáctica basada en los enfoques comunicativos y en la cual la comunicación oral es el eje vertebrador de la adquisición de otras competencias.

A partir de este aprendizaje inicial, el objetivo es que el alumno progrese en las materias lingüísticas y en las no lingüísticas hasta convertirse en un aprendiz autónomo, de acuerdo con el enfoque competencial del currículum.

Finalmente, con respecto a la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas, no hay que olvidar de que los aprendices necesitan crear un vínculo afectivo con la nueva lengua y el nuevo entorno, a partir de una escuela inclusiva y de una valoración positiva de su lengua y el bagaje de su cultura de origen.

5.1.1. La acogida inicial

La incorporación al centro de familias recién llegadas ha puesto en evidencia la gran importancia de los procesos de acogida. Por lo tanto, hay que buscar la manera de conseguir que los primeros contactos sean positivos y que ayuden a disminuir la sensación de desarraigo y de inseguridad ante una situación desconocida.

Hay que prever actuaciones que, en el momento de la acogida inicial, ayuden a reducir los posibles filtros afectivos que limitan el aprendizaje y la integración social y escolar. **La comunicación afectiva es un elemento fundamental, así como la capacidad de empatía del docente, las expectativas positivas que se puedan tener sobre el alumno, el compromiso con la inclusión y la percepción de valía que se tiene de la diversidad cultural y lingüística.**

Una de las claves del éxito de la acogida y de la escolarización del alumnado recién llegado es que todo el profesorado sea consciente de que tanto la acogida como, en general, la atención del alumnado de origen extranjero es cosa de toda la comunidad educativa y no únicamente de los profesionales que puedan tener una actuación más directa.

La atención al alumnado de origen extranjero es cosa de toda la comunidad educativa

El instrumento más adecuado para organizar la atención inicial a los nuevos miembros de la comunidad educativa es el Plan de Acogida, que define los procesos a seguir para ponerlo en práctica y la estructura organizativa que permitirá plantear la acogida como un proceso gradual y secuenciado en el tiempo, y que no quede restringida a un primer contacto o encuentro inicial.

5.1.2. El aula de acogida

Las aulas de acogida son el recurso específicamente diseñado para atender a los alumnos recién llegados en el momento de su incorporación al sistema educativo en Cataluña en los centros que contamos con un número significativo de este tipo de alumnado.

El aula de acogida, como recurso para atender necesidades específicas de unos determinados alumnos, tiene que ser un aula abierta, que promueva el aprendizaje de la lengua en el contexto de una escuela inclusiva. Y tiene que adaptar el currículum a las necesidades de aprendizaje en función de las características de cada alumno. Es un elemento más de la acción educativa del centro y, en consecuencia, tiene que formar parte de los procesos de reflexión pedagógica y del proyecto lingüístico.

El aula de acogida es un aula abierta que promueve el aprendizaje de la lengua y la acogida en el contexto de una escuela inclusiva

Los grupos y los tutores de referencia de todos los alumnos son los de las aulas ordinarias

Sin embargo, hay que dejar claro, desde el primer día, que tanto los grupos como los tutores de referencia de todos los alumnos son los de las aulas ordinarias. En este sentido, es muy importante la coordinación entre el tutor del aula de acogida y el tutor del aula ordinaria y el tutor individualizado, en su caso, también, entre todo el equipo docente. Sin embargo, el tutor del aula de acogida juega un papel destacado en la atención al alumnado recién llegado, tanto con respecto a la enseñanza de la lengua, como en los aspectos emocionales y los relacionados con el ámbito escolar y social.

Objetivos y organización

La función del aula de acogida es proporcionar a los alumnos recién llegados la competencia comunicativa inicial necesaria para relacionarse en el ámbito escolar y, posteriormente, para alcanzar el lenguaje académico y atender a los aspectos emocionales, relacionales y de integración social y escolar que son igualmente indispensables para garantizar su éxito académico y su adaptación.

Los objetivos establecidos para las aulas de acogida son los siguientes:

- Proporcionar una atención personalizada de calidad.

- Dar respuesta a los aspectos emocionales que forman parte de los procesos de acogida e integración en una nueva sociedad.
- Iniciar el aprendizaje intensivo de la lengua catalana, proporcionando una competencia comunicativa básica (A2).
- Ayudar a pasar de la competencia conversacional al lenguaje académico para facilitar el acceso al currículum ordinario.

El aula de acogida proporciona a los alumnos recién llegados una competencia comunicativa inicial básica

Uno de los principios fundamentales de la atención al alumnado recién llegado es que, desde el primer día de su incorporación en el centro, compartan el aula de acogida con el aula ordinaria, que es, en definitiva, su aula de referencia. Los alumnos no tienen que estar en el aula de acogida todas las horas de permanencia en el centro. Se recomienda que estén aproximadamente un 50% del horario lectivo y que los grupos no sean de más de 12 alumnos.

Proceso de adaptación escolar

Con respecto a la integración escolar de los alumnos recién llegados en el marco del aula de acogida, hay que tener en cuenta, muy especialmente, los aspectos relacionados con la situación emocional del alumno y la adquisición de los hábitos escolares y sociales necesarios para garantizar el éxito de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los aspectos que se consideran más relevantes para facilitar la integración del alumno al nuevo entorno escolar y, por lo tanto, aquellos sobre los que se hace una incidencia específica en el aula de acogida son los siguientes:

- Adaptación al medio escolar. Se trata de facilitar el conocimiento básico del centro (espacios, distribución temporal, costumbres, hábitos, tipos de tareas, etc.), y favorecer un grado de confianza en el nuevo entorno que permita al alumno sentirse cómodo y seguro, y que, por lo tanto, pueda afrontar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y de socialización sin inquietudes ni miedos añadidos.
- Estrategias para el aprendizaje y la motivación. El objetivo es proporcionar estrategias suficientes para afrontar las tareas escolares y favorecer los factores afectivos implicados en el aprendizaje de un nueva lengua (interés, atención, participación, esfuerzo, capacidad de pedir ayuda...).
- Convivencia y participación. Se trata de favorecer la convivencia y la interacción con todos los compañeros, detectando los puntos fuertes y los puntos débiles en la red de relaciones que ha establecido el alumno para reconducir posibles actitudes de aislamiento o de rechazo, tanto por parte del alumno como por parte del resto de compañeros, en un contexto de respeto a la diversidad y a las normas de convivencia y de gestión positiva del conflicto.

En el proceso de acogida e integración es tan importante la adquisición de hábitos escolares y sociales como la atención a los aspectos emocionales

5.1.3. El apoyo lingüístico y social

El aula de acogida tiene, como ya se ha dicho, la finalidad de proporcionar la competencia lingüística que permita a los alumnos recién llegados interactuar en el entorno escolar y social desde el primer momento. Pero la explicación sobre por qué los alumnos de origen extranjero obtienen, en general, unos resultados académicos inferiores a los de sus compañeros autóctonos está, entre otros aspectos, en el reto que les representa la complejidad del lenguaje académico, mucho más abstracto y descontextualizado que el lenguaje de la comunicación cotidiana.

Tanto el Consejo de Europa, como los informes de la OCDE y los expertos en aprendizaje en aulas multilingües, recomiendan que, más allá de la acogida y del aprendizaje de la lengua iniciales, se proporcione apoyo lingüístico continuado a los alumnos de procedencia extranjera a fin de que puedan acceder al currículum ordinario, y garantizar la igualdad de oportunidades y la equidad del sistema educativo. Además, toda la investigación coincide en el hecho de que se necesitan años para dominar una lengua: de dos a tres para comunicarse en situaciones de conversación informal y de cinco a siete para hacerlo en contextos académicos.

Las estrategias metodológicas que hay que aplicar en este contexto de aulas multilingües son las que se basan en la inmersión lingüística y el tratamiento integrado de lengua y contenidos.

Es importante proporcionar apoyo lingüístico y social a los alumnos de origen extranjero que, una vez incorporados plenamente al aula ordinaria, todavía necesitan ayudas específicas para alcanzar los contenidos curriculares. Además, en función de su complejidad, los centros podrán destinar dotaciones adicionales para proporcionar este apoyo a los alumnos que presenten dificultades para seguir el currículum en el aula ordinaria. De la misma manera, los centros que no tienen niveles altos de complejidad podrán orientar la tarea de algunos docentes de su plantilla a acompañar específicamente el proceso de aprendizaje de este alumnado, especialmente los docentes que tienen acreditado el perfil profesional de inmersión y apoyo lingüístico.

El apoyo lingüístico y social proporciona ayudas específicas para alcanzar los contenidos curriculares en el aula ordinaria

Todos los docentes tienen que aplicar estrategias de apoyo y hay que establecer una dinámica de cooperación entre todos los miembros del equipo docente

La dificultad específica que tiene que afrontar este alumnado es que tiene que incrementar y profundizar en su dominio de la lengua y, a la vez, en los contenidos curriculares de todas las áreas y materias sin el dominio del lenguaje académico que los vehicula. Por lo tanto, al margen que pueda haber algún docente que tenga una dedicación más específica a la atención del alumnado de origen extranjero, es imprescindible que todos los docentes apliquen estrategias de apoyo y que se establezca una dinámica de cooperación entre todos los miembros del equipo docente.

Alumnos destinatarios

El apoyo lingüístico y social se dirige a alumnos de origen extranjero que no se pueden considerar estrictamente recién llegados y que ya no asisten al aula de acogida. Estos alumnos tienen unas necesidades específicas derivadas de las limitaciones en el dominio de la lengua vehicular necesario para acceder a los aprendizajes, de la falta de referentes culturales y de conocimientos previos que les permitan seguir con normalidad los contenidos curriculares y de las dificultades de integración escolar y social que les impidan alcanzar el éxito educativo.

- Alumnos de 1º y 2º de primaria no castellanohablantes que han iniciado la escolarización en Cataluña, pero que tienen un conocimiento muy limitado de las dos lenguas oficiales y que, por lo tanto, necesitan un apoyo específico en el ámbito lingüístico y relacional, especialmente en lengua oral.
- Alumnos de ciclo medio y ciclo superior de primaria y de enseñanza secundaria obligatoria que se encuentran en alguna de estas dos situaciones:

- Se han incorporado tardíamente al sistema educativo en Cataluña y tienen un conocimiento limitado de la lengua vehicular de los aprendizajes.
- Aunque se trate de alumnos que han superado los dos años o, excepcionalmente, los tres años de estancia en el aula de acogida, se encuentran en proceso de alcanzar el dominio del lenguaje académico que se necesita para acceder al currículum ordinario.
- Alumnos de ciclo medio y ciclo superior de primaria y de enseñanza secundaria obligatoria de origen extranjero que, a pesar de haber sido escolarizados en Cataluña en algún momento, han formado parte posteriormente de la escolarización en otro estado.
- Alumnos de origen extranjero que se incorporan al sistema educativo de Cataluña en la enseñanza postobligatoria.

En el caso de los alumnos de educación infantil, se considera que los objetivos previstos en el currículum para esta etapa, como la estimulación de la lengua oral y el descubrimiento del código de lectoescritura, ya responden a las necesidades de los alumnos de origen extranjero. No obstante, también se proponen estrategias específicas de apoyo para esta etapa, especialmente pensadas para alumnos que provienen de familias no castellanohablantes.

Objetivos y contenidos

El objetivo del apoyo lingüístico y social es facilitar que los alumnos accedan a los contenidos de los ámbitos curriculares, con estructuras y registros lingüísticos muy diversos, y que, al mismo tiempo, sigan progresando en el conocimiento de la lengua, hasta que puedan utilizarla en todas las actividades de aprendizaje y en todos los entornos (dentro y fuera de la escuela) de forma autónoma y sin apoyos específicos.

El objetivo del apoyo lingüístico y social es ayudar al alumnado a convertirse en aprendices autónomos

Desde un planteamiento lingüístico, los contenidos que se tienen que priorizar en la planificación didáctica son los siguientes:

- Los recursos lingüísticos que permiten a los alumnos interactuar en las situaciones habituales en la escuela.
- Las estructuras discursivas propias de las materias relacionadas con las habilidades cognitivas (describir, argumentar, sintetizar...).
- Las habilidades relacionadas con la comprensión y la expresión orales y escritas. En la educación infantil y ciclo inicial de primaria se tiene que priorizar el trabajo de la lengua oral.
- El vocabulario específico relacionado con los ámbitos de conocimiento.
- Las dificultades asociadas a las diferencias de referentes culturales y a la falta de conocimientos previos que hacen falta para adquirir conocimientos nuevos.

Por otra parte, el éxito educativo de estos alumnos dependerá también de la capacidad inclusiva del centro, de la posibilidad de hacer que se sientan “parte de”. En este sentido, si bien hay que potenciar la participación de los alumnos en la vida del centro y el arraigo en el territorio, también, desde el respeto y la valoración de la diferencia, habrá que avanzar hacia un planteamiento intercultural en que todos los alumnos se hagan visibles y se puedan sentir reconocidos. Hay que remarcar que una escuela inclusiva comporta un conjunto de actitudes y actuaciones que afectan e implican por igual a alumnos autóctonos y de origen extranjero y a sus familias.

Desde un planteamiento intercultural, los aspectos que hay que tener en cuenta en la planificación didáctica son los siguientes:

- El bagaje lingüístico y cultural de los alumnos.
- La visibilidad en las actividades de la pluralidad cultural del aula.
- El respeto a la diferencia en un marco de valores comunes.
- El desarrollo de identidades múltiples.

El apoyo lingüístico y social para alumnado de procedencia extranjera se dirige a conseguir el dominio de la lengua vehicular de los aprendizajes y la plena integración en las dinámicas del centro, así como a atender los elementos personales, relacionales y contextuales que también condicionan el éxito educativo de los alumnos.

Organización

El apoyo lingüístico y social hay que estructurarlo de manera flexible, en función de las características de los alumnos que se tienen que atender y de acuerdo con la cultura organizativa de cada centro. En ningún caso, esta modalidad de atención a los alumnos de procedencia extranjera representará que el alumno reciba más del 20% del horario lectivo fuera del aula ordinaria, ni que permanezca más de la mitad de las horas de un área fuera de un grupo ordinario. En caso de que se hagan agrupamientos de alumnos fuera del aula ordinaria, se recomienda que el número de alumnos del grupo no sea superior a 10.

Algunas formas organizativas adecuadas para proporcionar apoyo a los alumnos de origen extranjero son dos docentes en el aula, grupos flexibles reducidos, atención individualizada o tutoría entre iguales.

Los alumnos recién llegados en las etapas postobligatorias

Con el fin de facilitar el aprendizaje de la lengua a estos alumnos que llegan a nuestro sistema educativo con la enseñanza obligatoria convalidada en su país de origen, se pone a su disposición las clases de lengua catalana que ofrecen las escuelas oficiales de idiomas del país.

5.2. La incorporación de las lenguas familiares del alumnado de origen extranjero

La escolarización exitosa del alumnado de origen extranjero depende también del reconocimiento y valoración de su lengua y cultura. En consecuencia, habrá que tener en cuenta los referentes lingüísticos y culturales de estos alumnos, hacerlos presentes en la actividad escolar y favorecer su incorporación curricular a través de actividades extra-escolares de lengua y cultura de origen, con asignaturas optativas en secundaria, mediante la convalidación de materias y facilitando la acreditación de conocimientos y su reconocimiento formal, entre otros.

La escolarización exitosa del alumnado de origen extranjero depende también del reconocimiento y valoración de su lengua y cultura

Así, **el interés por velar por el mantenimiento y la difusión de las lenguas de origen del alumnado recién llegado es también un objetivo de nuestro sistema educativo**, por la riqueza que aportan y por el valor que tienen tanto para el alumnado que las habla como para la internacionalización de la sociedad y la economía catalanas.

El objetivo debe ser conseguir que las actividades en lenguas no curriculares, aunque sean extraescolares, formen parte del proyecto lingüístico del centro donde se imparten. Por este motivo, hay que velar para que el profesorado que las imparte, aunque sea en horario extraescolar, mantenga reuniones periódicas con la dirección del centro donde está adscrito y con el equipo de lengua, interculturalidad y cohesión social (LIC) que lo acompaña y asesora durante todo el curso. Igualmente, conviene promover la participación del profesorado de lenguas de origen en las actividades organizadas por el centro educativo (jornadas culturales, salidas, etc.). El objetivo de esta colaboración es doble: que este profesorado se integre y participe activamente en la vida del centro, y hacer visible y valorar ante toda la comunidad educativa la lengua que imparte.

Las actividades en lenguas no curriculares tienen que formar parte del proyecto lingüístico del centro

Potenciar y mantener las lenguas de origen del alumnado es un reto para cualquier sistema educativo. El número y la diversidad de lenguas presente en los centros hacen compleja una atención diversificada del alumnado, que permita tener en cuenta los diferentes grados de conocimiento de estas lenguas y aprovechar bien este bagaje para el aprendizaje de otras lenguas y/o para la construcción de conocimiento en otras lenguas.

Atender a esta necesidad implica disponer de profesorado capacitado para impartir estas lenguas, creando alianzas con entidades que ofrecen formación en lenguas de origen y, como hemos visto antes, activar mecanismos que permitan reconocer los conocimientos lingüísticos adquiridos por estos alumnos fuera del horario lectivo.

Además, la incorporación de las lenguas de origen en el ámbito escolar responde al objetivo principal de mejorar la acogida del alumnado recién llegado, poner en valor las lenguas familiares —a veces menospreciadas en el país de origen— favorecer la educación intercultural y, sobre todo, velar para que la sociedad catalana tenga unos ciudadanos realmente plurilingües que, además del catalán, el castellano y el inglés y/u otras lenguas de alcance internacional, puedan comunicarse en sus lenguas de origen.

Cuando no sea posible la introducción de la enseñanza de la lengua de origen, habrá que incorporar la presencia simbólica de la lengua familiar del alumnado. Hacer presente la lengua propia permite, entre otras cosas, establecer continuidades entre el contexto escolar y el contexto familiar con las enormes ventajas que eso supone (Bronfenbrenner, 1987; Villa, 1998) y, además, significa también incrementar la autoestima con respecto a aquello que es propio y adquirir una autoimagen positiva, condiciones necesarias para incorporarse con éxito a las actividades propuestas por la escuela.

Hacer presente la lengua propia permite establecer continuidades entre la escuela y la familia e incrementa la autoestima

Entre las diversas maneras de hacer presente simbólicamente la lengua propia del alumnado está la de dar la bienvenida o despedida a los alumnos en las diferentes lenguas que están presentes; escribir los nombres del alumnado de parvulario en la percha con nuestro alfabeto y el alfabeto de su lengua; conocer y compartir algunas características de las lenguas presentes en la escuela, y, sobre todo, no prohibir nunca el uso de la lengua familiar cuando la utiliza entre sí el alumnado que la tiene como propia.

Junto con el reconocimiento simbólico de la lengua familiar del alumnado en el contexto escolar, es importante también incorporar los conocimientos lingüísticos desarrollados desde la propia lengua en la práctica educativa con el objetivo de facilitar el conocimiento de la lengua de la escuela.

En primer lugar, todos los alumnos que se incorporan a la escuela, tanto en P-3 como en otro momento del sistema educativo, saben hacer cosas con el lenguaje. El alumnado que tiene como lengua propia la lengua de la escuela progresa en su lengua gracias a las actividades que realiza en el contexto escolar. Pero el alumnado que se escolariza en un programa de cambio de lengua del hogar a la escuela tiene que aprender a hacer con una nueva lengua cosas que ya sabe hacer. Es decir, las chicas y los chicos que se escolarizan de nuevo en nuestro sistema educativo no son incompetentes lingüísticos que tienen que aprender la lengua de la escuela para poder incorporarse a las actividades escolares. Su aprendizaje consistirá en reconocer un nuevo instrumento lingüístico para hacer las cosas que ya saben hacer. Y eso, únicamente lo pueden aprender si, desde la práctica educativa, se utilizan como fuente de aprendizaje de la nueva lengua las habilidades ya desarrolladas desde la lengua propia.

Y por último, la posibilidad que en los primeros momentos de la escolarización del alumnado de incorporación tardía, especialmente en la enseñanza secundaria obligatoria, sea atendido, si es posible, además del profesorado, por un alumno o una alumna que use su misma lengua familiar es también una forma de hacerla presente en las actividades escolares, ya que el alumno *tutor* puede utilizarla para *traducir* ejercicios, hacer explicaciones sobre lo que se hace en el aula, etc., y, por lo tanto, favorecer y acelerar su proceso de adaptación al centro.

Véase: *Apoyo lingüístico y social* [en línea] Generalidad de Cataluña: XTEC <<http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/alumnat-origen-estranger/suport-linguistic-social/>>

III. Cooperación educativa

1. Entorno educador

El entorno es el eje estratégico clave de la actuación educativa para conseguir la continuidad y la coherencia entre las acciones de los diferentes agentes educativos que operan en un territorio, tanto si pertenecen a la educación formal como a la no formal o informal. La interacción de todos los agentes educativos, sociales, económicos, culturales, artísticos, deportivos y de ocio es necesaria para conseguir una coherencia entre la dinámica escolar y la extraescolar: los centros educativos se tienen que abrir al entorno y el entorno social tiene que tomar más conciencia de la tarea educadora de los diferentes agentes sociales. **Para conseguirlo, hace falta trabajar e interactuar comunitariamente, promover la cultura del aprendizaje en red, entendiendo el aprendizaje comunitario como una metodología para dar respuesta a los retos educativos en las sociedades actuales.**

Para ampliar el impacto de la acción educativa y aumentar la exposición a las lenguas, el papel de la educación informal y no formal es muy importante. Aprender una lengua implica, sobre todo, aprender a usarla interactuando con los demás, requiere una actitud positiva y el deseo de usarla para hacer cosas estimulantes y motivadoras con los otros. Y eso depende también de aspectos afectivos como sentirse parte de, sentirse acogido, reconocido y respetado en la identidad lingüística y cultural de cada uno. Por eso, hay que potenciar el desarrollo de actividades escolares y extraescolares que permitan a los alumnos utilizar las lenguas que están aprendiendo en contextos reales. La implicación y la colaboración de instituciones, redes, agencias nacionales e internacionales que ofrezcan actividades y proyectos diversos que animen al alumnado a usar las lenguas de manera presencial o virtual, es fundamental.

Hay que potenciar el desarrollo de actividades escolares y extraescolares que permitan a los alumnos utilizar las lenguas que están aprendiendo en contextos reales

Así pues, es imprescindible proyectar la comunidad educativa al entorno a través de la colaboración con servicios educativos, mundo cultural, deportivo, empresarial, universidades, entidades sociales o asociaciones de madres y padres para enriquecer el proyecto lingüístico y el proyecto de centro.

1.1. Los Planes educativos de entorno y otros planes socioeducativos

Una de las actuaciones más relevantes en este ámbito son los **planes educativos de entorno**, concebidos como una propuesta de cooperación educativa entre el Departamento de Enseñanza y los ayuntamientos, con la participación de otras entidades, que tienen como objetivo contribuir a la cohesión social mediante la equidad, la educación intercultural, el fomento de la convivencia y el uso de la lengua catalana en un marco de respeto a la diversidad lingüística y cultural.

El carácter socializador de la lengua y, en concreto, la necesidad de hacer de la lengua catalana un elemento de cohesión social y de igualdad de oportunidades, obliga, más allá de adquirir una buena competencia lingüística, a potenciar el catalán como una lengua de uso. Como ya es sabido, para consolidar el aprendizaje de una lengua hay que practicarla en contextos de uso significativo, funcionales y, especialmente, en entornos directamente vinculados a las propias experiencias emocionales y lúdicas, y por eso hay que fomentar acciones formativas que posibiliten contextos de uso. Las políticas lingüísticas tienen que ir orientadas también en esta dirección, promoviendo el uso del catalán en los entornos escolares. Es aquí donde tenemos que contar con toda la red de agentes educativos, trabajando de forma colaborativa. En este sentido, los planes educativos de entorno promueven de forma transversal y desde todas sus acciones, el uso de la lengua catalana en un marco de respeto y reconocimiento de la diversidad lingüística.

Los planes educativos de entorno dan una respuesta integrada y comunitaria a las necesidades educativas de los niños y jóvenes, facilitan los usos lingüísticos en contextos reales y promueven la participación de todo el alumnado y de sus familias en los diferentes espacios educativos: desde el aula hasta las actividades complementarias, las extraescolares y aquéllas que se ofrecen desde diferentes entidades significativas del territorio, sobre todo en el ámbito del ocio (corales, casales, grupos de “castellers”, entidades deportivas, etc.), porque son espacios óptimos de relación que fomentan la interacción y la cohesión social.

Además, facilitan la organización de actuaciones relacionadas con la consolidación del dominio de la lengua catalana (promoción de parejas lingüísticas, narraciones de cuentos, teatro, cursos y talleres de conversación, talleres y concursos de poesía, pasatiempo, rutas literarias, exposiciones, casales de acogida lingüística), a través de la lectura (dinamización de la lectura en las bibliotecas y entidades del entorno; cuentacuentos, visitas de escritores, plan lector municipal, clubs de lectura, apertura de bibliotecas escolares, redes lectoras, mercados de libros, liberación de libros (*bookcrossing*), padrinos de lectura, maletas viajeras) o de actividades culturales (promoción de diferentes situaciones de uso de la lengua catalana en actividades de música, teatro, radio local, lúdicas, deportivas, de cultura popular catalana).

También, permiten organizar actuaciones de apoyo a la tarea escolar (aceleración y refuerzo de los aprendizajes del currículum escolar, adquisición de hábitos de organización y de estudio, planificación del trabajo escolar) y de otros que implican a las familias con la finalidad de facilitar la interrelación entre las autóctonas y las recién llegadas, y el conocimiento y utilización del catalán como lengua de uso y de relación social a través de conferencias y charlas formativas, cursos y talleres lingüísticos, talleres de conversación, talleres de alfabetización, aulas de barrio, jornadas literarias, parejas lingüísticas, talleres de teatro, talleres de cocina, acogida y acompañamiento a las familias, escuela de padres y madres, dinamización de las AMPA, red de talleres para las familias, dinamización de la participación de las familias, espacios de encuentro, conocimiento del entorno, etc.

Aparte de los cursos de las lenguas familiares que hemos visto anteriormente, los planes educativos de entorno, con el objetivo de promover el diálogo intercultural, valoran y reconocen las lenguas de origen del alumnado y de sus familias y las culturas que conviven mediante la organización de talleres de lenguas de origen e interculturalidad. Y contribuyen a la incorporación de los nuevos miembros de la comunidad educativa en el conocimiento del patrimonio paisajístico y cultural del entorno próximo y de su tejido social facilitando la participación, la interacción y la convivencia entre las diferentes personas que integran la comunidad educativa.

2. La internacionalización de la educación

La complejidad, la interconexión y el dinamismo de nuestra sociedad requieren que el alumnado sea capaz de comprender y analizar su entorno, cada vez más global, e interactuar en varias lenguas y con hablantes de varias culturas. Los jóvenes de hoy tienen que desarrollar lo que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha identificado como competencia global (*Preparar a los jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible*. OCDE, 2018), y que se interpreta como la capacidad de examinar cuestiones de carácter local, global e intercultural, de entender y apreciar los puntos de vista y las visiones del mundo de los otros, de implicarse en interacciones abiertas, adecuadas y eficaces con personas de diferentes culturas, y de contribuir activamente al bienestar colectivo y al desarrollo sostenible de las sociedades actuales.

La competencia plurilingüe e intercultural participa, como es evidente, de esta competencia global. Para desarrollarlas conviene implementar estrategias que ayuden al alumnado a entender el mundo con más profundidad, y que lo capaciten para interactuar de manera flexible y respetuosa con personas de orígenes lingüísticos y culturales diversos, y para contribuir activamente y de manera positiva a la construcción de una sociedad cohesionada y plural.

En este sentido, la internacionalización de la educación se convierte en una estrategia clave que abarca iniciativas para favorecer el aprendizaje de lenguas adicionales, acciones de movilidad formativa para profesorado y alumnado, programas y proyectos de cooperación educativa internacional, y proyectos singulares de centro o actividades de aula dirigidas a reconocer, valorar y fomentar el aprendizaje de las lenguas y culturas del alumnado de origen extranjero, por su carácter internacionalizador intrínseco y por su potencial.

Potenciar la internacionalización de los centros educativos de Cataluña es una estrategia eficaz para consolidar una educación plurilingüe e intercultural y tiene como objetivos principales promover el desarrollo de proyectos de colaboración internacional en los centros educativos, incrementar la participación de alumnado y profesorado en programas de cooperación europea e internacional, utilizar de manera eficiente las tecnologías de comunicación digital y promover la movilidad formativa y profesional.

Las acciones de internacionalización dirigidas al alumnado tienen que ir encaminadas a facilitar el desarrollo de una parte del currículum en un centro extranjero, a adquirir experiencia práctica en empresas de otros países, a acceder al aprendizaje de lenguas adicionales presentes en el contexto social o vinculadas a los orígenes familiares propios o de sus compañeros, y a participar en proyectos educativos dirigidos a reconocer y valorar la diversidad lingüística y cultural desde una visión inclusiva que fomente el diálogo y la paz social.

Con respecto al profesorado, las acciones de internacionalización tienen que ir encaminadas a promover y facilitar su participación en actividades formativas y de observación docente en centros educativos, empresas o entidades de otros países que contribuyan a su desarrollo profesional, y a fomentar su colaboración con profesorado de otros sistemas educativos para llevar a cabo proyectos de cooperación educativa de calidad y compartir conocimiento y experiencia docente.

Finalmente, y en relación con los centros educativos, la internacionalización tiene que significar una oportunidad de participación en programas europeos e internacionales que les permitan desarrollar proyectos de innovación de calidad, intercambiar buenas prácticas educativas y disponer de unos recursos econó-

micos adicionales. Además, les tiene que permitir ampliar la oferta académica con estudios de bachillerato internacional, batxibac o formación dual. Y acreditar de manera formal los conocimientos de lenguas extranjeras adquiridos.

Establecer acuerdos de colaboración con agentes y entidades educativas del entorno, que ofrezcan acciones educativas interculturales, que fomenten la convivencia y que abran espacios de uso real para las lenguas a través de concursos, representaciones teatrales, talleres y charlas, jornadas, clases extraescolares o voluntariado lingüístico, entre otros, contribuye a garantizar las mismas oportunidades a todos los alumnos y ayuda a crear redes a través de las cuales compartir los resultados de las experiencias y desarrollar nuevos proyectos de cooperación educativa.

El objetivo de estas colaboraciones es promover la implicación y el compromiso de toda la comunidad educativa en la creación de espacios que promuevan y faciliten el uso real de las lenguas.

IV. La concreción: el proyecto lingüístico de centro

La implantación de un modelo de educación plurilingüe e intercultural no es un punto de partida sino el punto de llegada de un proceso largo que implica una reflexión y un cambio de concepciones, individuales y colectivas, sobre la enseñanza y el aprendizaje, una incorporación gradual de las innovaciones asumibles y una reestructuración de la propia práctica en el contexto de un centro educativo concreto.

La educación plurilingüe no es una innovación que pueda aplicar individualmente un docente o incluso un grupo limitado de docentes, sino que hace falta un planteamiento global, organizativo, metodológico y evaluativo que implica a todos los ciclos y etapas, y a la totalidad del profesorado del centro. La implantación de este modelo requiere cambios organizativos y metodológicos de carácter sistémico con el objetivo de mejorar la competencia comunicativa y lingüística del alumnado, pero también para desarrollar las competencias clave (básicas, del pensamiento y personales), fomentar el trabajo cooperativo y por proyectos y adquirir estrategias para el aprendizaje autónomo.

Estos cambios tienen que responder a la estrategia específica de cada centro, adecuada a las necesidades diagnosticadas a partir de evaluaciones internas y externas y a los objetivos planteados. La definición de la estrategia y los acuerdos tomados para llevarla a cabo conforman el **proyecto lingüístico de centro** (artículos 10, 11, 12 y 16 de la Ley 12/2009, del 10 de julio, de educación y el artículo 5.1.e del Decreto 102/2010, de 3 de agosto, de autonomía de los centros educativos).

El proyecto lingüístico forma parte del proyecto educativo del centro, y es la recopilación organizada de los acuerdos tomados sobre propuestas educativas para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas y sobre los usos lingüísticos del centro educativo. Se trata de un instrumento que ayuda a desarrollar de manera coherente y eficaz las actividades de aprendizaje lingüístico y que pone el acento en los acuerdos de gestión educativa diaria de los centros. Es, pues, una herramienta pedagógica y flexible que evoluciona a partir de las estrategias educativas fijadas y de la consecución de los objetivos marcados.

El proyecto lingüístico es la recopilación organizada de los acuerdos tomados sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas y sobre los usos lingüísticos del centro educativo

Para elaborar el proyecto lingüístico, el centro tiene que tener en cuenta su propio contexto sociolingüístico y el de su entorno, el bagaje lingüístico del alumnado y sus necesidades individuales, los resultados en las evaluaciones internas y externas, las evaluaciones generales del sistema y la competencia lingüística del profesorado. Este análisis sirve para establecer los objetivos lingüísticos del centro desde tres puntos de vista: los objetivos de aprendizaje de las diferentes lenguas para el alumnado, los usos lingüísticos que se establecerán y promoverán, y el desarrollo profesional y lingüístico del equipo docente. El proyecto tiene que concretar también las acciones que se prevén orientadas a alcanzar estos objetivos.

La implementación del proyecto lingüístico requiere liderazgo educativo y una visión estratégica orientada

a planificar y organizar diferentes escenarios de aprendizaje que permitan llevar a cabo proyectos, tareas y actividades que faciliten una progresión coherente del aprendizaje a lo largo de todas las etapas educativas, que faciliten la implantación de planes de seguimiento, evaluación y mejora, y que garanticen la consecución de los objetivos fijados y de los estándares competenciales deseables.

El liderazgo educativo es fundamental para una implementación exitosa del proyecto lingüístico

Los ejes estratégicos del proyecto lingüístico, a partir de los cuales se estructura el documento son los siguientes:

- El papel de la lengua catalana, y del occitano en el Arán, como eje vertebrador de un proyecto educativo plurilingüe y los usos lingüísticos en el centro.
- El tratamiento de las lenguas, tanto las curriculares como las no curriculares, en los espacios de educación formal y no formal del centro.
- Los aspectos de organización y de gestión que tengan repercusiones metodológicas y lingüísticas.

Las decisiones que se recogen en el proyecto lingüístico se estructuran a partir de tres niveles: la clase, la escuela y el entorno, y se organizan en tres áreas principales: comunicación (usos lingüísticos), metodologías y organización. La combinación de las áreas y de los niveles proporciona un marco de trabajo que permite gestionar las necesidades lingüísticas específicas como un todo.

1. Los usos lingüísticos del centro

Con respecto a los usos lingüísticos, el centro tiene que asegurar que el catalán y el occitano en el Arán sean las lenguas vehiculares, de aprendizaje y de relación con la comunidad educativa normalmente utilizadas.

Para garantizar el aprendizaje y el uso de la lengua catalana y del aranés en el Arán y para favorecer el desarrollo del plurilingüismo del alumnado hay que prever las estrategias y los mecanismos necesarios que establezcan, motivadamente, en qué lenguas se producen las exposiciones de los profesores, el material didáctico físico y virtual, los libros de texto y las actividades de aprendizaje y de evaluación y, en qué lenguas y en qué contextos de uso se producen las interacciones entre docentes y alumnos y las actividades administrativas y las comunicaciones orales o escritas con el resto de la comunidad educativa. Establecer los usos lingüísticos de los docentes es esencial ya que, además de actuar como modelos de lengua, determinan la lengua de las interacciones y el modelo de comunicación del centro.

Así pues, el proyecto lingüístico tiene que incluir las acciones escolares de dinamización lingüística y comunicativa para incrementar el dominio y el uso de la lengua catalana de los alumnos que no la tienen como lengua habitual y explicitar los contextos de uso para la práctica de las lenguas extranjeras, buscando ámbitos y espacios de interacción tan presenciales como virtuales. Igualmente, aparte de las acciones orientadas a garantizar la convivencia en diversidad y el valor del plurilingüismo, tiene que determinar las estrategias para reconocer, promover y hacer visibles las lenguas de los alumnos de origen extranjero y los mecanismos para la incorporación de estas lenguas en el ámbito escolar.

Para valorar el bagaje lingüístico y cultural diferenciado que estos alumnos y sus familias aportan al centro escolar hay que prever, si procede, la adaptación de la comunicación del centro con las familias.

Por otra parte, el proyecto lingüístico tiene que explicitar las líneas de intervención que servirán para trasladar la información sobre los usos lingüísticos de la escuela a los profesionales encargados de la gestión de actividades no docentes, como el comedor escolar, las actividades extraescolares o las acciones de entorno. Estas actividades facilitan y promueven el uso de las lenguas —las que el centro priorice— en situaciones reales de aprendizaje y proporcionan un incremento significativo del tiempo de exposición a estas lenguas por lo que tienen un alto valor educativo, motivan a los alumnos y favorecen la mejora de su competencia comunicativa.

2. Los aspectos metodológicos del aprendizaje de las lenguas

Con el objetivo de acompañar al alumnado en el desarrollo de su competencia plurilingüe, a tomar conciencia de su proceso de aprendizaje y a asumir el protagonismo, el proyecto lingüístico tiene que determinar las estrategias metodológicas que le permitirán aprender las lenguas desde todas las áreas y materias e integrar la evaluación en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Igualmente, tiene que recoger las metodologías y los agrupamientos del alumnado que favorezcan la interacción, así como los aspectos organizativos y de coordinación que se deriven (espacios para la coordinación de nivel, de ciclo o de proyecto, en su caso).

El proyecto lingüístico de centro tiene que recoger la distribución de los objetivos lingüísticos y de los contenidos en las programaciones de cada nivel, ciclo o etapa educativa (se incluyen los ciclos de grado medio y superior de formación profesional) para garantizar una progresión real y efectiva del aprendizaje y tiene que prever las acciones para incorporar la evaluación continuada de los aprendizajes adquiridos, así como las medidas para atender a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos.

Igualmente, para facilitar el tratamiento conjunto de las estructuras comunes, la transferencia de aprendizajes de una lengua a las otras y el reconocimiento de la riqueza individual derivada de la diversidad lingüística del alumnado, tiene que incluir los planteamientos sobre la adquisición del lenguaje, la didáctica de las lenguas y la gestión coordinada de las lenguas que se utilizarán. Por eso tiene que establecer los mecanismos que garanticen la coordinación de las áreas de lengua y las estrategias que permitan incrementar el grado de exposición de los alumnos a las lenguas —especialmente las extranjeras— a través de la enseñanza integrada de lenguas y contenidos. Y tiene que hacer explícitos los criterios que justifiquen la impartición de contenidos en otras lenguas diferentes del catalán y determinar los escenarios y espacios de aprendizaje que faciliten contextos auténticos de uso de las lenguas, que potencien el trabajo cooperativo y que intensifiquen la producción oral y escrita de los alumnos.

En los centros donde el catalán no es la lengua mayoritaria es necesario describir las estrategias educativas de inmersión lingüística que se tienen que aplicar para asegurar el uso intensivo de la lengua catalana como lengua vehicular de enseñanza y de aprendizaje, para garantizar que los alumnos dispongan, de manera sistemática, de las ayudas necesarias para poder acceder al aprendizaje.

3. Los aspectos organizativos

La implantación de un modelo de educación plurilingüe requiere el liderazgo, por parte de los equipos directivos de centro, de los procesos que supone el cambio de modelo. Estos equipos tienen que disponer de docentes cualificados para desarrollar y alcanzar los retos planteados y tienen que contar con la implicación de toda la comunidad educativa y de su entorno.

Desde un punto de vista organizativo, el proyecto lingüístico tiene que determinar los espacios previstos para la coordinación entre el profesorado de lenguas, y entre este profesorado y el de otras disciplinas, con el objetivo de favorecer la reflexión docente y de consensuar los objetivos de aprendizaje. En este sentido, para garantizar la coherencia y la continuidad de los contenidos y de las metodologías a lo largo de los ciclos y las etapas (impartidos por varios docentes) hay que fijar la coordinación vertical de los docentes: entre cursos, áreas o materias y entre etapas educativas, especialmente entre primaria y secundaria.

Para facilitar la armonización de la enseñanza y el uso vehicular de las lenguas (impartidas simultáneamente a los mismos alumnos por profesores diversos) la coordinación horizontal es esencial. Por eso, el proyecto lingüístico tiene que concretar los mecanismos de coordinación del profesorado de lenguas con el objetivo de desarrollar programaciones didácticas coherentes, que refuercen los aspectos comunes entre las lenguas, eviten las duplicidades y contribuyan al desarrollo de la competencia plurilingüe de los alumnos. Y también tiene que concretar las estrategias organizativas para la coordinación entre los profesores de lengua y los profesores de materia con el objetivo de ayudar a los alumnos a desarrollar una competencia comunicativa y lingüística global y de incrementar su exposición a las lenguas extranjeras que están aprendiendo, especialmente en relación con las metodologías de inmersión y AICLE.

El proyecto lingüístico tiene que hacer visibles los espacios de diálogo, los criterios de trabajo y las estrategias de evaluación que permitirán hacer el seguimiento del aprendizaje de las lenguas y de la consecución de los contenidos de todas las materias. Y también las estrategias para garantizar una organización flexible del alumnado, que rompa la unidad indisoluble clase-docente, y que permita afrontar el tratamiento de la diversidad desde perspectivas nuevas.

Los centros que ofrezcan lenguas extranjeras no curriculares, en horario lectivo o en horario extraescolar, tienen que velar para que el alumnado aprenda con una única metodología de enseñanza de las lenguas de carácter comunicativo y competencial y, por lo tanto, han de prever los mecanismos de participación en las actividades del centro de los profesores que las imparten.

En el proyecto lingüístico también se tiene que incluir la colaboración y la coordinación con los diferentes agentes educativos del entorno que tengan como objetivo garantizar la continuidad y la coherencia educativa en relación con el uso de la lengua catalana como elemento de cohesión social y la práctica de las lenguas extranjeras priorizadas por el centro. En este sentido, el proyecto lingüístico de centro tiene que establecer los criterios para las colaboraciones con instituciones, redes y entidades nacionales e internacionales que los ayuden a desarrollar programas y proyectos específicos de fomento del aprendizaje informal y no formal de las lenguas y tiene que incluir las actuaciones derivadas de la existencia de planes educativos de entorno o de otros planes socioeducativos en que el centro se haya implicado para trabar redes de relación entre el tejido social y, al mismo tiempo, favorecer el uso de la lengua catalana en todas las actividades que se dirigen a la comunidad educativa. Igualmente se tienen que incorporar las acciones de asociación con otros centros, la movilidad de los alumnos y del profesorado y la gestión de los espacios de educación formal o no formal del centro durante el tiempo lectivo y escolar.

El proyecto lingüístico se configura como un instrumento que tiene que servir en el centro para diseñar e implementar una estrategia pedagógica y organizativa que responda a las necesidades detectadas, que promueva el trabajo colaborativo y cooperativo del equipo docente, que facilite la incorporación de mecanismos para medir el progreso académico de los alumnos y la relación con el entorno.

4. La cualificación profesional de los docentes

El reto principal del docente de cualquier disciplina académica es garantizar que los alumnos alcancen los objetivos que prescribe el currículum mediante la metodología más rigurosa, eficaz y motivadora posible.

Por lo tanto, el proyecto lingüístico tiene que especificar las acciones orientadas a garantizar que el profesorado tenga un buen dominio de las lenguas que imparte y de las estrategias metodológicas que utiliza para garantizar el aprendizaje.

Dentro del planteamiento de tratamiento integrado de lengua y contenido, además, cada docente, cualquiera que sea la disciplina académica que imparte, tiene que hacer énfasis en el lenguaje académico —el general y el propio de su área—, trabajando sus formas y estructuras lingüísticas, atendiendo sus exigencias cognitivas, y utilizando las estrategias didácticas necesarias para que los alumnos lo aprendan y, al mismo tiempo, lo utilicen en la construcción de los conocimientos propios del área.

Los docentes de materias no lingüísticas tienen que tener en cuenta que, como ha puesto de manifiesto la investigación más reciente, el lenguaje académico entra de lleno en sus atribuciones y responsabilidades como enseñantes. El desconocimiento de este lenguaje por parte de los alumnos recién llegados y de los alumnos procedentes de entornos familiares socioeconómicamente y socioculturalmente deprimidos es el primer factor de fracaso escolar y, por lo tanto, su tratamiento explícito en la enseñanza de todas y cada una de las disciplinas académicas se vuelve absolutamente necesario.

Con respecto a la competencia lingüística del personal docente, todo el profesorado de los centros educativos de Cataluña, con independencia de la titularidad del centro, tiene que conocer y dominar las dos lenguas oficiales, y el aranés en el Valle de Aran, y tiene que estar en condiciones de hacer un uso adecuado, oral y escrito, en el ejercicio de su función docente.

Sin perjuicio del nivel exigido para acceder a la especialidad de lenguas (C2), el profesorado de nueva incorporación al sistema educativo tiene que acreditar un nivel de conocimientos correspondientes al nivel B2 de, como mínimo, una lengua extranjera.

Con respecto a los profesores AICLE, además del requerimiento del conocimiento suficiente de la lengua extranjera que tienen que utilizar como lengua de instrucción, tienen que tener la habilidad para ofrecer andamiajes y apoyo pedagógico a los alumnos, así como la capacidad de proporcionar recursos específicos de aprendizaje y contextos ricos, diversos y cognitivamente exigentes.

Los dos instrumentos de que disponen los centros educativos para garantizar la adecuación de las plantillas en la consecución de los retos establecidos en sus proyectos lingüísticos son la formación de los equipos directivos y del profesorado y la posibilidad de seleccionar a los docentes de acuerdo con la cualificación profesional requerida para su proyecto lingüístico.

4.1. La formación de los docentes

La formación lingüística de los docentes se tiene que orientar a alcanzar los cambios organizativos y metodológicos que respondan a la estrategia del centro y tiene como principal objetivo consolidar la enseñanza

competencial y fomentar la reflexión sobre la práctica docente para incidir directamente en la mejora de esta práctica en el aula y en el centro.

La formación lingüística de los docentes persigue garantizar:

1. Una competencia elevada en la lengua o las lenguas que enseñan.
2. La competencia plurilingüe, como elemento necesario para colaborar en la construcción de una competencia plurilingüe por parte de los alumnos.
3. El conocimiento y la práctica en enfoques metodológicos y didácticos plurilingües: TILC y AICLE.
4. La capacidad para colaborar en la planificación, aplicación y evaluación de un proyecto lingüístico en el centro.

4.2. Puestos de trabajo específicos con perfil profesional

La Ley de educación de Cataluña sitúa la autonomía de los centros como línea estratégica clave para mejorar la calidad del sistema educativo. De acuerdo con la experiencia de los sistemas con mejores resultados y con más equidad, se apuesta por un modelo en que el centro tenga amplias competencias para dar respuesta a las necesidades del alumnado en función de su contexto, a partir de un proyecto educativo propio y singular. La administración establece los grandes objetivos educativos, las prioridades del sistema y el marco curricular, y los centros tienen amplias competencias para concretar y desarrollar estas prioridades. La Ley se desarrolla con tres decretos: de autonomía, de direcciones y de provisión de puestos de trabajo.

El Decreto de autonomía permite concretar el currículum y la organización interna del centro. El Decreto de direcciones refuerza el papel de la dirección como figura clave para articular y hacer efectiva la autonomía y le da amplias competencias de gestión, destacando como una de las funciones prioritarias el liderazgo pedagógico. El Decreto de provisión da competencias a la dirección del centro en la gestión de personal con la finalidad de consolidar equipos docentes comprometidos con la aplicación del proyecto educativo. Dado que no es posible consolidar un proyecto educativo orientado al éxito escolar sin poder incidir en la consolidación e incorporación del profesorado que tiene que formar parte del centro, en el marco de este Decreto, se crean los perfiles profesionales.

La provisión de profesorado en los centros, en el marco de la regulación de la función pública docente, tiene como prioridad facilitar y ordenar las demandas de movilidad del profesorado a partir de criterios de antigüedad y titulaciones, sin tener en consideración la necesidad de crear y consolidar equipos docentes comprometidos en la aplicación de un proyecto educativo. El Decreto de provisión pretende corregir esta situación y establece un procedimiento de provisión específica, los perfiles profesionales, que puede llegar al 50% de las plazas del centro, siempre a partir de plazas que no estén ocupadas por el procedimiento ordinario. Un procedimiento que también prevé la entrevista a los docentes que aspiran a ocupar las plazas con el fin de valorar las aportaciones que puedan hacer a la aplicación del proyecto educativo.

La definición de cada puesto de trabajo docente específico establece el contenido funcional y los requisitos de perfil propio, de titulación específica o de formación acreditada, adecuados a las características individualizadas del puesto de trabajo y a sus funciones docentes específicas, de acuerdo con el proyecto educativo del centro y el proyecto de dirección.

Lo que justifica la existencia de un puesto de trabajo específico y su definición es el proyecto educativo del centro y el proyecto de dirección. Las funciones docentes específicas que determinan el perfil propio de los puestos de trabajo específicos están referidas, entre otros, al ámbito lingüístico. Los perfiles profesionales de puestos de trabajo específicos de este ámbito son:

- Lingüístico en lengua extranjera (Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera: inglés, francés, italiano, alemán)
- Lectura y biblioteca escolar.
- Inmersión y apoyo lingüístico

Los centros que quieran impartir contenidos en otras lenguas diferentes del catalán, que prevean diseñar e implementar un plan de lectura de centro y que tengan un número elevado de alumnado no catalanohablante o de origen extranjero pueden definir algunas de las plazas estructurales con los perfiles de Lengua Extranjera (AICLE), Lectura y Biblioteca escolar o de Inmersión y apoyo lingüístico en función de los contenidos. Los docentes que ocupan estas plazas disponen de formación y experiencia sobre cada uno de los ámbitos de especialidad y pueden ser un elemento clave para la implementación del proyecto lingüístico del centro.

5. Recursos complementarios

En el proyecto lingüístico se tienen que explicitar los recursos materiales o personales adicionales o complementarios que contribuyen a la implementación del modelo educativo plurilingüe e intercultural: aula de acogida, auxiliar de conversación, voluntariado lingüístico, etc., tanto en el horario lectivo como en el extraescolar.

El proyecto lingüístico de centro (PLC) es el resultado de las decisiones tomadas a consecuencia de la reflexión y el debate interno de cada centro sobre cómo mejorar los usos lingüísticos y cómo enseñar las lenguas. Hacer una buena diagnosis de la realidad del centro a partir del contexto sociolingüístico, la situación lingüística de la escuela, los puntos de partida educativos, los resultados académicos de los alumnos y los recursos disponibles permite compartir responsabilidades y compromisos con respecto a la visión de futuro, los objetivos a alcanzar y el liderazgo distribuido, y permite, también, establecer prioridades y decidir las acciones y las actuaciones y los tempos.

El proyecto lingüístico es el resultado de un proceso de reflexión y debate sobre cómo mejorar los usos lingüísticos del centro y la enseñanza de las lenguas

El proyecto lingüístico se convierte en la hoja de ruta del centro para la implementación de un modelo educativo plurilingüe e intercultural

Con una aproximación multicultural, el proyecto lingüístico de centro es el marco de referencia plurilingüe e intercultural para una planificación integrada y global de todas las lenguas, las curriculares y las no curriculares y las propias del alumnado. Esta planificación se estructura en tres niveles: la clase, la escuela y el entorno y se organiza en tres áreas principales: metodologías, organización y comunicación. La combinación de las áreas y de los niveles proporciona un marco de trabajo que permite gestionar las necesidades lingüísticas específicas como un todo.

Vista la autonomía de cada centro para dar respuesta a sus necesidades específicas, cada proyecto lingüístico es diferente ya que responde a unas decisiones organizativas y pedagógicas que tienen en cuenta las características y la cualificación de los equipos docentes y los recursos materiales de cada centro.

El proyecto lingüístico es el instrumento fundamental e imprescindible para avanzar en la implantación del modelo de educación plurilingüe e intercultural que contribuya a desarrollar la competencia comunicativa e intercultural de cada alumno, capacitándolo para adquirir nuevo conocimiento y comunicarse de manera efectiva con hablantes de otras lenguas y de orígenes culturales en un abanico amplio de contextos.

Referencias

Documentos institucionales

- *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Consejo de Europa, 2015.
- *From linguistic diversity to plurilingual education. Guide for the development of language education policies in Europe*. Consejo de Europa, 2007.
- *Rethinking Education*. European Commission.
- *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning*. ICF International Company, European Commission, Londres, 2012.
- *Towards a global common good?* UNESCO, 2015.
- *Language(s) of Schooling*. Consejo de Europa, 2009.

Autores

- ABRINES, B.; ARBONA, M.L.; LLADÓ, J.; LLOBERA, M. *Didàctica del català i alumnat nouvingut. La didàctica del català com a L2 a les aules en relació amb el nivell llindar i el MEQR*. Caixa d'Eines, 4. Generalitat de Catalunya: Departament d'Ensenyament, 2006, p. 10-25.
- ALEGRE, M.A.; COLLET, J. *Els plans educatius d'entorn: debats, balanç i reptes*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2007.
- APRAIZ JAIO, M.V.; PÉREZ GÓMEZ, M.; RUIZ PÉREZ, T. (2012): «La enseñanza integrada de las lenguas en la escuela plurilingüe». *Revista Iberoamericana de educación*, núm. 59, p. 119-137.
- ARENES, J.; MUSET, M. *La immersió lingüística*. Vic: Eumo Editorial, 2008.
- ARNAU, J. *Escola i contacte de llengües*. Barcelona: Ediciones CEAC, 1980.
- ARNAU, J. *La integració acadèmica i social dels alumnes nouvinguts a l'aula ordinària: un estudi de casos*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, Secció de Filosofia i Ciències Socials, 2009.
- ARTIGAL, J.M. *La immersió a Catalunya. Consideracions psicolingüístiques*. Vic: Eumo Editorial, 1989.
- BEACCO, J.C. [et al.]. *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. Un guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*. Education et langues, Politiques linguistiques Strasbourg: Consejo de Europa, 2015. <www.coe.int/lang/fr> [Consulta: 20 de julio de 2017].
- CAMACHO, M.; LORENZO, N. «Reflexions al voltant dels enfocaments AICLE en contextos complexos, plurilingües i multicultural». A.; ESCOBAR, C.; EVNITSKAYA, N.; MOORE, E.; PATIÑO, A. (ed.). *Experiencias, research & políticas*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 2011.
- CANAL, I.; MAYANS, P.; PERERA, S.; SERRA, J.M.; SIQUÉS, C.; VILA, I. «Les aules d'acollida de l'educació primària i secundària obligatòria de Catalunya: un estudi comparatiu». North American Catalan Society: *Catalan Review*, vol. XXI, 2007.
- CANAL, I.; MAYANS, P.; PERERA, S.; SERRA, J.M.; SIQUÉS, C.; VILA, I. «Adaptació escolar, actituds i aprenentatge del català en l'alumnat de les aules d'acollida de primària i secundària a Catalunya (curs 2005-2006)».

- Caplletra, Revista Internacional de Filologia*. [València/Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat/ Institut de Filologia Valenciana], núm. 45, 2008.
- CANAL, I.; MAYANS, P. «Línies de formació de la nova immersió en català Catalunya». A: *AICLE – CLIL – EMILE: Educació plurilingüe. Experiències, research & polítiques*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2011, p. 285-293.
 - COELHO, E. *Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals*. Barcelona: Horsori, 2005.
 - COELHO, E. *Lenguaje y aprendizaje en el aula multilingüe*. Barcelona: Horsori, 2012.
 - CORRALES, K.; MALOOF, C. «Student perceptions on how content based instruction supports learner development in a foreign language context». *Spanish. Zona Próxima*, núm. 15, julio-diciembre, 2011.
 - COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
 - COLOMÉ, E.; OLLER, C. *Alumnado de otras culturas. Acogida y escolarización*. Barcelona: Editorial Graó, 2010.
 - CUMMINS, J. (1979): «Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children». *Review of Educational Research*, núm. 49, p. 222-251.
 - CUMMINS, J. (1983). «Interdependencia lingüística y desarrollo educativo en los niños bilingües». *Infancia y aprendizaje. Journal for the study of education and development*, n.º 21, pp. 37-61.
 - CUMMINS, J. (2007): «RETHINKING MONOLINGUAL INSTRUCTIONAL STRATEGIES IN MULTILINGUAL CLASSROOMS». *CANADIAN JOURNAL OF APPLIED LINGUISTICS*, NÚM. 10 (2), p. 221-240.
 - DALTON-PUFFER, C. «Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe». A: WINTER, C. *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg, 2007.
 - DOMINGO, A. *Catalunya al mirall de la immigració. Demografia i identitat*. L'Avenç. Barcelona, 2014.
 - ESCOBAR, C. «Learning to become a CLIL teacher: teaching, reflection and professional development». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, núm. 16, 2013, p. 335-353.
 - ESCOBAR, C.; SÁNCHEZ, A. «Language learning thorough Tasks in a Content and Language Integrated Learning (CLIL) science classroom». *Porta Linguarum*, núm. 11, 2009, p. 65-83.
 - ESTEVE, O; FERNÁNDEZ, F.; MARTÍN-PERIS, E. ET AL. (2017) «The Integrated Plurilingual Approach: A didactic model providing guidance to Spanish schools for reconceptualizing the teaching of additional languages». Equinox Publishing (doi: 10.1558/1st.v3i2.32868).
 - FISHMAN, J. *Bilingual Education: an International Sociological Perspective*. New York: Newbury House Publishers, 1976.
 - GALLARDO DEL PUERTO, F.; MARTÍNEZ, M. «¿Es más efectivo el aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto AICLE?». *Revista Padres y Maestros*, núm. 349, 2013.
 - GORDÓ, G. *Centros educativos: ¿islas o nodos?*. Barcelona: Editorial Graó, 2010.
 - GRAVÉ-ROUSSEAU, G. *L'EMILE d'hier à aujourd'hui : une mise en perspective de l'apprentissage d'une discipline en langue étrangère*. Centre de Recherche interdisciplinaire sur les pratiques enseignantes et les disciplines scolaires, 2011.
 - GUASCH, O. (2005). «L'ensenyament integrat de les llengües del currículum». *Revista Immersió lingüística*, núm. 7, p. 21-38.
 - LASAGABASTER, D. *Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses*. *The Open Applied Linguistics Journal*, volume 1, 2008, p. 31-42.
 - LASAGABASTER, D.; GARCÍA, O. (2014): «Translanguaging: hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela». *Cultura y educación*, núm. 26 (3), p. 1-16.
 - MALDONADO, N.; OLIVARES, P. «Ensenyar ciències en anglès. La superació d'un triple repte». *Temps d'Educació*. Barcelona: Universitat de Barcelona, núm. 45, 2013, p. 17-39.

- MARSH, D.; MEHISTO, P.; WOLF, D.; FRÍGOLS MARTÍN, M.J. *European Framework for CLIL Teacher Education: A framework for professional development of CLIL teachers*, 2011.
- MARSH, D.; LANGÉ, G. (ed.). *Implementing Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä: University of Jyväskylä i TIE-CLIL, 1997.
- MARTOS, L.; SÁNCHEZ, M.J. «Espurn@ i l'itinerari educatiu de l'alumnat nou-vingut». A: *Espurn@, experiències educatives en xarxa*, Bellaterra: Institut de Ciències de l'Educació de la UAB, 2012, p. 45-55.
- MAYANS, P.; SÁNCHEZ, M.J. *L'acollida de l'alumnat de nacionalitat estrangera d'incorporació tardana als centres educatius d'ensenyament obligatori*. Comunicació al IV Simposi Internacional sobre l'Ensenyament del Català. Vic: Universitat de Vic, 2014.
- MAYANS, P.; SÁNCHEZ, M.J. *Les aules d'acollida de secundària (2005-2014): instruments d'avaluació i anàlisi dels resultats*. Comunicació al IXè Simposi Lengua, educació i immigració (ICE Josep Pallach de la Universitat de Girona). Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona, 2014.
- MERISUO-STORM, T. «Student's first language skills in bilingual education». *Journal of Communications Research*. 3, p. 85-101, 2011.
- MEYER, O. «Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies». *Pulso, Revista de Educació*, núm. 33, 2010.
- NIKULA, T.; LLINARES, A.; DALTON-PUFFER, C. «European research on CLIL classroom discourse». *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, vol. 1, Issue 1, 2013.
- NUSSBAUM, L.; BERNAUS, M. (ed.), *Didáctica de la lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Editorial Síntesis, 2001.
- PASCUAL, V. *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. València: Generalitat Valenciana, 2006.
- PEREÑA, M. (coord.). *Ensenyar i aprendre llengües en un model educatiu plurilingüe. Metodologies i estratègies per al desenvolupament de projectes educatius i per a la pràctica docent*. Quaderns d'Educació, núm. 75. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona. Barcelona: Horsori, 2016.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- ROVIRA, M. *2004-2014: deu anys d'aula d'acollida a Catalunya (2014)*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya. GAPS (Pendent de publicació).
- RUIZ, T. (2011): «El tratamiento integrado de lenguas: los proyectos de comunicación». A: U. Ruiz (coord.) *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*, p. 161-174. Barcelona. Graó.
- SERRA, J.M. *Immersion lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona: Horsori, 1997.
- SERRA, J.M. *L'acollida de l'alumnat nouvingut* [presentación digital], 2011. <<https://prezi.com/e0x1f0iss0q3/lacollida-de-lalumnat-nouvingut/>> [Consulta: 20 de julio de 2017].
- STRUBELL, M.; ANDREU, L.; SINTES, E. *Resultats del model lingüístic escolar de Catalunya. L'evidència empírica* [consultable en línea]. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 2011.
- SUBIRATS, J.; ALBAIGÉS, B. «Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius». *Finestra oberta*, 48. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2006.
- THÜRMAN, E.; VOLLMER, H.; PIEPER, I. *Langue(s) de scolarisation et apprenants vulnérables*. *Estrasburg*. Politiques linguistiques Estrasburg: Conseil d'Europa, 2010. <<http://www.coe.int/lang/fr>> [Consulta: 20 de julio de 2017].
- VILA I MENDIBURU, I. «Balanz de la política lingüística a l'educació escolar dels governs de Catalunya (2004-2011)». *Societat Catalana* [Institut d'Estudis Catalans: Associació Catalana de Sociologia], 2011. <<http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000179%5C00000015.pdf>> [Consulta: 20 de julio de 2017].
- VILA, I. *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori, 1995.
- VILA, I.; ARAGONÈS, N.; PALOU, J.; SISQUÉS, C.; VERDAGUER, M.T.; VILÀ, M. *Els programes de canvi de llengua de*

la llar a l'escola: aspectes metodològics i organitzatius. A: Consell assessor de la llengua a l'escola: Conclusions. Barcelona: Departament d'Educació, 2006. <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/consell-assessor-llengua-escola-conclusions/consell_assessor_llengua_lescola_conclusions.pdf> [Consulta: 20 de julio de 2017].

- VUJOVIC, A. «Éveil aux langues dans l'enseignement primaire en Serbie». *Porta Linguarum*, num. 18, p. 177-190, 2011.