

ENFOQUE PLURILINGÜE INTEGRADOR: UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA INTERDISCIPLINAR EN EL TRATAMIENTO INTEGRADO DE LENGUAS EN LA ESO

Cristina Mallol

Universidad Ramón Llull

Miquel Alsina

Universidad de Girona

Resumen: La optimización del aprendizaje de lenguas es hoy en día una de las preocupaciones pedagógicas más significativas en nuestro país. El principal objetivo de este estudio fue analizar las percepciones de los estudiantes y los docentes en un centro de secundaria donde se aplicó un Enfoque Plurilingüe Integrador (EPI). Se llevó a cabo una investigación acción participativa en la que todos los departamentos lingüísticos del centro trabajaron cooperativamente para implantar un Tratamiento Integrado de Lenguas (TIL). Se recopiló datos a través de cuestionarios y grupos de discusión, entre otros registros. Los resultados evidenciaron que mediante el aprendizaje global, transversal e interdisciplinar, tanto de lenguas maternas como de segundas lenguas o lenguas extranjeras, los alumnos se sentían más seguros, utilizando como recurso sus experiencias y conocimientos previos. En consecuencia, dichos alumnos estaban más motivados para adquirir las competencias plurilingüe y multicultural, dos competencias genéricas muy relevantes para el futuro desarrollo académico y personal de nuestros estudiantes..

Palabras clave: aprendizaje, AICLE, interculturalidad, competencias, transferencias positivas, interferencias negativas.

PLURILINGUAL INTEGRATIVE APPROACH: AN INTERDISCIPLINARY EDUCATION EXPERIENCE TO INTEGRATE ALL THE LANGUAGES LEARNED IN THE ESO STAGE

Abstract: One of the main worries of our education system nowadays is how to reach a meaningful learning of languages in schools. The main aim of the investigation presented here was to analyze the perceptions of both students and teachers in a secondary school, where a Integrative Plurilingual Approach was applied. A participative action research was carried out in Vilafant High School. All school linguistic departments worked collaboratively to teach languages synchronically. Questionnaires and interviews were used among other data gathering instruments. The data collected showed that with a global, transversal and interdisciplinary approach which includes mother tongue learning, second language learning and foreign language learning, students feel more confident as they can use previous linguistic resources, knowledge and experiences to learn. Therefore, students are more motivated to acquire the plurilingual and multicultural competences; two outstanding generic competence decisive for the future of our adolescents.

Keywords: learning, CLIL, intercultural, competences, positive transfers, negative interferences.

1. CONTEXTO

El estudio que presentamos a continuación surge de una necesidad de investigar sobre la metodología, a nuestro entender disgregadora, en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas del actual currículum de educación secundaria. Ya Hargreaves, a finales de los noventa, hace referencia a la balcanización de la educación y utiliza una metáfora poco común, comparando una situación bélica con la situación de los centros docentes. (Hargreaves, 1999). Declara que en educación los profesores no tienen una visión holística, sino que tienen una mirada fragmentada por intereses concretos según los departamentos en los que están asignados. Esto es

To cite this article: Mallol, C., Alsina, M. (2017). "Enfoque plurilingüe integrador: una experiencia educativa interdisciplinar en el tratamiento integrado de lenguas en la ESO". *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 12, 45-53. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2017.6547>

exactamente lo que nos encontramos en muchos centros docentes hoy en día. Profesionales, en general muy preparados, que colaboran entre sí en determinados aspectos de la vida del centro, pero que no cooperan en la elaboración de las programaciones, entendiendo esta cooperación como la acción de interactuar conjuntamente para llegar a objetivos comunes (Panitz, 1999). Es cierto que, actualmente, y cada vez en mayor medida, se pone de manifiesto la necesidad de caminar en una misma dirección, la adquisición de las competencias básicas por parte de nuestros alumnos. Para la consecución de dicho objetivo general, los profesionales sin duda deben asociarse y trabajar juntos.

1.1. Marco teórico de referencia

Según Vivian Cook (2001:407) aprender una lengua que no es la materna “is not just the adding of rooms to your house by building an extension at the back - it is the rebuilding of all internal walls”. Al hilo de esta metáfora, tenemos la certeza de que todas las lenguas adquiridas o aprendidas por cualquier individuo interactúan entre sí. Por este motivo, desde los centros docentes debemos promover la conciencia interlingüística de nuestros estudiantes, para que ellos mismos puedan seleccionar entre sus conocimientos lingüísticos los que les puedan ayudar en el aprendizaje y la adquisición de lenguas, o descartar los que entorpezcan dicho proceso.

Es bien conocido que cuantas más lenguas sepa un individuo, mejor predispuesta tendrá su mente para el aprendizaje de otros idiomas. Cummins (2009) cree que las lenguas se almacenan en el mismo compartimento mental. Por lo tanto, aunque se usen diferentes canales para producir actos de habla concretos, estos no trabajan separadamente. Es decir, todos los individuos tienen un pozo común de lenguas del cual extraen, según las necesidades personales, los recursos que se necesitan en cada situación. Odlin (1989) habla de la interlingua, que se genera debido a las similitudes y diferencias entre la lengua objeto de estudio y cualquier otra lengua que el estudiante haya aprendido o esté aprendiendo. La interlingua obviamente debe ser reconducida, aunque no prohibida, ya que es un proceso natural, de ensayo error, por el que transcurre el aprendizaje. Diversos autores (Meissner *et al.*, 2004, Carullo *et al.*, 2010, Vez, 2011) parten del planteamiento que las estructuras profundas de las lenguas ya adquiridas son más beneficiosas que perjudiciales al aprender otro idioma. Este argumento parece suficiente para sostener que el plurilingüismo se debe fomentar entre los alumnos. Estaremos de acuerdo con Cenoz (1997:162) en que “la distance entre langues est un facteur de variation important en tant que source potentielle de transfert linguistique dans l’acquisition plurilingue”, es decir, a menor distancia entre lenguas más transferencia positiva.

El plurilingüismo, diferente del multilingüismo, es un rasgo que pertenece a cada individuo y se puede definir como la capacidad de usar más de una lengua en diferentes contextos. Es decir, cada persona plurilingüe cuenta con diversas compilaciones mentales previas que le posibilitan actuar en diferentes entornos lingüístico-culturales con distintos grados de dominio. Como podemos deducir desde esta descripción, la competencia plurilingüe va estrechamente unida a la competencia intercultural. Además de la adquisición de aspectos lingüísticos, dichas competencias constituyen el “conjunto de saber, saber hacer y saber ser, y de actitudes que permiten en grados diversos reconocer, comprender, interpretar o aceptar otros modos de vida y pensamiento distintos a los de la propia cultura de origen”. (Beacco y Byram, 2007:126)

El éxito de la educación plurilingüe obedece, en gran medida, a la aceptación no sólo de las lenguas de los otros y de la curiosidad que suscitan esos idiomas y culturas, (Apraiz Jaio *et al.*, 2012) sino también al interés y comprensión de la lengua propia. Mayoritariamente, cualquier sociedad moderna es por definición multilingüe y multicultural, aunque la escuela a veces ha enseñado de espaldas a esta realidad. Los hablantes plurilingües tienen unas habilidades multicompetenciales que multiplican sus fuentes de información y, por tanto, no debe dejar indiferente a ningún docente que quiera influir en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Dichos estudiantes, si bien utilizan el *code-switching* como estrategia compensatoria (Macaro, 2005), también se sirven del *translanguaging* que, como Ofelia García explicita, es “the dynamic process whereby multilingual language users mediate complex social and cognitive activities through strategic employment of multiple semiotic resources to act, to know and to be” (García y Wei, 2014:12). Es decir, una estrategia para optimizar la comunicación, tanto la expresión como la comprensión, utilizando de manera flexible los recursos lingüísticos adecuados a cada situación. Diríamos que no solo la traducción explícita y comunicativa, como la entiende González-Davies (2012), debería ser un componente esencial en las clases, sino que podría vertebrarse en todos los niveles del razonamiento metalingüístico. De esta manera, los alumnos profundizan en las competencias plurilingüe e intercultural y se hace efectiva la capacidad de aprender aún mejor los idiomas en uso, u otros que, en un futuro, se tenga la voluntad o necesidad de aprender.

En los centros docentes, hasta hace poco, gran parte del esfuerzo para aprender una lengua extranjera se destinaba íntegramente a la clase de dicha lengua y, más recientemente, a la implementación del AICLE (Aprendizaje integrado de contenido en lengua extranjera). En las clases AICLE la lengua se usa para aprender contenidos de un área determinada, es decir, la lengua vehicula la comunicación para un aprendizaje concreto no lingüístico. Aunque según Coyle (1999) una lección AICLE bien planteada debería combinar: contenido, comunicación, cognición y cultura (las cuatro “C”), en general la realidad del aula es que el contenido determina

en buena medida el tipo de lenguaje que se debe aprender y, algunos profesores y alumnos, focalizan su atención en el vocabulario específico de la asignatura. Actualmente, a la hora de aprender lenguas, en algunos centros docentes se apuesta por un enfoque más global, bautizado como Enfoque Plurilingüe Integrador (EPI) (Esteve, 2014). Este enfoque no sólo engloba el TILC (Tratamiento Integrado de Lenguas y Contenido) sino que también engloba el TIL (Tratamiento Integrado de Lenguas). El TILC es el aprendizaje conjunto de lenguas y de contenidos específicos de áreas concretas, es decir, se aprende la lengua a través de su uso vehicular o, lo que es lo mismo, se aprenden temas específicos con un instrumento lingüístico en un idioma determinado. Según Pascual (2008) hay muchos tipos de TILC: en LE, que consiste en algo muy próximo al AICLE, y en L1, para inmersión lingüística, integración de alumnado inmigrante o transferencia cultural. El TIL es otro término diferente que consiste en el tratamiento conjunto de las lenguas del currículum, modificando conjuntamente los parámetros de la enseñanza y del aprendizaje.

1.2. Investigación

Hemos basado el proyecto presentado en este estudio en el enfoque plurilingüe integrador, entendiendo la integración como implicación de todas las áreas, y suma de todos los agentes, sus lenguas y sus culturas.

Todos los docentes del ámbito lingüístico del centro educativo donde tuvo lugar la investigación, Instituto de Vilafant (Girona), se coordinaron para que la enseñanza de sus alumnos en las áreas lingüísticas sea transversal. Y que los contenidos se complementen mutuamente para aprovechar los conocimientos previos de los estudiantes y así propiciar un aprendizaje más activo, rápido y significativo.

Durante el curso académico 2014-2015, en colaboración con el grupo de investigación GRAEL de la Universidad Pompeu Fabra y el grupo de investigación CILCEAL de la Universidad Ramón Llull, se empezó a construir un enfoque EPI global de centro y se trabajó para implementar el TIL en alumnos de tercer curso de educación secundaria obligatoria del instituto.

Las áreas lingüísticas que se imparten en el centro son el catalán, el castellano, el inglés y el francés. Después de diversas reuniones preparatorias, los profesores de dichas materias acordaron escoger y trabajar conjuntamente un modelo de uso de lengua, concretamente del estilo periodístico.

Los enfoques pedagógicos que se acordó emplear fueron el comunicativo y competencial, buscando adaptarse e integrar a los diferentes agentes participantes. Además se utilizó el aprendizaje basado en proyectos como método para implicar el máximo número de alumnos.

El marco contextual del centro educativo donde se aplicó el estudio se podría definir según el siguiente esquema.

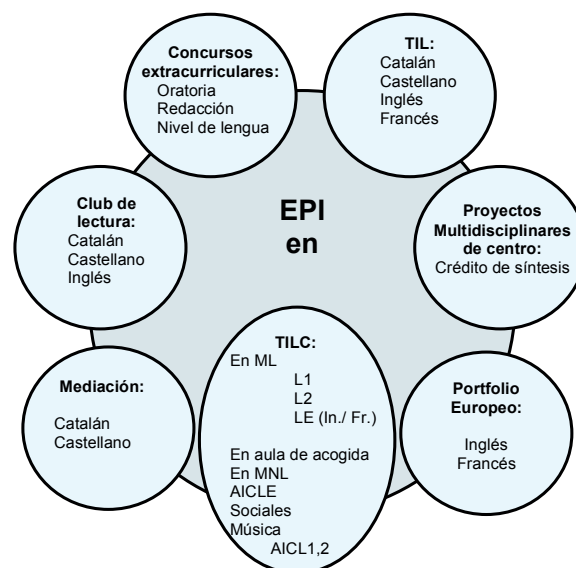


Gráfico I. Sinopsis del proyecto.

- EPI: Enfoque plurilingüe integrador
- TIL: Tratamiento integrado de lenguas
- TILC: Tratamiento integrado de lenguas y contenido
- ML: materias lingüísticas
- MNL: materias no lingüísticas
- L1: primera lengua (catalán)
- L2: segunda lengua (castellano)
- LE: lengua extranjera: inglés (In.) y francés (Fr.)
- AICLE: Aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera
- AICL1/AICL2: Aprendizaje integrado de contenido y lengua materna o segunda lengua

Habiendo ya contextualizado todo el proyecto, entendiendo que nuestro estudio se centra eminentemente en el TIL, integrando todos los elementos del EPI, planteamos las preguntas de investigación del estudio:

1. ¿El TIL ha supuesto un cambio en los alumnos a la hora de aprender lenguas?
2. ¿El TIL ha supuesto una manera diferente de enseñar lenguas?
3. ¿Por qué motivos merece la pena trabajar transversalmente con el TIL?

2. METODOLOGÍA

Para dar respuesta a las preguntas planteadas en el apartado anterior, se ha confeccionado una investigación participativa cuasi-experimental que combina el proceso de planificación, el de actuación y el análisis de resultados.

2.1. Los objetivos

El objetivo principal de la investigación relatada en este estudio ha sido evaluar las posibilidades que nos ofrece el TIL para mejorar la práctica docente en las aulas de lenguas. Los objetivos didácticos derivados del objetivo principal han sido los siguientes:

- a. Brindar a los docentes de las áreas lingüísticas del centro educativo un espacio y un tiempo para trabajar conjuntamente, y mejorar la percepción transversal del estudio de la lengua entre los alumnos.
- b. Motivar a los estudiantes a percibir como útiles, para futuros aprendizajes de áreas lingüísticas, las experiencias educativas en las aulas de lengua.
- c. Unificar los contenidos lingüísticos estructurales para que no se repitieran.
- d. Ofrecer a los estudiantes una mayor autonomía en su propio proceso de aprendizaje.
- e. Impulsar el trabajo cooperativo entre alumnos y entre profesores.
- f. Favorecer un clima de aula adecuado y motivador para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los pilares sobre los que se basaron las asignaturas implicadas en el TIL fueron: la interdependencia y la transversalidad entre materias lingüísticas; la responsabilidad individual y grupal tanto de los profesores como de los alumnos; la interacción entre agentes participantes; el *translanguaging* como estrategia para incidir en la correlación entre aprendizajes; y la motivación de todos los agentes implicados. Consecuentemente, se relataron los diferentes ámbitos de intervención:

- 1º Cohesión grupal de profesores y alumnos.
- 2º Autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje.
- 3º Trabajo transversal como recurso.
- 4º El *translanguaging* como proceso y elemento motivador.

2.2. Los participantes

Para este estudio se seleccionó un muestreo no probabilístico de aulas intactas. Participaron 102 adolescentes que seguían el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria, que estaban repartidos en cuatro grupos heterogéneos y tenían un emplazamiento determinado en el centro educativo. La edad de los participantes oscilaba entre los 14 a los 16 años. Mayoritariamente, procedentes de familias con un nivel socio-cultural medio, aunque también encontramos un 12% de alumnos con problemas socio-económicos graves.

Los profesores implicados en esta investigación fueron docentes en lengua no seleccionados previamente, y también docentes de otras materias. En total, el número de profesores implicados fue de doce, con un promedio de dos profesores por materia lingüística (catalán, castellano, inglés y francés), además de docentes de sociales, música, arte y tecnología que colaboraron con diferentes proyectos. La media de edad de los profesores implicados era de 38 años, y un 75% no tenía plaza fija en el centro.

2.2.1. El papel del profesor

La mayoría de los docentes que han participado en este proyecto, han mostrado una actitud muy positiva en la investigación. Han colaborado y cooperado entre ellos, han aportado ideas, han resuelto situaciones de conflicto, han posibilitado grabaciones, han compartido diarios de aula, etc. Han creado su propio material para trabajar en el aula y han desarrollado la función de guía de los alumnos. En primer lugar, han dejado que los estudiantes realicen las tareas propuestas, partiendo de experiencias previas del contexto educativo y de contexto social donde viven. A continuación, se ha ido construyendo conocimiento común a todas las áreas lingüísticas, y conocimientos específicos de cada una de ellas.

2.2.2. El papel del alumno

Los estudiantes han sido agentes activos en todo el proceso de recepción y creación de la información. La participación de los estudiantes y su implicación individual y grupal, ha sido básica para llevar a cabo este estudio. Los alumnos han necesitado auto dirigirse y autoevaluarse para ir mejorando. Por este motivo, se han visto con la obligación de asumir responsabilidades y participar en su proceso de enseñanza-aprendizaje de manera activa y dinámica.

2.3. Descripción de la intervención

La aplicación del TIL se programó en las clases de las diferentes materias lingüísticas y se segmentó en diferentes fases dando continuidad al proceso didáctico. La intervención empezó por la materia de castellano y continuó en las clases de catalán, que era la lengua materna de la mayoría de los alumnos. Seguidamente se introdujo la materia de inglés y, finalmente, las clases de francés. El último paso fue la puesta en común. No debemos olvidar que los alumnos trabajan por proyectos, es decir, aunque el estudio se lleve a cabo en las clases de las materias lingüísticas, otras materias se ven implicadas directa o indirectamente en el proyecto. No obstante, nos centraremos en las áreas lingüísticas.

En la materia de castellano, sin información previa, los alumnos redactaron una noticia periodística de entre diferentes temas que se les proporcionaron. A partir de este punto los profesores tuvieron constancia del conocimiento inicial de los alumnos y, a partir de ese punto, se empezó a construir conocimiento. Los alumnos empezaron con un *brainstorming* sobre las dificultades que habían tenido al redactar el artículo y, seguidamente, con todo el grupo, se compararon algunas de las frases empleadas por los alumnos con frases reales extraídas de periódicos existentes. Las diferencias evidentes entre el léxico y el registro empleados por los alumnos y los empleados en el modelo real, fueron el punto de partida de un debate fructífero donde el metalenguaje fue el principal protagonista.

En las sesiones que se dedicaron al proyecto en la materia de catalán, y con todo el trabajo hecho en el aula de castellano, profesores y alumnos empezaron a tejer un entramado teórico, situando al estudiante en el centro de su propio aprendizaje. Después de la parte teórica, los adolescentes tuvieron que aplicar sus conocimientos, elaborando ahora otra noticia con el material adquirido y basándose en la primera que habían redactado, pero intentando mejorarla en lo posible, tanto a nivel de léxico como de estructuras lingüísticas y también de formato.

Durante las sesiones de la materia de inglés, los alumnos compararon noticias reales de periódicos con noticias de telediarios, estudiaron las estructuras de los textos y también las cotejaron con las de las telenoticias. Finalmente, adaptaron sus artículos para poder ser televisados. Con el trabajo cooperativo, el objetivo común era llegar a presentar unas telenoticias. Y eso fue lo que hicieron de forma muy competente.

Finalmente, en la materia de francés, los alumnos, considerando los consejos y aportaciones de los profesores, intentaron mejorar sus telediarios, y los convirtieron en programas informativos de radio, sin imágenes que pudieran interferir en la comprensión del oyente. En una radio local se emitió un fragmento del programa con algunos de los momentos grabados.

2.4. Instrumentos de recogida y análisis

En esta investigación acción se han utilizado técnicas de recogida de datos de tipo etnográfico y reflexivos. La observación participante de los docentes durante todo el proceso, con el uso de diarios de aula y registros audiovisuales que se han revisado a la hora de las valoraciones. También se confeccionaron cuestionarios, que sirvieron de pre y post test en la investigación, suministrados a alumnos y profesores implicados. Dispusimos de rúbricas para la evaluación del proceso de aprendizaje y, finalmente, realizamos diversas entrevistas semiestructuradas, individuales y grupales. Los resultados de la investigación se obtuvieron a partir de los datos recogidos entre la totalidad de los actores comprometidos.

El análisis de los datos ha sido cualitativo y cuantitativo, extrayendo los porcentajes de los cuestionarios y deduciendo las categorías temáticas en las respuestas abiertas y diarios de los debates.

3. RESULTADOS

Expondremos los resultados a partir de datos cualitativos y cuantitativos de los análisis de datos, según las tres preguntas de investigación expuestas anteriormente.

¿El TIL ha supuesto un cambio para los alumnos a la hora de aprender lenguas?

Los alumnos, previo desarrollo del estudio, no tenían expectativas altas sobre el enfoque presentado, como se deduce en los cuestionarios que se les suministraron. De manera muy explícita, el mayor temor de los alumnos era el hecho de confundir las estructuras y el vocabulario de las lenguas implicadas en el proyecto.

A medida que la investigación iba progresando y según nos ha quedado constancia a través de los registros y debates que se han ido sucediendo, los alumnos iban descubriendo por ellos mismos la finalidad del proyecto. Un alumno opinaba:

“Al principi no ho pensava però ara crec que d’aquesta manera aprenem d’una forma diferent a l’habitual, és a dir, normalment hi ha uns temaris assignats a cada classe de llengua i es fa difícil relacionar-los, ja que hem d’estudiar anglès, català, castellà... per separat perquè els *profes* ens demanen diferents coses. A més, crec que amb aquest procediment cada vegada que tractem un tema, encara que sigui en diferents llengües, l’anem entenent molt millor (no l’aprenem de memòria, que és diferent)”.¹

Esta reflexión nos llevó a plantearnos diversas cosas: a) los alumnos debían conocer en cada momento lo que los profesores de las diferentes materias les exigiríamos y creímos que todo debía ir coordinado, es por este motivo que creamos una rúbrica para cada área lingüística. Estas eran similares a las existentes, aunque ahora eran más claramente adaptadas a las tareas que debían hacer los alumnos en cada materia. Así los propios alumnos veían su progreso y podían ir autorregulándose. b) La relación entre las áreas lingüísticas debía ser constante e ir más allá de los límites del proyecto lingüístico, por eso implicamos a profesionales de otras áreas del currículum. Y finalmente, c) un gran número de estudiantes creía, en esta evaluación formativa, que el aprendizaje de lenguas por separado no era tan significativo como aprender las lenguas conjuntamente. Es decir, como se ha dicho, el saber competencial necesita del “saber ser”, “saber estar” y “saber hacer” para que una competencia sea completa. Así, a través de los comentarios de los estudiantes, se puede inferir que ellos han percibido el TIL como un enfoque que les conduce a saber más pero también a saber utilizar y aplicar mejor lo aprendido, y a ser más competentes en el ámbito lingüístico. Como afirman Mallol y Alsina (2014) “la aplicación real de lo que los alumnos han aprendido en el aula supone un paso casi obligatorio para minimizar la indolencia en el aprendizaje”.

Las reuniones y debates entre profesores, en los cuales se utilizaban los diarios como puntos de referencia, también fueron una fuente inagotable de percepciones y sensaciones de los alumnos. Aunque a algunos estudiantes les resultaba aburrido y repetitivo estudiar una tipología textual en todas las áreas lingüísticas, a la mayoría les motivaba aprender y sobre todo practicar lenguas de forma interconectada, y su temor inicial de confundir las lenguas que participaban en el proyecto se fue desvaneciendo.

Finalmente, para contestar sumariamente la primera pregunta de investigación, fraccionamos todo el material que teníamos recopilado en tres ejes principales que se resumen en:

a) Aprender con TIL, ¿es más comprensible?, ¿es más provechoso?, ¿es más motivador?

Según un 69% de los alumnos, estudiar con este enfoque les resultaba más comprensible. Ya que, si no entendían las explicaciones de un profesor de un área concreta, el siguiente profesor implicado en el proyecto, en colaboración con los alumnos, revisaba el contenido a tratar. Este hecho, además de reforzar los conocimientos de los estudiantes, les transmitía seguridad.

Un 73% de los alumnos cree que el TIL fue provechoso y se valora explícitamente la comparación entre diferentes lenguas como recurso de aprendizaje.

Finalmente, un 87% de alumnos cree que el TIL es más motivador que aprender de la manera en la que estaban acostumbrados. Las razones fueron diversas y pueden sintetizarse en que, a más interconexión explícita, más organización; a más organización, más fácil estudiar; y si es más fácil estudiar, hay más motivación para aprender.

¹ “Al principio no lo pensaba, pero ahora creo que de esta forma aprendemos de un modo diferente al habitual, es decir, normalmente tenemos unos temarios asignados a cada asignatura de lengua y es difícil relacionarlos, puesto que estudiamos inglés, catalán, castellano... por separado porque los profes nos piden cosas distintas. Además, con este procedimiento, cada vez que tratamos un tema, aunque sea en diferentes lenguas, cada vez lo entendemos mejor (y no lo aprendemos de memoria, que es muy diferente).”

b) ¿El TIL ha supuesto una manera diferente de enseñar lenguas?

Antes de aplicar el método, los docentes implicados en la investigación se apuntaron a diversas sesiones de formación con expertos en educación plurilingüe. En dichas sesiones se explicaron, argumentaron y, finalmente, se cuestionaron los métodos a utilizar en el centro educativo en general y en cada una de las áreas en particular. No todos los profesionales se posicionaron totalmente a favor del EPI o del TIL, por diversas razones.

Según sus respuestas, al 91% de los profesores les preocupaba que la implicación en la preparación del material supusiera un gran volumen de trabajo que no pudieran asumir. Esto no fue así. Es cierto que, al principio, la aplicación de dicho enfoque supuso, más que trabajo extra, un replanteamiento de la manera de enseñar. Pero a partir de la interiorización del planteamiento, un 83% del profesorado explicita en el posttest que no había supuesto mucho más trabajo del habitual.

También un alto porcentaje de docentes, otro 91%, creyeron de entrada que el proyecto conllevaría un mayor tiempo de implicación. Al preguntarles al final de la investigación, el 100% de docentes estuvieron de acuerdo en decir que dicho estudio les había supuesto más tiempo en su jornada laboral, pero no tanto en la preparación de material para el aula, sino en reuniones para coordinar la puesta en práctica del proyecto. También es cierto que la mayoría creían que, si esta práctica se iba consolidando en el centro, el tiempo de reuniones se podría reducir considerablemente, aunque el trabajo cooperativo entre materias debería existir invariablemente.

Los docentes estamos aún muy acostumbrados a seguir un libro de texto concreto y, para algunos, salirse de la línea editorial supone un gran esfuerzo de reestructuración. Dicho esto, un porcentaje bajo de profesores, alrededor del 25%, consideró un inconveniente dejar de lado el libro de texto. El motivo principal fue que el centro en el que se aplicó la investigación es un instituto de nueva creación, con un ideario que promueve las tecnologías educativas, y una dirección que apoya a los docentes que deciden prescindir de libros de texto y crear sus propios materiales digitales.

En un principio, el ritmo de la clase se vio afectado por la intrusión en el aula de profesores observadores y material de registro con los cuales ni alumnos ni profesores se sentían cómodos. Los alumnos tampoco estaban acostumbrados a que se les plantearan cuestiones tan relevantes sobre, por ejemplo, cómo redirigir la clase para captar su interés o su opinión sobre el enfoque empleado en el aula, y que sus respuestas se anotaran y se tuvieran en cuenta. Por tanto, un 91% del profesorado en el cuestionario pretest respondió que la intrusión de los medios explicitados afectaría a los alumnos y a ellos mismo a la hora de dar la clase. Si bien es cierto que esto fue así durante la primera semana, durante las semanas siguientes los alumnos sólo prestaban atención a los recursos de registro durante los primeros minutos de la clase. Al final dichos recursos fueron parte íntegra del día a día y los profesores en el posttest creyeron, en un 83%, que no les había afectado demasiado en su tarea docente.

En definitiva, ¿valió la pena el esfuerzo de alumnado y de profesorado? Un 91% del profesorado cree, en el posttest, que el impulso para adoptar el TIL ha supuesto una nueva manera de enseñar que incorpora decisiones comunes, acordadas y muy meditadas y ha hecho relevante la motivación del docente. Por parte del estudiante, la aplicación del TIL ha evidenciado la implicación de muy diferentes tipologías de alumnos y sobretodo la mejoría general en la adquisición de contenidos que se ha visto reflejada en las calificaciones finales.

c) ¿Por qué trabajar transversalmente con el TIL?

Esta es una pregunta que se hizo a docentes y a estudiantes, y los motivos que ambos grupos contestaron en los cuestionarios, y que emergieron en los debates, se pueden agrupar en estos argumentos:

1. Los profesores trabajan juntos y este hecho se percibe y se agradece cuando no repiten contenido y esto permite profundizar más en los temas.
2. Ayuda a entender mejor las explicaciones y luego poder reflexionar y ponerlas en práctica.
3. Ayuda a ver las coincidencias y las diferencias entre lenguas y, por tanto, ayuda a propiciar una estructura mental más efectiva.
4. Una vez asimilada la estructura profunda de lo que se está trabajando en una lengua, se está más motivado para trabajar las otras.
5. Es mucho más fácil partir del conocimiento que ya tienes para adquirir contenido nuevo.
6. Trabajar con un Enfoque Plurilingüe Integrador (EPI), posibilita unas clases más prácticas donde los estudiantes aprenden de forma mucho más autónoma.

Todas estas razones suponen un fundamento sólido para continuar trabajando en la línea de la investigación aquí presentada y sacar el máximo partido al enfoque educativo plurilingüe.

4. DISCUSIÓN

Para conseguir que el estudiante actual tenga un nivel de agentividad alto, las metodologías utilizadas en el sistema educativo deben estar adaptadas a los nuevos retos de nuestra sociedad. La agentividad, es decir, fomentar en los participantes la competencia y la conciencia de orientar su actividad de aprendizaje personal (Crespo *et al.*, 2014), se implementa sustancialmente en la presente investigación. La característica principal de una persona agentiva es la metacognición, o capacidad de planificar en cada situación qué estrategias se deben utilizar. Saber emplearlas, valorar su actuación y utilizar el conocimiento para redirigir el propio aprendizaje. A través del TIL los docentes han querido transmitir a los estudiantes la conciencia de ser dueños de su proceso educativo. Este hecho permite una mayor autonomía, flexibilidad, autoconfianza, satisfacción, creatividad, organización y motivación, y los agentes participantes perciben el aprendizaje como un reto significativo para desarrollar habilidades, conocimientos y competencias. En definitiva, a través de la concienciación de la existencia de un marco común de estructuras y estrategias lingüísticas, y de la reflexión sobre el discernimiento de las distintas disposiciones superficiales de los distintos idiomas, en éste estudio los profesores han facilitado el proceso de empoderamiento a sus alumnos. Empoderamiento, entendido como “el proceso de concienciación que da cuenta al estudiante de sus capacidades y potencialidades y la relación de éstas con el mundo que lo rodea”. (Torres de Márquez, 2009:90). Como ya se ha dicho, las sociedades actualmente son multilingües e interculturales y el sistema educativo debe dirigirse inexorablemente hacia la obtención de competencias genéricas para hacer de los estudiantes, ciudadanos autónomos, efectivos y respetuosos.

Después de la aplicación de una acción pedagógica globalizada en el aula, del análisis de los datos de distinta índole recogidos, comprobamos que el TIL enmarcado en un proyecto multilingüe de centro (EPI) no solo produce beneficios en torno al conocimiento, reconocimiento y valoración de herramientas para el aprendizaje lingüístico, sino que ayuda al desarrollo integral del alumno sea cual sea su inteligencia predominante o su estilo de aprendizaje. Aunar algunas de las asignaturas del currículo con afinidades disciplinares posibilita un trabajo transversal esencial en la educación competencial y holística.

Esta investigación pretende a su vez la reflexión conjunta entre docentes y alumnos, abrir puertas a futuras experiencias, e ir incorporando nuevas variables para examinar cuantitativamente el progreso lingüístico de los alumnos implicados. Estamos convencidos de que solo con una actitud crítica y reflexiva sobre nuestra propia práctica conseguiremos mejorar el día a día de la profesión docente.

REFERENCIAS

- Apraiz Jaio M. V., Pérez Gómez, M. y Ruiz Pérez T. (2012). “La enseñanza integrada de las lenguas en la escuela plurilingüe”. *Revista Iberoamericana de Educación. OEI/CAEU*, 59: 119-137.
- Carullo, A. M., Marchiaro, S. y Pérez, A.C. (2010). Estrategias cognitivas y metacognitivas en hispanohablantes debutantes en lectura intercomprensiva en lenguas romances. En P. Doyé y F.J. Meissner (Eds.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension* (pp. 250-267) Tübingen: Narr.
- Cenoz, J. (1997). “L’acquisition de la troisième langue: bilinguisme et plurilinguisme au Pays Basque”. *AILE*, 10: 159-180.
- Cook, V. (2001). “Using the First Language in the Classroom”. *Canadian Modern Language Review*, 57/3: 402-423. <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402>
- Crespo, I., Lalueza, J.L., Lamas, M., Padrós, M. y Sánchez, S. (2014). “El proyecto Shere Rom. Fundamentos de una comunidad de prácticas para la inclusión educativa de grupos culturales minoritarios y en riesgo de exclusión social”. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4/2: 138-162.
- Cummins, J. (2009). “Transformative multiliteracies pedagogy: School-based strategies for closing the achievement gap”. *Multiple Voices for Ethically Diverse Exceptional learners*, 11/2: 1-19.
- García, O. y Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- González Davies, M. (2012). Translating for Other Learning Contexts: The L1 and Translation in Foreign Language Learning for Teacher Trainees. En Cánovas, M., Delgar, G., Keim, L., Pinyana, A., Khan, S. (eds.) *Challenge In Language and Translation Teaching in the Web 2.0 Era*. Granada: Comares.
- Hargreaves, A. (1990). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

- Macaro, E. (2005). Code-switching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. En E. Llorca (Ed.), *Non-native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. (pp. 63-84). New York: Spring Science.
- Mallol, C. y Alsina, M. (2014). "Valoración de los estudiantes de bachillerato sobre los beneficios competenciales de un intercambio lingüístico-cultural". *Pulso*, 37: 105-126.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer. Cross-linguistic Influence in Language. Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524537>
- Torres de Márquez, A. (2009). "La educación para el empoderamiento y sus desafíos". *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 10/1: 89-108.

Fuentes electrónicas

- Beacco, J. C. y Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*.
- Estrasburgo: Conseil de l'Europe. Consultado el 29 de julio de 2015, desde http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_FR.asp
- Esteve, O. (2014). CLIL, TIL i altres. Projecte de recerca: Diseño y experimentación de un modelo didáctico para el fomento de la competencia plurilingüe en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Consultado el 25 de julio de 2015, desde http://fpcee.blanquerna.url.edu/Docs/13-14/Olga_Esteve.pdf
- Meissner, F., Meissner, C., Klein, H., y Stegmann, T. D. (2004). EuroComRom; Les sept tamis: Lire toutes les langues romanes dès le départ; avec une esquisse de la didactique de l'eurocompréhension, Aachen: Ed. EuroCom, 6. Consultado el 15 de junio de 2015, desde <http://www.silviaklein.de/Europint/kurs/esquisse.pdf>
- Panitz, T. (1999). Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning. Massachusetts: *Science Direct*. Consultado el 5 de junio de 2015, desde <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm>.
- Pascual, V. (2008). A elaboración do proxecto lingüístico de centro. Vigo: III Seminario de Dinamización Lingüística no Ensino. Consultado el 29 de julio de 2015, desde http://www.xunta.es/linguagalega/arquivos/Vicent_Pascual_Proxecto.ppt
- Vez, J. M. (2011). Plurilingüismo en clave de formación docente. En F. X. San Isidro Agrelo (Coord.), *Materiais plurilingües 3.0: formación, creación e difusión*. Publicación Xunta de Galicia. Consultado el 2 de julio de 2015, desde http://www.edu.xunta.es/web/sites/web/files/content_type/learningobject/2011/10/25/1d0221ed277ed8691bdbc687a9ab1a2b.pdf