

Carmen López-Escribano  
carmenle@ucm.es

Carmen Alba Pastor  
carmenal@edu.ucm.es

# La Práctica Discursiva en el contexto de la escuela multilingüe

## Discursive Practice in the context of the multilingual school

**RESUMEN** - El objetivo de este trabajo es explicar cómo utilizar la Práctica Discursiva (en adelante PD) para fomentar el plurilingüismo<sup>1</sup> y optimizar el aprendizaje/enseñanza de la segunda lengua (L2), en el contexto de la escuela multilingüe. La PD es un recurso con el que los maestros no suelen estar familiarizados, por tanto, intentaremos ilustrar esta técnica con ejemplos y explicarla de modo comprensible. En primer lugar presentamos datos de multilingüismo referidos a las escuelas de Madrid (España). A continuación, analizamos brevemente las políticas educativas europeas que intentan regular el tratamiento del plurilingüismo, continuamos con una reflexión sobre cómo se trata esta realidad en nuestras escuelas. Por último, nos centramos en los retos y oportunidades que afronta la escuela multilingüe actual, proponiendo y presentado la PD como un recurso valioso, tanto para los estudiantes, como para el profesor, con el objetivo de fomentar el plurilingüismo y el aprendizaje de la segunda lengua en el contexto educativo. A través del análisis descriptivo y heurístico intentamos proporcionar a los docentes información y recursos útiles para favorecer la pluralidad lingüística y el aprendizaje de la lengua del país de acogida.

**Palabras clave:** plurilingüismo, multilingüismo, práctica discursiva.

**ABSTRACT** - The aim of this paper is to explain how Discursive Practice (hereinafter DP) could be used to promote plurilingualism and to improve the learning of the second language (L2) in a multilingual context. Most teachers are not familiar with the DP, therefore, we explain and illustrate this technique in an understandable way for educators. First we present data on Madrid (Spain) multilingual schools. Then, we briefly mention European education policies that attempt to regulate plurilingualism, following with a reflection on how Madrid multilingual schools manage this reality. Finally, we focus on the challenges and opportunities that multilingual schools face, suggesting the DP as a valuable resource for the promotion of plurilingualism and for the learning of the second language. Through descriptive and heuristic analysis, our aim is to provide teachers with useful resources for their classes, to raise awareness on linguistic diversity, and to facilitate language learning of the host country.

**Keywords:** plurilingualism, multilingualism, discursive practice.

### Introducción

En la actualidad muchas ciudades del mundo, tienen que afrontar diferentes formas de pluralidad, entre ellas la pluralidad lingüística (nacional, autonómica o regional, minoritaria y las lenguas de los inmigrantes). Este hecho va intrínsecamente unido al fenómeno de la globalización, que continuamente y de modo creciente, está generando flujos de personas, capital, información, lenguas y cultura, y que está rompiendo la concepción tradicional de las mono-culturas educativas (aulas escolares compartiendo una sola lengua, cultura, etnicidad

y origen) (Luke y Grieshaber, 2004). Por tanto, seguramente muchos lectores de este trabajo, sin importar el lugar geográfico donde se encuentren en este momento, se verán identificados con las reflexiones que a continuación exponemos.

Históricamente España ha sido una sociedad multicultural, compuesta de grupos diversos con lenguas y culturas diferentes y aunque tradicionalmente ha sido una nación de emigrantes, en las últimas décadas ha experimentado una inmigración significativa que se ve reflejada en la incorporación de un gran número de estudiantes de origen extranjero al contexto educativo (Figura 1).

<sup>1</sup> En este artículo, adoptamos el término "multilingüe" tal y como es definido en el (*Common European Framework of Reference for Languages*), para referirnos a la naturaleza multilingüística de una sociedad dada, distinguiéndolo del término "plurilingüismo" entendido como la habilidad de un individuo para utilizar varias lenguas (Council of Europe, 2011a, p. 4-5).



**Figura 1.** Tienda de alimentación de Madrid que ilustra el gran número de ciudadanos de diferentes nacionalidades que conviven actualmente en nuestra ciudad.

**Figure 1.** Grocery store in Madrid showing the large number of citizens from different countries currently living in our city.

Actualmente el número de alumnos inmigrantes en Madrid asciende al 13,4% (CNIIE-MECD, 2011). Existen políticas que intentan favorecer la integración de estos estudiantes en la escuela. Sin embargo, en general, la escuela como institución no está orientada a la pluralidad lingüística y tiende a no dar visibilidad a las diversas lenguas que los estudiantes aportan. Sería necesario sensibilizar y formar a los maestros para que reconozcan y desarrollen la competencia plurilingüe de sus alumnos como un valor humano fundamental. En este sentido, este trabajo, propone la PD como un valioso recurso, que puede ser utilizado en el ámbito de la escuela multilingüe para que todos los estudiantes: (a) tomen conciencia sobre la pluralidad lingüística, (b) tengan oportunidades de aprender la L2 en situaciones de aprendizaje situado y (c) para que los alumnos inmigrantes valoren su lengua, imagen e identidad. Creemos que a través de la PD se pueden conseguir estos objetivos.

En consonancia con los objetivos propuestos, describimos a continuación el contexto multilingüe y las políticas lingüísticas de Madrid. Posteriormente, proponemos la Práctica Discursiva como un valioso recurso para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas.

### Contexto multilingüe y políticas lingüísticas de Madrid

Según datos recientes (CNIIE-MECD, 2011), el alumnado en enseñanzas no universitarias de origen extranjero en la Comunidad de Madrid asciende a un 13,40%, encontrándose escolarizados en Educación Primaria la mayor parte de estos alumnos, un total

de 51.974 (Gráfico 1). Estos estudiantes proceden en su mayoría de América del Sur, en especial de Ecuador; de Europa, en especial de Rumania; y de África, especialmente de Marruecos. Aunque en los últimos años ha aumentado el número de inmigrantes de Asia, especialmente de China (Gráfico 2). Debemos tener en cuenta que estos datos se refieren a nacionalidades y no a lenguas, pero pueden servir para darnos una idea del panorama lingüístico en nuestras escuelas. La mayoría de estos alumnos inmigrantes están escolarizados en la Escuela Pública (Gráfico 3).

No existen datos oficiales sobre la diversidad lingüística en las escuelas de Madrid, pero el estudio de Broeder y Mijares (2004) identificó el uso de más de 50 lenguas diferentes entre los alumnos de nuestra ciudad.

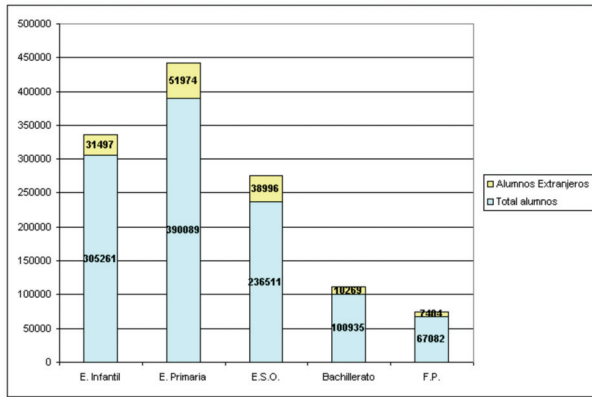
Según el Gráfico 2, con datos bastante recientes, comprobamos que aproximadamente el 50% de alumnos inmigrantes utiliza alguna variedad del español, especialmente la variedad ecuatoriana, aunque también dominicana, peruana, colombiana o cubana. Además, dada la importante presencia de alumnos de la Unión Europea, un 26%, especialmente de países del este, lenguas como el rumano, búlgaro, polaco y ruso son también muy frecuentes. Algunas lenguas europeas como el inglés, francés, alemán, italiano, portugués también están representadas en nuestras escuelas. Los alumnos procedentes de África, un 13%, mayoritariamente de Marruecos, aportan lenguas como el árabe, así como lenguas beréberes. Es notable también la presencia de otras lenguas habladas en Guinea, Camerún y Gabón. Los alumnos procedentes de Asia constituyen el 8%, mayoritariamente procedentes de China, por lo que el chino es una lengua más en las escuelas (Martín y Mijares, 2007).

Esta diversidad de orígenes en los Centros Educativos viene a confirmar que vivimos en un mundo cultural y lingüísticamente diverso que tiene un reflejo evidente en la escuela.

Además esta pluralidad incluye pluralidad cultural, religiosa y educativa. Estas múltiples dimensiones de la pluralidad interaccionan de modo complejo y a veces conflictivo. En mayor o menor medida, ninguna sociedad multicultural escapa a estas fuentes de tensión y las alternativas que nos quedan son, bien aprovechar esta circunstancia, bien sucumbir a ella (Coste y Simon, 2009).

En la actualidad, debido a diferentes factores y circunstancias, la emergencia de identidades individuales plurilingües ha comenzado a ser una regla más que una excepción en nuestras sociedades. Beacco y Byran (2007, p. 15) entienden la identidad individual plurilingüe como:

la capacidad intrínseca de los hablantes de utilizar y de aprender, de forma autónoma o a través de la enseñanza, más de una lengua. Esta habilidad se concreta en un repertorio de lenguas que un hablante puede utilizar. El objetivo de la enseñanza es desarrollar esta competencia (de ahí la expresión: competencia plurilingüística).



**Gráfico 1.** Número de estudiantes extranjeros en los colegios de Madrid (curso escolar 2011-2012).

**Graph 1.** Number of foreign students in Madrid schools (school year 2011-2012).

Fuente: CNIIE-MECD (2011).

Actualmente existen medidas políticas para regular el desarrollo de las competencias en la adquisición de una nueva lengua, a la vez que se recomienda y apoya la mejora de la competencia plurilingüística. A continuación analizaremos brevemente estas medidas.

La Guía para el Desarrollo de la Política de las Lenguas en Europa [*The Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*] (Beacco y Byram, 2007) concluye que todos los países miembros de la Unión Europea deben proponer políticas lingüísticas de acuerdo a un principio y objetivo común relevante para Europa: desarrollar la competencia lingüística de cada individuo a lo largo de su vida y demostrar a los ciudadanos el valor económico, social y cultural del plurilingüismo.

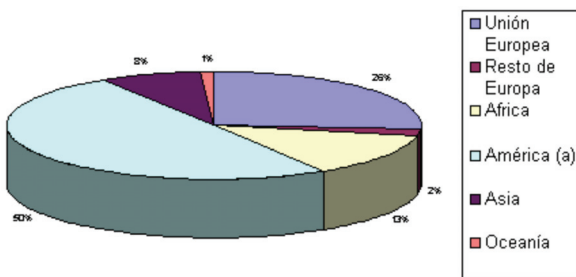
La política lingüística europea propone una aceptación positiva de la diversidad y de las lenguas y éste es el resultado que se espera de una educación plurilingüística y pluricultural. Así, el plurilingüismo se propone como “un modo de vida en Europa” (Beacco, 2005).

Este hecho se podría analizar desde dos vertientes. La primera es que la Unión Europea establece el reconocimiento de la igualdad en el ámbito de la diversidad en Europa. Este principio viene siendo reconocido y defendido por las diversas legislaciones, en el marco de la justicia social, la solidaridad y la lucha frente a la desigualdad y la discriminación. El segundo aspecto se relaciona con el pluralismo democrático y apunta hacia una cultura compartida, no sólo a la aceptación en régimen de igualdad entre culturas, sino a la interrelación y a la interacción entre ellas.

Con relación a estas políticas Europeas, en España, para favorecer el desarrollo, la cohesión y garantizar la igualdad de oportunidades de todos los miembros de la Comunidad Educativa se ha propuesto la “escuela inclusiva” cuyo objetivo es atender la diversidad lingüística y cultural, las diferentes etnias y todos los alumnos con necesidades educativas especiales. La escuela inclusiva es para todos. Además la educación intercultural propugna el encuentro y el diálogo entre las culturas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida (Centro Virtual Cervantes, 2013).

Normalmente los discursos oficiales y la política educativa relacionados con la integración de la diversidad lingüística, cultural e igualdad de oportunidades para todos, representan una imagen optimista e inflada de lo que en la realidad es la práctica educativa. Este es también el caso en nuestro contexto educativo.

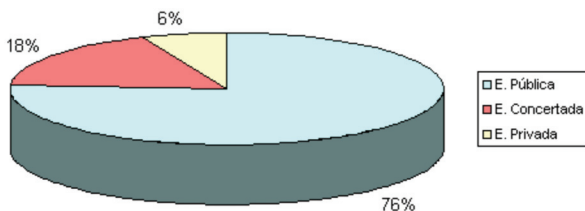
Según el estudio de Broeder y Mijares (2004) realizado en las escuelas de Madrid, la riqueza lingüística de nuestras escuelas, a la que nos hemos referido más arriba, no parece que vaya a tener continuación en sus hablantes, sobre todo en los jóvenes ya que sólo utilizan su lengua de origen en casa con sus padres, pero hablan castellano con sus hermanos, compañeros y amigos. Aunque los estudiantes utilicen su lengua con asiduidad, si no se estimula su uso y no reciben instrucción en la misma, no sabrán



**Gráfico 2.** Área geográfica de procedencia del alumnado extranjero escolarizado en Madrid (curso escolar 2011-2012).

**Graph 2.** Area of origin of foreign students in Madrid schools (school year 2011-2012).

Fuente: CNIIE-MECD (2011).



**Gráfico 3.** Alumnos extranjeros escolarizados en Madrid por tipo de Centro. Enseñanzas no universitarias.

**Graph 3.** Foreign students in Madrid Schools by type of Centre. Non University Education.

Fuente: Ministerio de Educación (2011).

escribirla y la acabarán perdiendo. Las conclusiones del estudio de Broeder y Mijares (2004) apuntan a que de no tomar medidas que favorezcan y valoren el plurilingüismo, estos jóvenes perderán sus lenguas de origen.

Es curioso constatar que aunque en las escuelas de Madrid se realizan experiencias de carácter multicultural con actividades tanto curriculares como extracurriculares, el capital lingüístico es raramente apoyado o utilizado en experiencias valiosas de aprendizaje. Normalmente los profesores, aunque fomenten la cultura de los estudiantes, suelen ignorar sus lenguas nativas que bien aprovechadas podrían contribuir al aprendizaje académico. Como ejemplo, relatamos brevemente las conclusiones de un proyecto multicultural desarrollado recientemente en un colegio de Educación Infantil y Primaria de Madrid, con el título: “*Clarita y sus amigos - Proyecto de Interculturalidad*”. En este colegio conviven niños de doce países diferentes: Angola, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Guinea Bissau, Marruecos, Panamá, Portugal, República Dominicana, Rumania y Venezuela. Este proyecto tuvo como objetivo recoger datos históricos y culturales de cada uno de los países citados. Realmente fue una experiencia rica desde el punto de vista multicultural, se recogieron fotos, costumbres, hechos históricos recientes, recetas y canciones de los diferentes países. Sin embargo, se omitieron totalmente las referencias a las lenguas habladas en todos estos países, asumiendo que el “lenguaje por señas” es un lenguaje universal, mediante el cual nos podemos hacer entender en cualquier lugar. Esta conclusión llama especialmente la atención y pone de relieve como se tiende a obviar, incluso a negar la importancia de las lenguas de los estudiantes de otros países.

Los profesores suelen asumir, que la lengua del país de acogida (L1) debe ser la única utilizada para la enseñanza en el aula; que en clase no se debe traducir de la lengua de origen del estudiante (L2) a L1; y que en los programas de inmersión bilingües, las dos lenguas deben separarse rígidamente, estas creencias resultan problemáticas porque, en su forma más extrema, son contrarias a lo que se conoce actualmente sobre la mente bilingüe y plurilingüe (Cummins, 2007).

Como norma general podríamos decir que la escuela como institución, en su modo usual de funcionar, no está orientada a la pluralidad lingüística y tiende a pasar por alto las diversas lenguas que los alumnos aportan cada vez con más frecuencia: variedades de la lengua nacional, lenguas regionales o autonómicas y lenguas de otros países. La escuela es reacia a ampliar el campo y la elección de lenguas que ofrece para el aprendizaje en el currículum.

Desde nuestro punto de vista a los educadores les faltan referentes y formación para saber integrar el plurilingüismo en el aula. No culpabilizamos a los maestros de este hecho, en realidad ellos no han tenido modelos previos sobre cómo realizar esta tarea, ya que se trata de un fenómeno muy reciente. Tampoco han recibido ningún

tipo de sensibilización, ni de formación sobre como tratar e integrar en el aula la riqueza lingüística de sus estudiantes.

Sin embargo nuestra sociedad ha cambiado radicalmente y la escuela debe adaptarse al cambio. Los sistemas educativos requerirán con mayor o menor urgencia diseñar y adoptar nuevos modelos educativos basados en la diversidad. Esta no es una tarea sencilla, pero es una evolución necesaria para el futuro de Europa y de otras sociedades. No debemos subestimar el poder ejercido por el contexto escolar en relación a la atribución de valores simbólicos y de legitimación. De este modo, si el colegio como institución es capaz de reconocer, aunque sea de modo modesto, la lengua o la variedad lingüística que en algunos casos es denigrada por los propios hablantes, no solamente tendrá éxito aumentado la imagen de estos jóvenes, si no que además creará las condiciones apropiadas para el desarrollo de su identidad, que debe incluir las lenguas extra-escolares, más que excluirlas, como suele ser habitualmente el caso. Pensamos que la diversidad de las lenguas y culturas que forman parte de un contexto deben encontrar su lugar legítimo en el mismo. Esto no significa que sea necesario aprender todas estas lenguas formalmente o que tengan que ser usadas todo el tiempo en la escuela. Sin embargo, sí se debería valorar y dar visibilidad a la pluralidad lingüística, aunque evidentemente, las diferentes lenguas no puedan ser tratadas todas del mismo modo o tener la misma función y estatus en el programa escolar (Coste y Simon, 2009).

Para resumir, consideramos necesario que las escuelas valoren el plurilingüismo, tanto en términos de reconocer, activar y desarrollar la competencia plurilingüe de los estudiantes, como en términos de la representación social simbólica del pluralismo como un valor humano fundamental.

Todavía queda un largo camino por recorrer para que el plurilingüismo sea una realidad en las escuelas. No obstante, es necesario seguir realizando esfuerzos para que los hallazgos de la investigación sobre este tema, se trasladen al contexto educativo. En este sentido, proponemos, a continuación, la PD como una estrategia que puede ser utilizada en el ámbito de la escuela multilingüe para que todos los estudiantes tomen conciencia de la pluralidad lingüística, tengan oportunidades de aprender la L2 en situaciones de aprendizaje situado y valoren su lengua, imagen e identidad. A través de la PD se pueden conseguir estos objetivos.

### **La Práctica Discursiva en la enseñanza/ aprendizaje de las lenguas**

La PD es un recurso poco utilizado y poco conocido en la escuela. Tampoco existen muchos estudios sobre cómo aplicar este tipo de práctica en el aula.

El objetivo principal de este trabajo es que los educadores comprendan qué es una PD y cómo pueden

usarla en sus aulas tanto para dar visibilidad y voz a otras lenguas e identidades, como para favorecer la enseñanza/aprendizaje de la segunda lengua (L2) en el contexto de la escuela multilingüe.

La PD se usa como una etiqueta común para definir una gran variedad de métodos que estudian desde las interacciones cara a cara, hasta procesos como el pensamiento, las emociones e, incluso, problemas sociales como la exclusión social o el racismo.

En nuestro caso, las ideas que exponemos a continuación sobre la PD están basadas fundamentalmente en la obra de Young (2009), ya que este trabajo nos ha parecido relevante para el tema que nos ocupa, aunque también exponemos ideas de otros autores.

Según Young y Miller (2004, p. 519) las prácticas discursivas se caracterizan por “ser episodios recurrentes de interacción cara a cara, y por tener un significado social y cultural para una comunidad de hablantes”. La PD es una práctica social que utiliza el lenguaje como medio de comunicación. El lenguaje es discurso. Por tanto, según estas premisas podemos deducir que la PD se puede utilizar en cualquier acción formativa y puede tener múltiples objetivos.

La PD implica lenguaje, discurso, participación y se da en un contexto determinado. Sobre el contexto, Young (2009) argumenta que si queremos comprender las historias personales, identidades y la influencia histórica que subyace en el discurso interactivo de los estudiantes plurilingües, se necesita ir más allá de la estrecha concepción del contexto ofrecido por el análisis de una simple conversación o de un solo texto. Young (2009, p. 2) expande el concepto de contexto y lo define como una “red física, espacial, temporal, social, interactiva, institucional, política y situada en un momento histórico determinado”. De hecho, uno de los puntos fundamentales de la obra de Young (2009) es que “todo diálogo es esencialmente práctica en contexto”.

Young (2009) plantea la pregunta: ¿qué es lo que exactamente se aprende en la PD? ¿Es la adquisición o posesión de conocimientos lingüísticos o es la participación? Según palabras de Young “es el marco de participación en la práctica lo que posibilita la co-adaptación y el co-aprendizaje de todos los participantes porque lo que se aprende no es el lenguaje, si no la participación en la práctica” (2009, p. 179).

La unidad de análisis en la PD sería pues la “persona-participando-en-una-práctica”. Esta visión del aprendizaje toma la práctica como la conexión entre el individuo y la sociedad y sitúa la práctica, más que la lengua, en el centro del escenario de aprendizaje. De este modo, lo que se aprende no es la “lengua *per se*”, si no cómo participar en una práctica. Por tanto, aprender, desde la PD y según la perspectiva de Young, significa cambio y evolución en el modo de participación durante el transcurso de las prácticas.

En la PD habría que tener en cuenta la naturaleza dinámica del estatus de los participantes. Esto quiere decir que los participantes pueden cambiar de rol en la interacción, pasando de roles más pasivos a otros más activos. La posición de los participantes en una PD no es permanente; tampoco completamente determinada, aunque no es elegida libremente: los participantes están forzados y facultados por sus historias personales y los recursos discursivos que tienen disponibles.

En general, las PD interpretan la comunicación y participación desde un punto de vista holístico, que incluye tanto sistemas semióticos no verbales como la mirada, gestos, expresiones faciales, como formas de vestir.

Por su parte Evans *et al.* (2006) señala que la práctica discursiva es un recurso que permite a los participantes construir significado e identidad y experimentar emociones.

La teoría del aprendizaje más relacionada con el concepto de PD y más relevante para la adquisición de la competencia de “interacción-con-el-otro” es el “aprendizaje situado” (Lave, 1993). Desde esta teoría no solamente se persigue la adquisición de conocimiento proposicional, si no que de modo más significativo se busca que todos los participantes en una práctica cambien sus patrones de coparticipación social. En el aprendizaje situado, el aprendiz más habilidoso adquiere la habilidad de interpretar varios roles, en esta situación tanto los aprendices, como sus maestros cambian actuando todos como co-aprendices. El aprendizaje situado, como teoría relacionada con la práctica discursiva, nos ayuda a comprender cómo los aprendices novatos adquieren experiencia con la práctica. En la Tabla 1 se muestra una síntesis de los conceptos más relevantes de la PD.

**Tabla 1.** Características de la Práctica Discursiva.  
**Table 1.** Characteristics of Discursive Practice.

<b>La Práctica Discursiva implica:</b>
Interacción social: interacción cara a cara
Participación: cambio y evolución en los roles de los participantes
Consideración del contexto y su influencia en un sentido amplio
Comunicación: entendida en un sentido amplio, tanto verbal, como no verbal
Construcción compartida de significados
Expresión de emociones e identidades
Evaluación de la “participación en la práctica” no del contenido

La PD se presenta como un recurso ideal para aprender y fomentar el valor de las lenguas en la comunidad multilingüe del aula, ya que lo que se comparte en este tipo de comunidades no es sólo lenguaje, si no todo un repertorio de estilos de comunicación. La PD debería ser construida discursivamente en interacción con los otros e implicaría “la construcción y reflexión de realidades sociales a través de acciones que invocan identidad, ideología, creencias y relaciones de poder” (Young, 2009, p. 1).

La utilización de la PD como un recurso para el aprendizaje en el aula multilingüe tiene implicaciones importantes tanto para la enseñanza como para la evaluación de la lengua. Si utilizamos la PD como recurso para valorar las lenguas y aprender la L2, la evaluación no puede focalizarse únicamente en el dominio y la adquisición de conocimientos de la lengua. La participación verbal, la interacción y los recursos no-verbales utilizados por los participantes en las comunidades de prácticas deben ser sistemáticamente enseñados, estudiados y evaluados en una PD. La adquisición de la competencia de interacción es muy diferente al proceso de la adquisición de la lengua desde un punto de vista cognitivo: el locus del aprendizaje no es la mente del individuo que adquiere dominio sobre las formas lingüísticas, en la PD el aprendizaje es un proceso que tiene lugar en la práctica situada. La observación longitudinal de las prácticas discursivas debería dar como resultado, según Young (2009) y Young y Miller (2004), un cambio en el patrón de participación. La participación del maestro y del aprendiz cambia a lo largo de la PD, de modo que se pone de relieve el aprendizaje mutuo y la construcción de roles. Inicialmente el maestro puede llevar la iniciativa de la tarea, pero al final es el aprendiz quien acaba realizando el seguimiento. El hecho de que los estudiantes implicados en las prácticas discursivas aumenten su participación y diálogo a través de las sesiones en las que se realizan estas prácticas, muestra que el estudiante adquiere la competencia de la interacción, objetivo de la PD (Young y Miller, 2004).

A través de la sistematización y documentación de la participación de un aprendiz en la PD podemos analizar qué cambios ocurren. Esta documentación proporcionará información de gran valor, no sólo sobre los cambios en el uso de la lengua y la identidad plurilingüe, si no también sobre la naturaleza dinámica del estatus de los participantes y sobre cómo la presencia de otros ayuda a que el objetivo de cambio en la participación se haga realidad.

### **Análisis y documentación de la PD**

Los textos o discursos producidos en la práctica se analizan y se interpretan y pretenden dar cuenta de “quién utiliza el lenguaje”, “cómo lo utiliza”, “por qué” y “cuándo lo hace” (Van Dijk, 2000). Los textos que vamos a tomar como base para el análisis de los discursos, recogidos, en el mejor de los casos, la transcripción de lo

hablado. Por este motivo, grabar en video las PD facilitará su posterior análisis.

El análisis de una PD puede ser más o menos sistemático, más o menos estructurado. Los procedimientos de análisis están todavía muy poco formalizados generando de esta forma inseguridad entre las personas que se inician en esta metodología e incrementado la imagen de “subjetividad” con la que habitualmente se asocian los métodos de investigación cualitativos. Para algunas corrientes, la “artesanalidad” del trabajo de análisis, su carácter en función de sus objetivos, dificultarían la formalización del procedimiento utilizado. Aunque como señala Conde Gutiérrez del Álamo (2009), la “artesanalidad” y el carácter personalizado de cada análisis puede resultar interesante y enriquecedor. Presentamos a continuación algunos ejemplos de análisis del discurso con el objetivo de sistematizar y formalizar procedimientos que puedan ser útiles al docente en la tarea de documentar e interpretar los resultados de su PD.

Como ejemplo de análisis y sistematización de la práctica, Young y Miller (2004) documentan el cambio en la participación de un adulto de origen vietnamita que está adquiriendo el inglés como segunda lengua (L2). Los autores observan como a través de la participación en las diferentes sesiones de la PD, este aprendiz cambia su rol, pasando de un rol más pasivo a otro con mayor implicación en la práctica. Esta visión del aprendizaje “como cambio en la participación” es radicalmente diferente a las teorías de aprendizaje que consideran que lo importante es la mente individual de cada aprendiz. Desde la perspectiva de la PD el aprendizaje de las lenguas se manifiesta en el progreso de los participantes relacionado con el cambio e implicación en las prácticas discursivas, cambio que iría desde una participación inicial más externa y más pasiva a una participación más activa, más involucrada, este cambio implicaría también crecimiento de la identidad de los participantes.

Young y Miller (2004) exponen y analizan seis recursos discursivos en los que se basa la documentación y transcripción de su práctica: (a) el modo en el que los participantes construyen los límites de una práctica discursiva: “comienzo y final” de la práctica; (b) la selección de las acciones y su organización secuencial; (c) el sistema de toma de turnos que los hablantes utilizan para manejar la transición de un hablante a otro; (d) la construcción de roles y del marco de participación en la práctica; (e) el registro de la práctica, que permite comprender la estructura léxicas y sintácticas utilizadas; y (f) los modos en los cuales los participantes construyen significado en una práctica discursiva.

Otras investigaciones sobre PD usan modos diferentes de documentar el discurso, por ejemplo, Evans *et al.* (2006) utilizan la aproximación social de Bernstein para analizar las emociones de un grupo de tres estudiantes portugueses que se enfrentan a la resolución de

problemas en matemáticas. En esta práctica se realiza un análisis estructural y textual: uno informa al otro. El análisis estructural busca identificar la estructura del discurso, la interacción, el contexto institucional y cultural, las formas de práctica y posiciones disponibles para los participantes. El análisis textual se enfoca en el intercambio de significados. El análisis de esta práctica pone de relieve la ansiedad y excitación mostrada por un grupo de estudiantes y muestra cómo sus sentimientos están asociados a la posición o rol que ocupan en las diferentes prácticas discursivas.

Ruiz Carrillo *et al.* (2009) proponen un instrumento de estrategias discursivas denominado ESTDI, que permite al maestro categorizar y documentar las PD. El análisis de las categorías planteadas por este instrumento permite a los docentes tomar conciencia de lo que sucede en el aula y comprender cómo se produce el conocimiento en el ámbito escolar.

Hay multitud de aspectos que se podrían documentar de una PD, aunque no es necesario recoger todos ellos, esto más bien dependerá de los objetivos propuestos al plantear la práctica.

En la Tabla 2 hemos recogido los aspectos de análisis más relevantes de los tres ejemplos recién citados, con el fin de ilustrar diferentes formas de interpretar y analizar las PD.

## Temática de la PD en el contexto de la escuela multilingüe

En el contexto de la escuela plurilingüe, la PD se presenta como un recurso adecuado para estimular la conciencia lingüística de los estudiantes. La PD podría incluir la discusión explícita o análisis del significado sobre las formas y funciones de las lenguas, la diversidad lingüística, las similitudes y diferencias entre las lenguas, la expresión de identidad y afiliación cultural, el poder de las lenguas y las actitudes y el proceso de aprendizaje de la lengua, entre otros temas.

No cabe duda que la PD puede ser aplicada para promover el plurilingüismo y el valor del aprendizaje de las lenguas. Sin embargo, no existen modelos sobre recursos discursivos utilizados en comunidades multilingües que nos permitan diseñar pedagogías y evaluaciones efectivas sobre cómo utilizar esta estrategia de aprendizaje. A continuación citamos algunas experiencias, cuya temática nos puede servir de modelo para la realización de una PD en el aula multilingüe. Estos trabajos utilizan el discurso y la participación para fomentar el valor del plurilingüismo y el aprendizaje de la lengua. Aunque estos ejemplos no están totalmente relacionados con la PD en el sentido del término que acabamos de describir, los temas utilizados en estas experiencias podrían ser de utilidad para la realización de PD en aulas multilingües.

**Tabla 2.** Análisis de la Práctica Discursiva.  
**Table 2.** Analysis of Discursive Practice.

Autores	Ejemplos de documentación de la práctica
Young y Miller (2004)	<p><b>Punto clave:</b> cambio y evolución en los roles de los participantes.</p> <p>Documentan la organización secuencial de la práctica, cómo comienza y finaliza cada práctica, el cambio de turnos en la participación y la evolución en los roles de los participantes.</p>
Evans <i>et al.</i> (2006)	<p><b>Punto clave:</b> análisis estructural y análisis textual del discurso que se complementan mutuamente.</p> <p>El análisis estructural documenta las posiciones de poder y valores de los participantes en relación con los otros, la construcción de significado, la forma de actuar y de sentir de los participantes. Identifica posiciones conflictivas para el profesor.</p> <p>El análisis textual documenta cómo se ocupan las posiciones disponibles en el discurso, cómo surgen oportunidades para descargar emociones y cómo se lleva a cabo la expresión o descargas de emoción.</p>
Ruiz Carrillo <i>et al.</i> (2009)	<p><b>Punto clave:</b> se centra en el análisis de las habilidades que debe tener el docente a la hora de plantear una PD.</p> <p>Instrumento útil para que el maestro organice y prepare una PD, trata diferentes puntos, entre otros: la negociación del significado, la importancia del contexto y experiencias previas de los alumnos, la reflexión sobre los significados que se van a compartir y la utilización de estrategias que propicien el diálogo.</p>

Oliveria y Ançã (2009) recogen una experiencia que usa el discurso para fomentar la toma de conciencia y el valor de la lengua de origen, así como la heterogeneidad cultural en un contexto multilingüe. La experiencia que presentan estas autoras se focaliza en el análisis de los discursos (historias de vida) de dos estudiantes ucranianos que atienden el tercer ciclo en el sistema educativo portugués. Estos estudiantes, a través de sus historias de vida, describen cómo perciben sus identidades y competencias plurilingües, analizando la contribución de su lengua de origen al aprendizaje del portugués, lengua del país de acogida. Los resultados de este estudio, muestra como las “historias de vida”, que podrían ser compartidas con otros compañeros, son un recurso adecuado para despertar la conciencia lingüística y reforzar la identidad de los estudiantes inmigrantes, a la vez que apoyan el aprendizaje de la L2.

Otro experiencia de interés, que utiliza el discurso escrito, es la denominada “Textos duales de identidad lingüística” [*Dual Language Identity Texts*] (Cummins, 2004). Se trata de producir cuentos o libros relacionados con la vida y la cultura de los estudiantes inmigrantes. Estos textos escritos tanto en inglés (en este caso), como en la lengua del estudiante, son una oportunidad para fomentar el plurilingüismo y el aprendizaje de la lengua. Utilizando el recurso de la PD estos textos podrían servir para que el estudiante refuerce y reconozca su identidad, a la vez, que al ser compartidos con otros representarían una fuente de aprendizaje y riqueza para la comunidad educativa. Estos textos son a la vez multilingües (escritos al menos en dos lenguas) y multimodales, ya que combinan componentes visuales, orales y escritos en forma de ilustraciones y fotografías creadas y elegidas por los estudiantes y sus familias. En la elaboración de los textos, previamente narrados por el niño, participa tanto el profesor, como la familia que ayuda a transcribir el texto a su lengua nativa. El contenido del texto permite al estudiante, autor del mismo, incluir dimensiones relevantes de su identidad y cultura ya que el texto versará sobre su propia vida. Una vez finalizados, son escaneados y convertidos a formato electrónico, de modo que están disponibles para ser compartidos con la familia, con amigos y con cualquier comunidad de aprendizaje. El uso de la tecnología ofrece la posibilidad de expandir la audiencia y la participación en esta práctica.

Taylor *et al.* (2008) narran la experiencia de cómo se trata el plurilingüismo en una escuela infantil al norte de Toronto. En esta escuela la política educativa para apoyar la diversidad se ve realmente reflejada en la realidad del aula a través de prácticas educativas que fomentan el capital cultural de los estudiantes. En esta escuela, las familias de los estudiantes tienen un gran peso en la cultura escolar, las rutinas diarias, el ambiente físico y las actividades extracurriculares. Las paredes de la entrada y los pasillos de la escuela muestran el

trabajo de los alumnos sobre eventos importantes en sus culturas, como, por ejemplo, el año nuevo chino. Cada mañana los niños a la entrada realizan cinco minutos de actividad física y bailan músicas de diferentes regiones del mundo. También se desarrollan los libros en lengua dual (*Dual Language Identity Texts*), comentados en la experiencia anterior. En este caso la realización de estos libros está incluida como un objetivo del currículo. Estos textos generan oportunidades para que los padres examinen sus propias creencias y prácticas y se hagan conscientes de la importancia de su rol para apoyar el desarrollo bilingüe de sus hijos.

El Consejo de Europa presenta una experiencia conocida como el “portafolio lingüístico” (Council of Europe, 2011b). El portafolio lingüístico no se presenta como una PD en sí, ya que el objetivo de esta experiencia es apoyar el aprendizaje autónomo del estudiante. Sin embargo, favorece el plurilingüismo y la conciencia intercultural. Este portafolio se propone con la idea de que los estudiantes recojan sus logros y experiencias en el aprendizaje de la lengua y podría utilizarse como tema y actividad en una PD, propuesta para el aula. El portafolio tiene tres componentes básicos, la “biografía lingüística” en la que el aprendiz relata sus experiencias relativas a la adquisición de la lengua, tanto si ha sido formalmente aprendida o simplemente se ha adquirido como resultado de contactos lingüísticos informales. El “pasaporte lingüístico” que muestra una escala de dominio de las diferentes lenguas; este pasaporte incluye tanto elementos externos de evaluación, como elementos de autoevaluación en relación a las diferentes lenguas y tareas que realiza utilizando las mismas. Un “dossier” donde el estudiante puede guardar los certificados y otros documentos, así como ejemplos de sus trabajos que completan e ilustran otras partes del portafolio.

En el contexto de la escuela plurilingüe una aproximación al aprendizaje de la lengua a través de la PD con temas y tareas como la creación de portafolios, diarios, biografías lingüísticas, historias de vida, cuentos, libros, canciones y música, relacionados con la lengua y cultura del estudiante podría contribuir a que los estudiantes reconstruyan su trayectoria autobiográfica lingüística, compartan aspectos de su lengua de origen con otros estudiantes y aprendan modos de participación y comunicación en la lengua del país de acogida.

La temática de las experiencias que acabamos de exponer se podrían proponer como punto de partida para la realización de una PD. El elemento de recogida de información y documentación del discurso que conlleva la PD podría resultar de gran ayuda al profesor para reflexionar y tomar conciencia sobre las identidades de sus alumnos y plantear objetivos y actividades más enriquecedoras para su clase.



## Conclusiones

Actualmente en nuestras escuelas conviven niños que provienen de nacionalidades y culturas muy diferentes y que aportan una gran riqueza lingüística al sistema educativo. Sin embargo, la escuela actual no dispone de modelos, ni de referentes para incorporar esta diversidad lingüística al aprendizaje diario en el aula. Además, existen mitos y falsas creencias, entre los profesores, sobre la utilización de las lenguas de origen de los estudiantes inmigrantes en el contexto de aprendizaje. Contrariamente a lo que muestra la investigación sobre este tema, muchos profesores piensan que no es beneficioso para el alumno utilizar su lengua materna en el aula.

Las concepciones actuales sobre la alfabetización, entendida como monolingüe y divorciada de comunidades cada vez más complejas, más globales, y más comunicadas y conectadas, no son sostenibles. Capacitar y apoyar a los estudiantes procedentes de minorías lingüísticas implica un cambio en nuestras concepciones y prácticas de lo que significa conocer, enseñar, aprender y comunicarse.

Tanto desde el punto de vista de las políticas educativas, como desde los hallazgos de la investigación relacionada con este tema, se intenta fomentar y favorecer el plurilingüismo.

El presente trabajo presenta la PD, como una propuesta pedagógica, que supone una toma de conciencia del profesor, no sólo sobre los orígenes y lenguas de sus estudiantes, si no sobre la interacción, participación y roles que cada uno de los participantes, incluido él mismo, adoptan en un contexto multilingüe de enseñanza/aprendizaje. La PD en el contexto del aula, no solamente beneficia a los estudiantes que participan en la misma, la reflexión y la toma de conciencia que implica la realización de una PD supone también un salto cualitativo en la formación y sensibilización del profesor hacia el plurilingüismo y hacia cómo aprenden a comunicarse los estudiantes que llegan de países con lenguas y culturas muy diferentes.

La PD permite ver a los estudiantes como personas activas con conocimientos, creencias, intenciones, actitudes, afectos y desmitifica la visión que se pueda tener de ellos como personas que no saben y que necesitan ser apoyadas en todo momento por el profesor.

La PD representa una mirada crítica sobre la cultura, el saber constituido y las prácticas inamovibles. A través de la PD el mundo se presenta como una realidad cuyo sentido está en permanente construcción y resignificación, asumiendo una mirada crítica sobre lo instituido, a la vez que comprometiéndonos a su posible transformación. Animamos a los docentes a que enriquezcan sus aulas multilingües con este tipo de experiencias.

## Agradecimientos

Este trabajo ha sido llevado a cabo como parte del proyecto financiado por la Unión Europea *Languages*

*in Urban Communities – Integration and Diversity for Europe* (2011-4247/518924-LLP-1-2011-1-UK-KA2-KA2NW-LUCIDE) KA2 Multilateral networks. Lifelong Learning Programme. UE.

## Referencias

- BEACCO, J.C. 2005. *Language and Language Repertoires: Plurilingualism as a way of life in Europe. Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg, Council of Europe, 24 p.
- BEACCO, J.C.; BYRAM, M. 2007. *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg, Language Policy Division, Council of Europe, 119 p.
- BROEDER, P.; MIJARES, L. 2004. *Multilingual Madrid. Languages at home and at school*. Amsterdam, European Cultural Foundation, 109 p.
- CONDE GUTIERREZ DEL ÁLAMO, F. 2009. *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 269 p.
- CNIE-MECD. 2012. *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo Español (2001-2012)*. España, Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 24 p.
- COSTE, D.; SIMON, D.L. 2009. The plurilingual social actor. Language, citizenship and education. *International Journal of Multilingualism*, 6(2):168-185.  
<http://dx.doi.org/10.1080/14790710902846723>
- COUNCIL OF EUROPE. 2011a. Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment (CEFR). Disponible en: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf). Acceso el: 15/04/2013.
- COUNCIL OF EUROPE. 2011b. European Language Portfolio. Education and Languages. Disponible en: <https://www.tcd.ie/slscs/research/projects/past/elp.php>. Acceso el: 15/04/2013.
- CUMMINS, J. 2004. Multiliteracies pedagogy and the role of identity texts. In: K. LEITHWOOD; P. MCADLE; N. BASCIA; A. RODRIGUES (eds.), *Teaching for Deep Understanding: Towards the Ontario Curriculum that we Need*. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto and the Elementary Federation of Teachers of Ontario, p. 68-77.
- CUMMINS, J. 2007. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 10(2):221-240.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2011. Datos y cifras. Curso escolar 2011/2012. Madrid, Gobierno de España, Secretaría General Técnica, 52 p.
- EVANS, J.; MORGAN, C.; TSATSARONI, A. 2006. Discursive positioning and emotion in school mathematics practices. *Educational Studies in Mathematics*, 63(2):209-225.  
<http://dx.doi.org/10.1007/s10649-006-9029-1>
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. 2013. Diccionario de términos clave de ELE. Instituto Cervantes. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/compintercult.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm). Acceso el: 15/04/2013.
- LAVE, J. 1993. The practice of learning. In: S. CHAIKLIN; J. LAVE (eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. New York, Cambridge University Press, p. 3-32.  
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511625510.002>
- LUKE, A.; GRIESHABER, S. 2004. New adventures in the politics of the literacy: An introduction. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(1):5-9.  
<http://dx.doi.org/10.1177/1468798404041452>
- MARTÍN, L.; MIJARES, L. 2007. "Sólo en español": Una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. *Revista de Educación*, 343:93-112.

- OLIVEIRA, A.L.; ANÇÃ, M.A. 2009. 'I speak five languages': fostering plurilingual competent through language awareness. *Language Awareness*, **18**(3-4):403-421.  
<http://dx.doi.org/10.1080/09658410903197355>
- RUIZ CARRILLO, E.; SÁNCHEZ DE TABLE, R.; SUÁREZ CASTILLO, P. 2009. La práctica docente en el salón de clase, a través de un instrumento de estrategias discursivas (ESTDI). In: Congreso Nacional de Investigación Educativa, X, Veracruz, 2009. *Anais... Veracruz*, p. 1-14. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/carteles/0971-F.pdf>. Acceso el: 16/05/2014.
- TAYLOR, L.K.; BERNHARD, J.K.; GARG, S.; CUMMINS, J. 2008. Affirming plural belonging: Building on student's family-based cultural and linguistic capital through multiliteracies pedagogy. *Journal of Early Childhood Literacy*, **8**(3):269-294.  
<http://dx.doi.org/10.1177/1468798408096481>
- VAN DIJK, T.A. (coord.) 2000. *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona, Gedisa, 490 p.
- YOUNG, R.F. 2009. *Discursive practice in language learning and teaching*. Malden/Oxford, Wiley-Blackwell, 300 p.
- YOUNG, R.F.; MILLER, E.R. 2004. Learning as changing participation: Discourse roles in ESL writing conferences. *The Modern Language Journal*, **88**(4):519-535.  
<http://dx.doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.t01-16-x>

Submetido: 29/04/2013  
Acepto: 23/02/2014

### Carmen López-Escribano

Universidad Complutense de Madrid  
Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado  
Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación  
C/ Rector Royo Villanova, s/n  
28040 Madrid, España

### Carmen Alba Pastor

Universidad Complutense de Madrid  
Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado  
Dpto. de Didáctica y Organización Escolar  
C/ Rector Royo Villanova, s/n  
28040 Madrid, España