International Baccalaureate®
Baccalauréat International
Bachillerato Internacional

Programa de la Escuela Primaria, Programa de los Años Intermedios, Programa del Diploma

Lengua y aprendizaje en los programas del IB

International Baccalaureate®
Baccalauréat International
Bachillerato Internacional

Programa de la Escuela Primaria, Programa de los Años Intermedios, Programa del Diploma

Lengua y aprendizaje en los programas del IB

Programa de la Escuela Primaria, Programa de los Años Intermedios, Programa del Diploma

Lengua y aprendizaje en el IB

Versión en español del documento publicado en septiembre de 2011 con el título
Language and learning in IB programmes

Publicada en Septiembre de 2011

Publicada en nombre de la Organización del Bachillerato Internacional, una fundación educativa sin fines de lucro con sede en 15 Route des Morillons, 1218 Le Grand-Saconnex, Ginebra (Suiza), por
International Baccalaureate Organization Ltd (Reino Unido)
Peterson House, Malthouse Avenue, Cardiff Gate
Cardiff, Wales CF23 8GL
Reino Unido
Tel.: + 44 29 2054 7777
Fax: +44 29 2054 7778
Sitio web: www.ibo.org

© Organización del Bachillerato Internacional, 2011

La Organización del Bachillerato Internacional (conocida como IB) ofrece tres programas educativos exigentes y de calidad a una comunidad de colegios en todo el mundo, con el propósito de crear un mundo mejor y más pacífico. Esta publicación forma parte de una gama de materiales producidos con el fin de apoyar dichos programas.

El IB puede utilizar diversas fuentes en su trabajo y comprueba la información para verificar su exactitud y autoría original, en especial al hacer uso de fuentes de conocimiento comunitario, como Wikipedia. El IB respeta la propiedad intelectual, y hace denodados esfuerzos por identificar y obtener la debida autorización de los titulares de los derechos antes de la publicación de todo material protegido por derechos de autor utilizado. El IB agradece la autorización recibida para utilizar el material incluido en esta publicación y enmendará cualquier error u omisión lo antes posible.

El uso del género masculino en esta publicación no tiene un propósito discriminatorio y se justifica únicamente como medio para hacer el texto más fluido. Se pretende que el español utilizado sea comprensible para todos los hablantes de esta lengua y no refleje una variante particular o regional de la misma.

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede reproducirse, almacenarse o distribuirse de forma total o parcial, en manera alguna ni por ningún medio, sin la previa autorización por escrito del IB, sin perjuicio de lo estipulado expresamente por la ley o por la política y normativa de uso de la propiedad intelectual del IB. Véase la página http://www.ibo.org/es/copyright del sitio web público del IB para más información.

Los artículos promocionales y las publicaciones del IB pueden adquirirse en la tienda virtual del IB, disponible en http://store.ibo.org. Las consultas sobre pedidos deben dirigirse al departamento de marketing y ventas en Cardiff.

Tel.: +44 29 2054 7746
Fax: +44 29 2054 7779
Correo-e: sales@ibo.org

International Baccalaureate, **Baccalauréat International** y **Bachillerato Internacional**
son marcas registradas de la Organización del Bachillerato Internacional.

GD247

Declaración de principios del IB

El Bachillerato Internacional (IB) tiene como meta formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural.

En pos de este objetivo, la organización colabora con establecimientos escolares, gobiernos y organizaciones internacionales para crear y desarrollar programas de educación internacional exigentes y métodos de evaluación rigurosos.

Estos programas alientan a estudiantes del mundo entero a adoptar una actitud activa de aprendizaje durante toda su vida, a ser compasivos y a entender que otras personas, con sus diferencias, también pueden estar en lo cierto.

Perfil de la comunidad de aprendizaje del IB

El objetivo fundamental de los programas del IB es formar personas con mentalidad internacional que, conscientes de la condición que los une como seres humanos y de la responsabilidad que comparten de velar por el planeta, contribuyan a crear un mundo mejor y más pacífico.

Los miembros de la comunidad de aprendizaje del IB se esfuerzan por ser:

Indagadores Desarrollan su curiosidad natural. Adquieren las habilidades necesarias para indagar y realizar investigaciones, y demuestran autonomía en su aprendizaje. Disfrutan aprendiendo y mantendrán estas ansias de aprender durante el resto de su vida.

Informados e instruidos Exploran conceptos, ideas y cuestiones de importancia local y mundial y, al hacerlo, adquieren conocimientos y profundizan su comprensión de una amplia y equilibrada gama de disciplinas.

Pensadores Aplican, por propia iniciativa, sus habilidades intelectuales de manera crítica y creativa para reconocer y abordar problemas complejos, y para tomar decisiones razonadas y éticas.

Buenos comunicadores Comprenden y expresan ideas e información con confianza y creatividad en diversas lenguas, lenguajes y formas de comunicación. Están bien dispuestos a colaborar con otros y lo hacen de forma eficaz.

Íntegros Actúan con integridad y honradez, poseen un profundo sentido de la equidad, la justicia y el respeto por la dignidad de las personas, los grupos y las comunidades. Asumen la responsabilidad de sus propios actos y las consecuencias derivadas de ellos.

De mentalidad abierta Entienden y aprecian su propia cultura e historia personal, y están abiertos a las perspectivas, valores y tradiciones de otras personas y comunidades. Están habituados a buscar y considerar distintos puntos de vista y dispuestos a aprender de la experiencia.

Solidarios Muestran empatía, sensibilidad y respeto por las necesidades y sentimientos de los demás. Se comprometen personalmente a ayudar a los demás y actúan con el propósito de influir positivamente en la vida de las personas y el medio ambiente.

Audaces Abordan situaciones desconocidas e inciertas con sensatez y determinación y su espíritu independiente les permite explorar nuevos roles, ideas y estrategias. Defienden aquello en lo que creen con elocuencia y valor.

Equilibrados Entienden la importancia del equilibrio físico, mental y emocional para lograr el bienestar personal propio y el de los demás.

Reflexivos Evalúan detenidamente su propio aprendizaje y experiencias. Son capaces de reconocer y comprender sus cualidades y limitaciones para, de este modo, contribuir a su aprendizaje y desarrollo personal.

© Organización del Bachillerato Internacional, 2007

Índice

Introducción 1

Prólogo 1

Sección 1 3

Las funciones de la lengua 3

Sección 2 5

El plurilingüismo como paradigma para la lengua y el aprendizaje 5

Sección 3 15

La lengua y el aprendizaje en el IB 15

Sección 4 23

Un marco para la comprensión de los perfiles plurilingües 23

Sección 5 31

Una pedagogía común para la lengua y el aprendizaje 31

Sección 6 35

Pautas para elaborar la política lingüística del colegio 35

Apéndices 40

Referencias 40

Bibliografía y recursos adicionales 43

Prólogo

La capacidad para comunicarse de diversos modos en más de una lengua es esencial para la idea del Bachillerato Internacional (IB) de hacer posible una educación internacional que promueva las perspectivas interculturales.

Este documento describe y ofrece un marco para la comprensión de las funciones de la lengua en el aprendizaje y para el desarrollo del plurilingüismo en los alumnos del IB. A partir de la teoría académica y la investigación, presenta una postura sobre **la lengua y el aprendizaje** que aúna la posición del IB con el pensamiento actual. Está concebido como referencia para la planificación curricular del programa y el desarrollo profesional. Está destinado también a todos los docentes, coordinadores, personal de dirección de los Colegios del Mundo del IB y responsables de taller.

Sus objetivos específicos son:

- Consolidar las ideas sobre la lengua expresadas a lo largo de los programas del IB
- Describir los cambios en la conceptualización de la lengua, en particular en el campo de la sociolingüística, y explicar cómo se relacionan con la lengua y el aprendizaje en los programas del IB
- Hacer explícitos los fundamentos y las comprensiones comunes sobre la lengua y el aprendizaje en los programas del IB
- Ofrecer orientación pedagógica relacionada con la lengua y el aprendizaje en los programas del IB

> El lenguaje es el centro en torno al cual se encuentran los diversos factores cognitivos, afectivos y sociales interdependientes que determinan el aprendizaje.
>
> (Corson, 1999: 88)

El IB ofrece tres programas educativos estimulantes y de calidad a una comunidad de colegios de todo el mundo, con el propósito de crear un mundo mejor y más pacífico a través del desarrollo del entendimiento intercultural y la mentalidad internacional. Para que el aprendizaje de los programas sea eficaz, es necesario que todos los alumnos tengan un alto nivel de desarrollo lingüístico y de multialfabetización. La capacidad para comunicarse de diversos modos en más de una lengua es esencial para hacer posible una educación internacional que promueva el entendimiento intercultural. Por eso, este requisito está incorporado en las *Normas para la implementación de los programas y aplicaciones concretas* (octubre de 2010) y es un atributo del perfil de la comunidad de aprendizaje del IB. Los programas del IB ofrecen diversas oportunidades para el desarrollo del plurilingüismo, y reconocen que:

- Las aulas plurilingües son cada vez más comunes
- Los perfiles lingüísticos de los alumnos del IB son diversos
- A veces una persona puede tener más dominio de una lengua que de otra

El IB acoge este valioso potencial y la necesidad de proporcionar orientación a los colegios respecto de las mejores prácticas para alimentarlo. Este documento describe y ofrece, por lo tanto, un marco para la comprensión de las funciones de la lengua en el aprendizaje y para el desarrollo del plurilingüismo.

Estructura del documento

- Sección 1: describe las diversas funciones que cumple la lengua en el aprendizaje en general, incluidos los programas del IB.
- Sección 2: presenta una breve historia de la forma en que está cambiando la conceptualización de las lenguas a medida que se conoce más sobre su relación con las estructuras de poder, la economía y los valores sociales en transformación. Describe la forma en que, como consecuencia de la rápida globalización y la evolución tecnológica de las comunicaciones que se dan en la actualidad, el plurilingüismo es la norma y debe verse no solo como un hecho y un derecho, sino también como un recurso valioso para los principios del IB.
- Sección 3: describe cómo se refleja el nuevo paradigma del plurilingüismo en los cursos del IB.
- Sección 4: presenta un marco para la identificación de diversos ámbitos de la lengua en un perfil plurilingüe sobre un continuo.
- Sección 5: esboza una pedagogía común para el desarrollo del plurilingüismo.
- Sección 6: ofrece pautas para la implementación de una política lingüística del colegio, con el objeto de alcanzar las condiciones óptimas para el desarrollo del plurilingüismo, como requieren las *Normas para la implementación de los programas y aplicaciones concretas*.
- Apéndices: ofrecen una lista completa de referencias, además de bibliografía y otros recursos.

Las funciones de la lengua

> Toda lengua es un vasto sistema de patrones, diferente de otros, en el que se ordenan culturalmente las formas y las categorías mediante las que la persona no solo se comunica, sino que además analiza la naturaleza, percibe o descuida los tipos de relaciones y fenómenos, canaliza su razonamiento y desarrolla el hogar de su conciencia.
>
> (Benjamin Lee Whorf, citado en Ritchhart, 2002: 121)

Las lenguas que usamos impregnan el mundo en que vivimos de innumerables maneras. El desarrollo del lenguaje es fundamental para la necesidad instintiva de comunicarse. Es parte integral de la exploración y el mantenimiento del desarrollo personal y la identidad. Se construye socialmente y depende del número y la naturaleza de nuestras interacciones y relaciones sociales. Nuestras formas individuales de hablar, expresarnos y pensar se desarrollan más a través del proceso de socialización. Al comunicar las expectativas de la sociedad, la lengua es una importante fuerza de enculturación que configura las interacciones particulares. De este modo, desarrollamos una identidad cultural. La lengua configura nuestro pensamiento; los patrones específicos de diálogo y discurso ayudan a desarrollar tipos particulares de procesos de aprendizaje y cognición. La lengua desempeña una función esencial en la construcción del significado y brinda un marco intelectual para apoyar el desarrollo conceptual. Es imprescindible para el desarrollo de la alfabetización y multialfabetismos, y se relaciona con la potenciación del individuo a través del éxito en el colegio y, posteriormente, en la sociedad.

> En los programas del IB, la lengua es considerada central para el desarrollo del pensamiento crítico, que es esencial para el cultivo de la conciencia intercultural, la mentalidad internacional y la ciudadanía global.

> La lengua rodea, atraviesa, se envuelve y tiene lugar entre todo lo que docentes y alumnos hacemos en el aula.
>
> (Ritchhart, 2002: 141)

Las diversas funciones de la lengua son culturalmente dinámicas. Como señaló Patrick Dodson en su discurso de apertura de la Global Language Convention celebrada en Melbourne en abril de 2010, cada cultura y su lengua están entrelazadas como una forma única de conocer y relacionarse con el mundo. Por su parte, en su discurso de apertura del congreso del Consejo Europeo de Colegios Internacionales que tuvo lugar en Hamburgo en noviembre del 2009, Wade Davis sostuvo que la lengua "archiva la sabiduría" de un pueblo (Davis, 2009). Debido a este entrelazamiento de lengua y cultura, suele suponerse que existe una relación entre el aprendizaje de más de una lengua y el desarrollo automático de la conciencia intercultural y la mentalidad internacional. Algunas investigaciones (Allen, 2003) señalan que, en realidad, en determinadas circunstancias también puede suceder lo contrario. Una mala experiencia en el aprendizaje de una nueva lengua puede dar como resultado su menosprecio y el de la cultura a la que pertenece; asimismo, el temor a perder la propia cultura puede producir resistencias a aprender una nueva lengua. Geoff Hall señala que:

> La comprensión de otra cultura puede fácilmente derivar en un nuevo etnocentrismo, un nuevo ejercicio de poder, en vez de trascender, como se proponía, las viejas dicotomías (nosotros y ellos). El desafío consiste en enseñar de una forma que estimule la revisión de la comprensión de dichas relaciones, así como de la comprensión de uno mismo.
>
> (Hall, 2005: 58)

Los educadores tienen que entender la importante función potencial de la lengua en el cultivo de la conciencia intercultural y la mentalidad internacional. El enfoque pedagógico del aprendizaje de la lengua debe:

- Ser abierto e inclusivo
- Afirmar la identidad y la autonomía de cada alumno
- Estimular el pensamiento crítico

Este último punto es especialmente importante para entender de qué modo la lengua y el poder están siempre ligados de manera inseparable (como destacó Ato Quayson en su charla en la Global Language Convention de Melbourne, en abril de 2010). El acceso al poder se controla fácilmente a través del acceso selectivo a lenguas específicas con alta consideración social. Como resultado de la reciente globalización, la relación entre lengua y poder, así como los enfoques críticos del uso y el aprendizaje de la lengua, han adquirido cada vez más importancia. El desarrollo de esta conciencia lingüística crucial y su función en el pensamiento crítico en todo aprendizaje son lo importante para el crecimiento de la conciencia intercultural y la mentalidad internacional. Investigar las interpretaciones posibles de cualquier comunicación y las consiguientes elecciones disponibles es parte de tener conciencia intercultural. Con esta conciencia, los alumnos son capaces de descentrarse de cualquier supuesto cultural unilateral y cuestionar permanentemente las fronteras de su identidad. Michael Worton, vicedecano de University College London, ha afirmado lo siguiente:

> Aprender otra lengua es simple y profundamente una de las mejores formas de aprender a reconocer el mundo y ver cómo lo habitan los otros y la otredad. Es una educación sobre la diferencia que sirve de camino a la comprensión de cómo contribuir a […] una ciudadanía global.
>
> (Worton, citado en Reisz, 2010: 39)

El plurilingüismo como paradigma para la lengua y el aprendizaje

Perspectivas cambiantes

Según Elana Shohamy, la lengua debe verse como algo "abierto, dinámico, enérgico y en constante evolución" (Shohamy, 2006: 5).

La siguiente reseña histórica ofrece información de contexto con el objeto de poner de relieve algunas visiones dinámicas y en evolución de la lengua. Estas son importantes para la planificación del currículo y el desarrollo profesional futuros dentro del IB, a fin de asegurar que reflejen las investigaciones e ideas más recientes. El cambio al paradigma posmoderno ha dado como resultado la idea del plurilingüismo como forma de ver la lengua, lo que tiene consecuencias en la planificación y la caracterización lingüísticas, la pedagogía y la evaluación.

La idea de plurilingüismo no reemplaza a la de bilingüismo (que era el enfoque del IB en el pasado), sino que la incorpora en una conceptualización más compleja de cómo se construyen los perfiles lingüísticos individuales. Esto significa que la polarización limitada entre monolingüismo y bilingüismo desaparece en un continuo de ámbitos lingüísticos. Ese continuo sustenta y refleja todo aprendizaje de lenguas en los programas del IB, incluso las variaciones posibles en el desarrollo de diversos ámbitos en diferentes lenguas. Los ámbitos y el continuo se explican más detalladamente en la sección 4 de este documento.

Visiones históricas de la lengua

Según David Graddol (2006: 18), desde una perspectiva occidental, han existido tres grandes enfoques de la lengua:

1. **Premoderno:** Las personas aprenden nuevos idiomas a través del contacto y usan diferentes lenguas para distintos propósitos.
2. **Moderno:** Las naciones se esfuerzan por ser monolingües y las lenguas regionales se marginalizan o suprimen.
3. **Posmoderno:** El plurilingüismo se convierte en la norma (junto con la adaptabilidad en la identidad).

Fue durante el siglo XIX, con el nacimiento de los estados-nación, cuando las lenguas se convirtieron en "modernas", pues se las asociaba con la nacionalidad y, a menudo, acompañaban a una ideología. Codificadas y estandarizadas, simbolizaban y expresaban la identidad nacional. Otras lenguas del mismo país solían ser ignoradas o reprimidas. La idea de una lengua moderna incluía las nuevas ideas de "hablantes nativos" y de considerar "extranjeras" a las otras lenguas. (Antes del siglo XVIII, en tiempos premodernos, no había una noción equiparable de lengua extranjera). Como bien ilustra la novela *Rebelión en la granja,* de George Orwell, las grandes generalizaciones de la verdad suelen coincidir con las ideologías dominantes. Los apartados siguientes, "El bilingüismo malo" y "El bilingüismo bueno", sugieren que esto también puede suceder en el campo de la lengua y el aprendizaje.

"El bilingüismo malo"

Una de las repercusiones que, a comienzos del siglo XX, fuerzas tales como el nacionalismo y el colonialismo tuvieron sobre las lenguas fue el deseo de asimilación, con la consecuente poca valoración

del bilingüismo por lo general (véase la figura 1). Por ejemplo, cuando los inmigrantes a los Estados Unidos se esforzaban por aprender la lengua y las formas del "nuevo" país y rechazaban su "tradición", inevitablemente tenían un bajo rendimiento en las pruebas diseñadas para medir la lengua "estándar". Ese estándar era, naturalmente, el del "hablante nativo". La forma de abordar el problema percibido del bilingüismo era la erradicación de todo rasgo lingüístico "extranjero" o diferente del estándar. Invariablemente, en un círculo vicioso, esto tenía el efecto contrario para la integración exitosa de ciertas generaciones. Este **bilingüismo sustractivo** (Cummins, 1994), como lo conocemos hoy, que reprime las lenguas maternas, llegó a asociarse de manera negativa con la idea de necesidades educativas especiales y los inmigrantes.

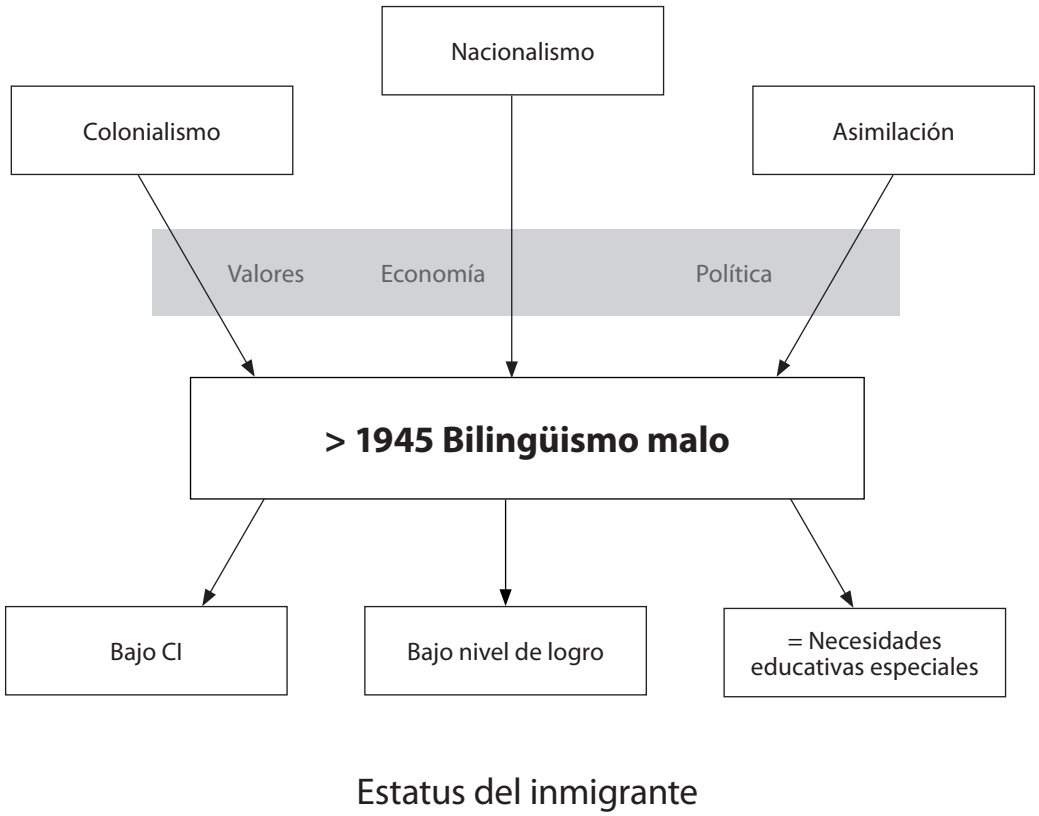

Figura 1
Bilingüismo malo

"El bilingüismo bueno"

Para la década de 1960, la influencia del poscolonialismo, el movimiento de derechos humanos y el mayor interés en la idea de internacionalismo hicieron que cambiaran las percepciones del aprendizaje de lenguas. Ciertos tipos de bilingüismo pasaron a ser valorados y estimulados. Mientras que el bilingüismo sustractivo suele dar como resultado el reemplazo de la lengua familiar de los alumnos por la del grupo dominante, el **bilingüismo aditivo** (Cummins, 1994) se propone ampliar sus repertorios lingüísticos. Desde la década de 1990, cada vez hay más pruebas de la mejora en los logros de los bilingües en comparación con los monolingües (véase la figura 2). La posición del IB de fomentar el bilingüismo en sus programas desde sus principios en los años sesenta fue, en muchos sentidos, vanguardista. Sin embargo, se suponía erróneamente que al menos una de las lenguas (aquella en la que se construiría la mayor parte del aprendizaje) debía ser una "lengua materna" fuerte o una primera lengua valorada (inglés, español y francés eran las que se ofrecían para el Programa del Diploma), y que la segunda debía elegirse de un grupo limitado. Este modelo A+B un tanto prescriptivo fue el que se incorporó en el Programa del Diploma. Muchos de los que no aprendían en su lengua materna y cuya primera lengua no era apreciada

o valorada seguían en desventaja, en gran parte del mismo modo que los alumnos inmigrantes antes mencionados. Se convirtieron en el nuevo "problema del inglés como segunda lengua", y el ideal de un **bilingüismo equilibrado** exitoso, en el que los alumnos tuvieran dos lenguas plenamente desarrolladas, se convirtió en un atributo elitista, así como en un objetivo. Esta situación no ha desaparecido totalmente en algunos colegios, que aún no han acogido de buena gana el plurilingüismo. Aún hay mucho trabajo por hacer mediante el desarrollo profesional para que haya un cambio en el conjunto del colegio a fin de abordar las necesidades de aquellos que aún se encuentran en desventaja al aprender en una lengua que no es su lengua materna. Sin embargo, ese desarrollo profesional también representa una oportunidad de aumentar el acceso de los alumnos a los programas del IB a través de innovaciones concebidas para ser inclusivas.

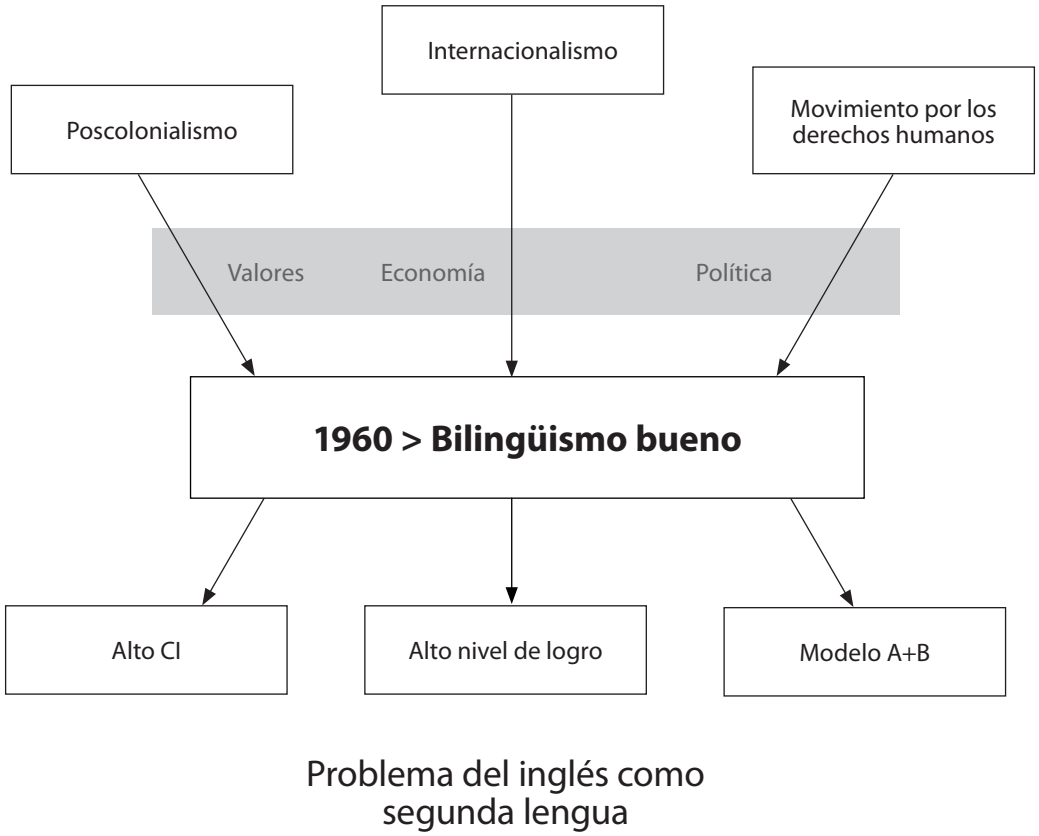

Figura 2
Bilingüismo bueno

El plurilingüismo

Las influencias actuales, tales como la búsqueda de democratización, la rápida globalización y el progreso hacia la inclusión como forma de afirmación de la identidad cultural (la integración pluralista en contraposición a la idea de asimilación), han llevado a un nuevo cambio en la forma de pensar sobre las lenguas. La modernidad ha sido y sigue siendo socavada por la globalización, con sus cambios resultantes en la población mundial, y también por las nuevas tecnologías relacionadas con la comunicación. Como expresa Graddol, "las relaciones cambiantes entre las lenguas que tienen lugar hoy pueden reflejar la decadencia de la modernidad en el mundo" (Graddol, 2006: 1).

En uno de los discursos centrales de la Global Language Convention celebrada en Melbourne en abril de 2010, Alastair Pennycook describe cómo continúa el alejamiento respecto de la visión modernista de las lenguas como herramientas separadas en los bilingües —que es el modelo del IB que etiqueta a las lenguas en A y B— en favor de prácticas complejas interrelacionadas mucho más dinámicas, mejor representadas

en un perfil plurilingüe. El plurilingüismo no es una mera ampliación de un modelo A+B a otro A+B+C y así sucesivamente, sino una reconfiguración de la forma de pensar en las lenguas que tiene en cuenta las complejas realidades lingüísticas de millones de personas en diversos contextos socioculturales. Muiris O'Laoire y Larissa Aronin presentan la idea de plurilingüismo de la siguiente forma:

> Un almacén individual de lenguas con cualquier nivel de destreza, incluso una competencia y una fluidez parciales, así como una conciencia metalingüística, estrategias de aprendizaje y opiniones, preferencias y conocimientos activos o pasivos sobre lenguas, uso de las lenguas, y aprendizaje o adquisición de lenguas.
>
> (O'Laoire y Aronin, 2006: 17-18)

Afirman también que "el plurilingüismo se expresa a través de acciones, percepciones, actitudes y habilidades" y que "no es solo capacidad lingüística", sino que "se manifiestan mediante cualidades físicas, cognitivas, culturales y sociales".

Esta concepción del plurilingüismo abre nuevos caminos para considerar la complejidad de los ámbitos de la lengua en un perfil de aprendizaje y de qué modo pueden interactuar para fomentar competencias socioculturales, conciencia intercultural y mentalidad internacional.

En su discurso de apertura del congreso de NALDIC (asociación nacional británica para el desarrollo de la lengua en el currículo) celebrado en Londres en noviembre de 2009, Ofelia García nos invitaba a pensar en la idea de **usar** las lenguas, más que **poseerlas,** dado que las prácticas lingüísticas en las que los plurilingües participan están interconectadas (García, 2009: 4). Esto nos aleja de una visión modernista monoglósica de "adquisición de una lengua adicional separada". El uso de nuevos términos tales como "lenguajear" y "translenguajear" captura la idea de que los alumnos desarrollan e integran las nuevas prácticas lingüísticas en un repertorio plurilingüe dinámico muy complejo.

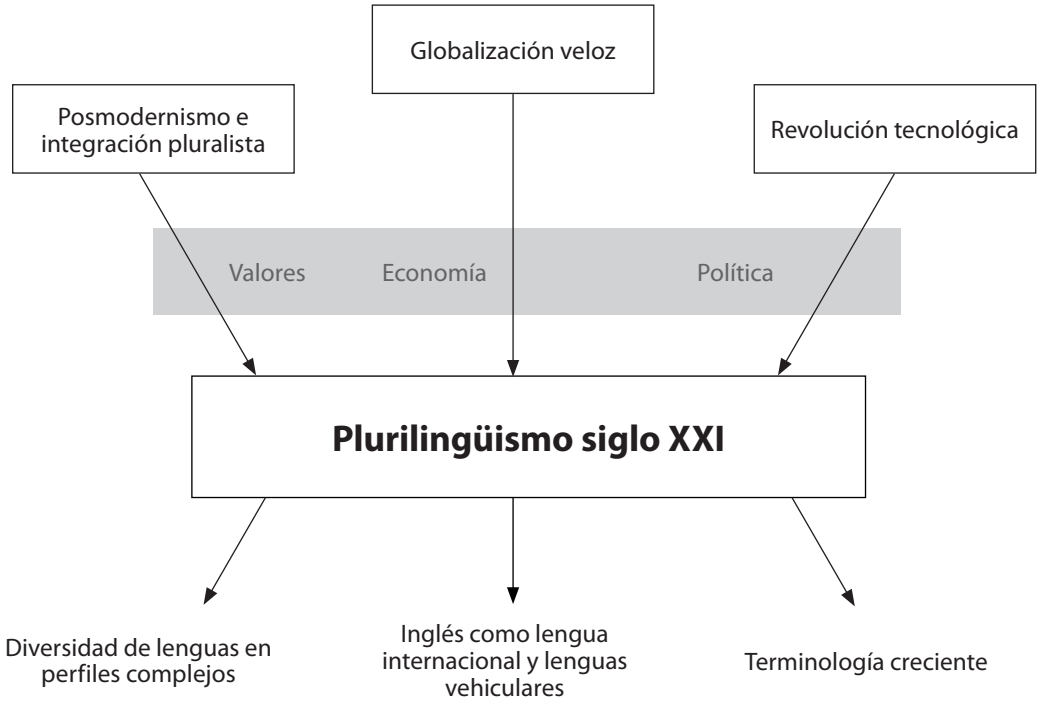

Figura 3
Plurilingüismo

Tensiones

En cualquier cambio de paradigma hay, naturalmente, inevitables tensiones y contradicciones. Cuando el paradigma del modernismo es reemplazado por el del posmodernismo, las contradicciones aparentes se hacen evidentes en la comunidad del IB, así como en el mundo en general. Las ideas cambiantes de la lengua en el aprendizaje se reflejan en las revisiones del currículo del IB realizadas en diferentes momentos.

En otros lugares del mundo, parecen estar haciéndose malabarismos para compaginar la modernidad con la posmodernidad al mismo tiempo, como en China, donde se usa el putonghua (chino mandarín estándar) como lengua "nacional" y el inglés para la comunicación "global". Por su parte, en la India hay tensiones entre el hindi y el inglés, y ambas lenguas luchan por el predominio en diferentes regiones.

> Se anima a la comunidad del IB a reconocer que el posmodernismo se encuentra cómodo con las tensiones, la complejidad, la contradicción y las superposiciones. El pluralismo es una característica del nuevo paradigma, y el plurilingüismo es parte de él.

Cambios en la pedagogía

Así como han cambiado los conceptos sobre el aprendizaje de lenguas, también han cambiado las ideas sobre los métodos pedagógicos adecuados. Los enfoques iniciales se basaban en principios de gramática-traducción. La lengua se veía de manera aislada, como asunto del docente específico de la asignatura, y la precisión lingüística se consideraba importante. Había libros de gramática prescriptiva disponibles para obtener orientación. Bernard Mohan (1986: 2) describe las clases de latín en la novela semiautobiográfica *Retrato del artista adolescente*, de James Joyce, en la que "la forma y la corrección" se consideraban "signos de virtud escolástica". Este relato sugiere que el contenido y la comunicación tenían menor importancia.

Más adelante, en cambio, las ideas sobre el aprendizaje de lenguas empezaron a hacer hincapié en los aspectos interpersonales y de transacción social, y eso dio origen a enfoques más comunicativos. Se empezó a restar énfasis a la gramática y la traducción directa, y se popularizaron las clases "de inmersión", en las que solo se permitía usar la lengua que se estaba aprendiendo. Una consecuencia desafortunada de ello fue que, en algunos colegios, se prohibió el uso de toda lengua que no fuera la lengua objeto de estudio.

Por otro lado, también se empezó a reconocer la lengua como medio para aprender en todo el currículo, en las diversas áreas disciplinarias y también en los componentes transdisciplinarios e interdisciplinarios. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de lenguas ya no puede considerarse una responsabilidad exclusiva del profesor de esa asignatura, sino que se integra en todo el aprendizaje: todos los docentes se convierten en docentes de lengua. Puesto que la lengua tiene un papel central en la construcción de significado y conocimientos, el potencial de los enfoques funcionalistas y otros enfoques modernos de la gramática para entender mejor cómo se puede aprender el lenguaje académico es especialmente pertinente.

Más recientemente, las profundas relaciones entre lengua, identidad, cultura y poder han tenido influencia en las perspectivas pedagógicas. Se entiende que los diversos atributos plurilingües, multiculturales y multimodales de los alumnos son recursos para aprender más y para desarrollar la capacidad crítica. En los programas del IB, el aprendizaje de lenguas, el plurilingüismo y el desarrollo de la capacidad crítica se consideran factores importantes para el fomento de la conciencia intercultural y la mentalidad internacional, que son parte integral de los principios de la organización.

El plurilingüismo como hecho, derecho y recurso

El plurilingüismo se reconoce hoy como:

- Un **hecho** que describe (y no prescribe) mejor la realidad de "una nueva distribución lingüística" (Aronin y Singleton, 2008: 1)
- Un **derecho** (respaldado, por ejemplo, por declaraciones de la UNESCO sobre el derecho a la lengua materna y legislaciones para la educación en una lengua mundial o vehicular)
- Para el IB, un **recurso** y una oportunidad para generar los ideales de mentalidad internacional y conciencia intercultural

El plurilingüismo como hecho

> El cambio demográfico es uno de los factores más importantes de influencia en la difusión, el reemplazo y el cambio lingüístico.
>
> (Graddol, 2006: 30)

Los colegios y las comunidades de aprendizaje de todo el mundo son cada vez más plurilingües, pues la movilidad de las personas es mayor que nunca. Entre los años 1960 y 2000, la cantidad total de migrantes internacionales se duplicó, llegando a 175 millones, lo cual representa casi el 3% de la población mundial (Graddol, 2006: 28). Un estudio del año 2000 reveló que los niños de las escuelas de Londres hablaban más de 300 lenguas. Se estima que la relación entre hablantes de inglés como segunda lengua y hablantes nativos de inglés en todo el mundo es de 3 a 1. En los Estados Unidos, en el año 2005 había 5,1 millones de alumnos de inglés como segunda lengua de entre 5 y 17 años de edad. Esto representa un crecimiento del 60% en las cifras en diez años, en comparación con un incremento de la población de ese rango de edad de solo 2,5% (Snowball, 2010: 9).

Aquellas que en la era "moderna" se solían considerar dialectos y formas no estándar de una lengua se reconocen cada vez más como lenguas por derecho propio y confieren otra dimensión a los perfiles lingüísticos de muchos que antes estaban privados de ese derecho. El afrikáans, por ejemplo, que anteriormente se consideraba una variante del holandés, es hoy un idioma aparte. Las lenguas criollas, que solían ser estigmatizadas, ya no se consideran versiones corruptas de lenguas originales, y en muchos casos tienen incluso estatus oficial. El tok pisin, criollo que se habla en el norte de Papúa Nueva Guinea, es en la actualidad una lengua oficial allí. Idiomas que estaban en decadencia se están revitalizando, como el hebreo, el galés, el maorí, el catalán y el ngarrindjeri.

Los gobiernos de todo el mundo no solo admiten hoy la pluralidad de lenguas de sus ciudadanos, sino que buscan promoverla de maneras que satisfagan las demandas del siglo XXI:

- El Consejo de Europa se propone crear ciudadanos plurilingües (véase www.coe.int/lang, en inglés).
- El Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER) es un proyecto para mejorar la conciencia ciudadana de la naturaleza plurilingüe de Europa y fomentar una actitud positiva hacia la diversidad lingüística y el aprendizaje de varias lenguas.
- Una misión colombiana aspira a hacer que el país sea bilingüe dentro de una década (Graddol, 2006: 89).
- En el año 2004, Mongolia declaró que debía convertirse en bilingüe en inglés (Graddol, 2006: 89).
- Chile quiere que su población sea bilingüe dentro de una generación (Graddol, 2006: 89).
- Corea del Sur quiere hacer que el inglés sea lengua oficial en nuevas zonas empresariales (Graddol, 2006: 89).
- En Taiwán, una encuesta realizada en el año 2006 reveló que el 80% esperaba que el inglés fuera designado segunda lengua (Graddol, 2006: 89).

- Singapur, Finlandia y los Países Bajos suelen citarse como modelos exitosos de sociedades plurilingües (Graddol, 2006: 89).
- El inglés se promueve como lengua vehicular en Asia: en la India, Pakistán, Bangladesh, Sri Lanka, Malasia, Singapur, Brunei y Filipinas (Graddol, 2006: 94).
- A partir del ejemplo de China, se han anunciado iniciativas similares para promover el aprendizaje del inglés en Tailandia, Filipinas, Japón y Taiwán (Graddol, 2006: 95).
- En enero de 2006, el presidente Bush anunció una iniciativa con una inversión multimillonaria para fortalecer la enseñanza en los Estados Unidos de lenguas extranjeras de importancia fundamental como el árabe, el ruso, el coreano y el chino (Graddol, 2006: 119).
- El gobierno australiano está comprometido con la enseñanza de lenguas (Scarino y Liddicoat, 2009).
- Las políticas lingüísticas de la India, Sudáfrica y Singapur fomentan el plurilingüismo (Hornberger y Vaish, 2009).

El plurilingüismo como derecho

> Los encargados de la formulación de políticas en la esfera de la educación tienen decisiones difíciles que adoptar con respecto a los idiomas, la escolarización y los planes y programas de estudios, en las que suele ser difícil separar los aspectos técnicos y los políticos.
>
> (UNESCO, 2003)

Una lengua global como el inglés se considera, cada vez más, parte esencial de un perfil plurilingüe para el éxito en el siglo XXI. Desde una perspectiva democrática, todos tienen derecho a participar en los mercados globales con igualdad de acceso; por lo tanto, todos deberían poder aprender al menos una de las lenguas globales.

> El inglés es ampliamente considerado una puerta de entrada a la riqueza para las economías nacionales, las organizaciones y los individuos. Si eso es correcto, la distribución de la pobreza en el futuro estará estrechamente vinculada a la distribución del inglés.
>
> (Graddol, 2006: 38)

Igualmente importante es que todos tengan la oportunidad de conservar y desarrollar su lengua o sus lenguas maternas. La Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas establece que:

> La educación del niño deberá estar encaminada a […] inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya.
>
> (UNICEF: Artículo 29)

En consecuencia, la educación desempeña una función esencial no solo en el fortalecimiento de la identidad cultural y las competencias lingüísticas, sino también como aporte al entendimiento intercultural en contextos multiculturales. Estos derechos son el centro de discursos sobre educación plurilingüe y en la lengua materna en diferentes contextos culturales y políticos, entre ellos, en aquellos que defienden los derechos de las minorías y los pueblos indígenas.

Los derechos lingüísticos han sido un tema destacado en muchas de las cumbres mundiales de los últimos años. Por ejemplo, la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing de 1995 sostiene el principio de igualdad de acceso a la educación mediante la eliminación de "la discriminación en la educación en todos los niveles por motivos de […] idioma" (UNESCO, 2003: 25).

La Conferencia Internacional de Educación (UNESCO, 2003: 26) destaca la importancia de:

- La enseñanza en la lengua materna al principio de la educación formal por consideraciones pedagógicas, sociales y culturales
- La educación plurilingüe con miras a la conservación de las identidades culturales y la promoción de la movilidad y el diálogo
- El aprendizaje de lenguas extranjeras como parte de una educación intercultural encaminada al fomento del entendimiento entre comunidades y entre naciones

Pero advierte que:

> Si bien hay sólidos argumentos pedagógicos en favor de la enseñanza en la lengua materna (o primera lengua), también ha de buscarse un delicado equilibrio entre brindar, por un lado, la posibilidad de utilizar las lenguas vernáculas en la enseñanza y, por otro lado, dar acceso a las lenguas mundiales de comunicación mediante la educación.
>
> (UNESCO, 2003: Parte III)

El plurilingüismo como recurso

> La diversidad de la vida es diversidad biológica, cultural y lingüística.
>
> (Terralingua, 1996)

Investigadores como Jim Cummins (2000) subrayan que la educación plurilingüe fortalece positivamente la identidad personal y, en consecuencia, la autoestima de los niños pertenecientes a grupos minoritarios. Cuando la lengua que se usa en la comunicación cotidiana es denigrado —por ejemplo, porque no se lo considera adecuado para usarlo como lengua de enseñanza—, el niño puede sentir que también se está denigrando o rechazando una parte de él mismo. En cambio, cuando una lengua se valora, mediante su reconocimiento en la escuela y la sociedad, también se valora al niño o la persona que lo habla. El aumento de la autoestima tiene una influencia positiva en la motivación y el aprendizaje.

En Australia, el Northern Territory Curriculum Framework (NTCF) reconoce que la educación plurilingüe fortalece positivamente la identidad cultural y social. Por ejemplo, la conservación de la lengua heredada se correlaciona con la comunicación positiva entre los jóvenes y sus padres y abuelos, y reduce los conflictos generacionales. Los hablantes permanecen socialmente conectados a su tierra o su cultura nativas.

La educación plurilingüe también mejora los logros académicos. El aumento de la alfabetización de los alumnos en su primera lengua fortalece su desarrollo lingüístico académico en otras lenguas a través de la transferencia de habilidades (Cummins, 2000).

La educación plurilingüe promueve además la conciencia intercultural y la mentalidad internacional. El énfasis de los programas del IB en la conciencia intercultural prepara a los alumnos para un mundo en el que la diversidad se ha convertido en parte de la vida cotidiana. Como señala George Walker, ex Director General del IB, cada vez vivimos más junto a personas de diferentes contextos culturales, trabajamos y compartimos nuestro ocio con ellas, y elegimos a nuestras parejas de entre ellas (2010: 69).

Sin embargo, la diversidad sola, en ausencia de encuentros y relaciones reales, solo puede llevar a tensiones irresueltas, como explica Diana Eck (2006), de la Universidad de Harvard, cuando habla de pluralidad. Eck sostiene que debemos buscar activamente la comprensión. La conciencia intercultural solo se genera cuando se reconoce un conflicto de puntos de vista y se reflexiona al respecto. Esto puede darse a menudo cuando se aprenden nuevas lenguas. Cuando ampliamos nuestros repertorios lingüísticos e identidades plurilingües en un ambiente positivo, nos exponemos a nuevas ideas, perspectivas alternativas y oportunidades para participar en el diálogo. Ron Ritchhart (2002: 119–20) describe cómo podemos probar

nuevas formas de pensar que descubrimos a través de la lengua de otros. De este modo, al escuchar, incorporar, proyectar y responder activamente a otras perspectivas, los alumnos pueden involucrarse en lo que Mijaíl Bajtín, el filósofo de la lengua y la cultura, denominó pensamiento crítico o "dialógico". Reflexionar sobre las diferentes perspectivas de otra cultura nos permite reflexionar sobre nuestra propia cultura y sus supuestos. El Consejo de Europa ha publicado *The Autobiography of Intercultural Encounters* (autobiografía de encuentros interculturales) que "anima a los alumnos a reflexionar de manera crítica sobre sus propias respuestas y actitudes ante las experiencias de los otros" (Consejo de Europa, 2009: 5).

La reflexión y el pensamiento crítico en todo el aprendizaje son necesarios para el desarrollo de la mentalidad internacional y la conciencia intercultural. Investigar las interpretaciones posibles de cualquier situación y las consecuentes elecciones disponibles es parte de la conciencia intercultural. Con esta conciencia, los alumnos son capaces de apartase de cualquier supuesto cultural unilateral y cuestionar permanentemente las fronteras de su identidad.

> Al adoptar una perspectiva diferente, los alumnos de lenguas de cualquier edad o disposición pueden alcanzar una mayor conciencia crítica de sí mismos y de los otros, y llegar así a una educación más adecuada para un mundo internacional.
>
> (Byram, 2008: 18)

El cambio en la forma en que se consideran las lenguas en el paradigma posmoderno presenta nuevas oportunidades para el IB de aumentar el acceso a sus programas para una diversidad de alumnos. (En la sección 4 de este documento se describen algunas de ellas, además de la gama ya existente de recursos y oportunidades de aprendizaje de lenguas).

Las lenguas vehiculares y las variedades dialectales del inglés en el mundo

> La difusión de las variedades dialectales del inglés en el mundo y el crecimiento del plurilingüismo […] representan el desenvolvimiento de un componente clave de la identidad moderna.
>
> (Graddol, 2006: 19-20)

El plurilingüismo valora las diversas lenguas del mundo, de una comunidad, de una persona. Sin embargo, también plantea cuestiones relacionadas con la necesidad de una lengua compartida común o lengua vehicular. Aunque, técnicamente hablando, una persona que domine cinco lenguas de la India sea plurilingüe, en un mundo globalizado puede seguir estando en desventaja, a menos que hable también una lengua vehicular. Cuanto más se valora la diversidad de lenguas, más aumenta la necesidad de lenguas vehiculares. Las lenguas como el inglés son hoy importantes para que las comunidades plurilingües puedan comunicarse en un mundo globalizado. Diversas formas del inglés se han convertido en las lenguas globales dominantes en la actualidad. El español es una lengua vehicular importante en América Latina, así como el putonghua en China.

Una lengua vehicular, que en la actualidad es con frecuencia el inglés, debe ser parte del desarrollo del perfil plurilingüe de todo alumno del IB. Sin embargo, es sumamente importante afrontar el hecho de que la mayoría de los alumnos tendrá otra lengua materna o primera lengua como recurso a conservar y desarrollar. A menudo, la lengua de instrucción principal de un colegio será una segunda lengua para muchos de los alumnos, y esto debe tenerse en cuenta en la pedagogía de los tres programas del IB y el desarrollo profesional de sus docentes. Los alumnos que aprenden en una lengua distinta a la materna no deben ser considerados un "problema"; una perspectiva plurilingüe reconoce la diversidad en los perfiles

lingüísticos como la norma. Si se quiere que todos los alumnos, incluso aquellos que están aprendiendo en una lengua que no es la materna, tengan el mismo acceso a los programas del IB, deben implementarse prácticas para todo el colegio que honren esta idea. Aislar de la corriente principal a los alumnos de inglés como segunda lengua para tratar de enseñarles la lengua que necesitan independientemente de las áreas disciplinarias no es una práctica que honre al plurilingüismo. La buena práctica debe ajustarse a los principios de la buena pedagogía para la enseñanza de lenguas en todo el currículo. Esto se discute en más detalle en la sección 5 de este documento.

La lengua y el aprendizaje en el IB

En esta sección se describe cómo el IB, para dar cabida a la diversidad de alumnos plurilingües en sus programas y educarlos, ofrece una amplia variedad de recursos y opciones de aprendizaje en muchas lenguas en todo el continuo. Esta oferta, que implica que los alumnos del IB son potencialmente capaces de llegar a ser personas plurilingües con una elevada competencia y bien instruidos, se fundamenta, tanto implícita como explícitamente, en el documento *Normas para la implementación de los programas y aplicaciones concretas* (octubre de 2010). Las normas explícitas son las siguientes:

- El colegio da importancia al aprendizaje de lenguas, incluida la lengua materna, la lengua del país donde se ubica el colegio y otras lenguas (Sección A: filosofía, norma A7).
- La planificación y la reflexión colaborativas se hacen sobre la base de que todos los docentes son responsables del desarrollo de la lengua de los alumnos (Sección C: currículo, norma C1, 8).
- La enseñanza y el aprendizaje abordan la variedad de necesidades lingüísticas de los alumnos, incluidas las de aquellos que aprenden en una lengua distinta a la materna (Sección C: currículo, norma C3, 7).
- La enseñanza y el aprendizaje demuestran que todos los docentes son responsables del desarrollo de la lengua de los alumnos (Sección C: currículo, norma C3, 8).

La norma siguiente es un requisito para todos los programas:

- El colegio desarrolla e implementa políticas y procedimientos que apoyan al programa (Sección B: organización, norma B1, 5).

Esto se define mejor en la práctica siguiente (incluida en los requisitos específicos para el PEP, el PAI y el Programa del Diploma):

- El colegio desarrolla e implementa una política lingüística coherente con las expectativas del IB.

La planificación a corto y largo plazo de los cursos y las opciones de lenguas que ofrece cada colegio dependerán de cada contexto en particular y deberá articularse claramente en la política lingüística del colegio (en la sección 6 de este documento, se ofrecen pautas para la elaboración de dicha política).

La propia política lingüística del IB respalda y refleja las normas para la implementación de los programas y aplicaciones concretas relacionadas con la lengua y el aprendizaje, mediante la oferta de una variedad de servicios y documentación para los docentes y el personal de dirección, así como para la comunidad del IB en general.

La política lingüística del IB

La política lingüística del IB define cómo la organización apoya a su comunidad de colegios lingüísticamente diversos de formas que facilitan el acceso a sus programas y mejoran la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, al tiempo que asegura que los recursos adecuados estén presentes.

El comité responsable de la política lingüística se reúne con regularidad para:

- Revisar cuestiones y propuestas relacionadas con la política lingüística
- Incorporar nuevas lenguas
- Cambiar la gama de servicios que se apoyan

Las decisiones y recomendaciones se basan en criterios relacionados con el impacto, el acceso y la calidad, así como en consideraciones relacionadas con la viabilidad y la sostenibilidad, y son aprobadas por el Comité de educación del Consejo del IB.

Lenguas de trabajo

El inglés, el francés y el español son las lenguas de trabajo del IB; la organización se comunica en estas lenguas con los colegios y otras partes interesadas, y ofrece apoyo pleno al personal de dirección y los docentes de los colegios. Este apoyo incluye una oferta completa de materiales curriculares y administrativos, y acceso a los principales sitios web del IB, tales como el Centro pedagógico en línea (CPEL), IBIS y el sitio web público.

El IB ayuda también a los alumnos del Programa del Diploma para que realicen los exámenes en la lengua de trabajo de su elección mediante la preparación de los cuestionarios de examen y la provisión de todos los servicios de evaluación relacionados en las tres lenguas, como se describe en el *Manual de procedimientos del Programa del Diploma* (que se actualiza todos los años).

En el Programa de los Años Intermedios (PAI), se ofrecen servicios de moderación en inglés, francés y español para los colegios que decidan validar sus calificaciones. También se ofrece el servicio de seguimiento de la evaluación en las tres lenguas de trabajo.

Lenguas de acceso

Además de las lenguas de trabajo, el IB ofrece un apoyo más limitado a los docentes en otras lenguas. En la actualidad, esas lenguas son:

- Programa de la Escuela Primaria (PEP): árabe, chino, indonesio y turco
- Programa de los Años Intermedios (PAI): árabe, chino, indonesio y japonés
- Programa del Diploma: chino y alemán

El apoyo que se da en estas lenguas es variado, y abarca desde glosarios bilingües de terminología de los programas en indonesio hasta el conjunto completo de guías curriculares en chino para el PAI y en árabe para el PEP.

Hay dos proyectos piloto bilingües en el Programa del Diploma, en los que los alumnos pueden elegir que se los evalúe en una lengua que no sea una de las lenguas de trabajo del IB. Las lenguas disponibles son:

- Chino para Teoría del Conocimiento (TdC)
- Alemán para TdC, Historia y Biología

Los colegios que participan en estos proyectos piloto reciben traducciones de las guías curriculares y los servicios de evaluación, incluidos los cuestionarios de examen, en la lengua correspondiente.

Lenguas de instrucción

El Programa de la Escuela Primaria y el Programa de los Años Intermedios

El IB es consciente de que los alumnos de los Colegios del Mundo que ofrecen el PEP y el PAI tienen diversos contextos lingüísticos; por ello, ambos programas pueden impartirse en cualquier lengua. La lengua de instrucción puede ser la lengua materna de los alumnos, los docentes o el país donde se encuentra el colegio, pero esto no es obligatorio.

Hay ciertas condiciones para autorizar a los colegios a ofrecer el PEP o el PAI en una lengua que no sea una de las lenguas de trabajo del IB; esas condiciones se explican en la política lingüística del IB.

El Programa del Diploma

El Programa del Diploma puede enseñarse en las lenguas de trabajo (inglés, francés y español) y las lenguas de acceso de nivel 3 (en la actualidad, la evaluación está disponible para ciertas asignaturas en alemán y para TdC en chino, como proyecto piloto en los colegios participantes).

Los alumnos del Programa del Diploma también pueden recibir un diploma bilingüe, siempre que cumplan ciertas condiciones, que se especifican en el *Manual de procedimientos del Programa del Diploma*.

En el sitio web público del IB se proporciona información más detallada sobre la política lingüística: http://www.ibo.org/es/mission/languagepolicy/.

Un continuo de lengua y aprendizaje en los programas del IB

Las oportunidades de lengua y aprendizaje que respaldan las funciones de la lengua descritas en la sección 1 de este documento están incorporadas en los programas del IB. Pueden verse, por ejemplo, en las elecciones para la conservación y el desarrollo de la lengua materna, así como para la adquisición de una segunda lengua en varios niveles (incluido el nivel en el que se encuentra la lengua de instrucción). Para dar cabida a las necesidades diversas de los alumnos plurilingües y cumplir el objetivo de aprender al menos dos lenguas para todos los alumnos, el IB ofrece una amplia gama de opciones lingüísticas en todos sus programas.

> La expresión "lengua materna" se emplea en la literatura de investigación con diferentes sentidos. Puede referirse a la lengua que el hablante aprendió primero o a la lengua con la que se identifica como "hablante nativo". Para los propósitos del PAI, "lengua materna" incluye ambos sentidos, y hace referencia a la lengua que el alumno usa en su casa o fuera de clase. Los alumnos cuya lengua materna no es la lengua de instrucción pueden estudiarla como segunda lengua. Este programa de estudios apoya a los alumnos para que desarrollen su lengua materna, mantengan su desarrollo cognitivo y académico, y conserven su identidad cultural.

El Programa de la Escuela Primaria (PEP)

El PEP puede impartirse en cualquier lengua, siempre que se cumplan ciertas condiciones importantes, que permiten a docentes y alumnos entender plenamente todos los aspectos del programa. En los Colegios del Mundo que ofrecen el PEP, todos los alumnos tienen la oportunidad de aprender más de una lengua desde, al menos, los siete años de edad. Los colegios deben además demostrar apoyo al aprendizaje de la lengua materna y la lengua del país donde se encuentra el colegio, según corresponda.

La lengua es parte integral de todo aprendizaje que tenga lugar en un aula del PEP, y se la considera un vehículo esencial para la indagación y la construcción de significado. Confiere poder al alumno y brinda un marco intelectual para sustentar el desarrollo conceptual y el pensamiento crítico. Cuando se brindan oportunidades de involucrarse en el aprendizaje en contextos significativos a los alumnos, sus necesidades se satisfacen mejor que cuando se les hace abordar el aprendizaje de la lengua como una serie creciente de habilidades a adquirir. En un aula basada en la indagación, docentes y alumnos disfrutan del uso de la lengua y aprecian su funcionalidad y estética. Siempre que sea posible, la lengua debe enseñarse mediante el contexto adecuado y auténtico de las unidades de indagación. Tanto si la lengua se enseña dentro como

fuera del programa de indagación, se cree que la mejor forma de que los alumnos aprendan es mediante la indagación estructurada.

En el área de "conocimiento" del PEP, la lengua es el elemento de conexión más importante de todo el currículo del colegio, tanto dentro como fuera de su programa de indagación transdisciplinario. Cuando los docentes planifican experiencias de aprendizaje que permiten a los alumnos desarrollar la lengua en contextos significativos y divertidos, los alumnos pueden establecer conexiones, aplicar el aprendizaje y transferir su comprensión cultural a nuevas situaciones. Este desarrollo conceptual progresivo, junto con el disfrute del proceso, brinda la base para adoptar una actitud de aprendizaje durante toda la vida.

El aprendizaje de lenguas se reconoce como un proceso de desarrollo en el que los alumnos tienen oportunidades de elaborar sus conocimientos y habilidades previos para progresar hacia la etapa siguiente del desarrollo de la lengua. El documento *Secuenciación de contenidos de Lengua* del PEP (febrero de 2009) reconoce que el aprendizaje de la lengua es un proceso de desarrollo complejo. Tiene como finalidad informar y brindar apoyo a todos los maestros, ya que se considera que todos los docentes son maestros de lengua. Presenta un conjunto de continuos de desarrollo que constituyen herramientas de diagnóstico, y cuyo objeto es ayudar a los maestros en la planificación de experiencias de aprendizaje de la lengua y el seguimiento del desarrollo de los alumnos a lo largo del PEP. Los continuos pueden usarse para apoyar el aprendizaje en la lengua o las lenguas de instrucción, y cualquier otro aprendizaje de lengua que tenga lugar en el colegio. En este documento se han tenido en cuenta las diversas situaciones en que tiene lugar el aprendizaje de la lengua en los colegios.

La enseñanza y el aprendizaje de lengua eficaces son actos sociales que dependen de las relaciones con los demás, el contexto, el entorno, el mundo y uno mismo. Dicho aprendizaje es interesante, pertinente, estimulante y significativo. El contacto con distintas lenguas y las experiencias en ese sentido, con toda su riqueza y diversidad, generan curiosidad por la vida y el aprendizaje, y la confianza necesaria para iniciar nuevas interacciones sociales. La lengua ofrece a los alumnos una herramienta para participar en el mundo en que viven y, en los Colegios del Mundo del IB, para sentirse identificados con el principio del IB de "contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico" y asumir la responsabilidad que ello conlleva.

Los alumnos del PEP pueden tener antecedentes lingüísticos variados y con frecuencia complejos, y, en consecuencia, pueden tener perfiles plurilingües. Muchos colegios tienen un alumnado que aprende en una lengua que no es la materna. Como los colegios tienen la responsabilidad de asegurar que todos los alumnos alcancen su máximo potencial, deben ocuparse de las necesidades lingüísticas de esos alumnos para que todos puedan participar plenamente en el programa. Todos los docentes del PEP tienen la responsabilidad de abordar las necesidades lingüísticas de sus alumnos en la lengua de instrucción.

Los siguientes documentos ofrecen más información sobre la función de la lengua en el PEP:

- *Cómo hacer realidad el PEP: un marco curricular para la educación primaria internacional* (actualizado en diciembre de 2009). Véase el anexo sobre Lengua.
- *Secuenciación de contenidos de Lengua* del PEP (febrero de 2009).

El Programa de los Años Intermedios (PAI)

El PAI puede impartirse en cualquier lengua, siempre que se cumplan ciertas condiciones importantes, que permiten a docentes y alumnos entender plenamente todos los aspectos del programa.

El PAI está guiado por los tres conceptos fundamentales de:

- Aprendizaje holístico
- Conciencia intercultural
- Comunicación

Se anima a los alumnos a considerar los problemas desde múltiples perspectivas para aprender tanto sobre sus propias culturas sociales, nacionales y étnicas como sobre las de otras personas, y desarrollar una mentalidad internacional. En todos los grupos de asignaturas del PAI, la comunicación es tanto un objetivo como un criterio de evaluación. Los alumnos deben aprender al menos dos lenguas, y se los anima a aprender más.

Los colegios deben ofrecer la enseñanza continua de al menos dos lenguas para cada año del PAI. Los alumnos pueden estudiar un mínimo de:

- Una lengua A y una lengua B, o
- Dos lenguas A, o
- Dos lenguas A y una lengua B

El IB recomienda fervientemente que, siempre que sea posible, los alumnos verdaderamente plurilingües trabajen en ambas lenguas con miras a alcanzar los objetivos de Lengua A, y que la lengua materna se estudie como una de las opciones de lengua cuando sea posible.

Los alumnos del PAI tienen antecedentes lingüísticos variados y con frecuencia complejos, y, en consecuencia, pueden tener perfiles plurilingües. Muchos colegios tienen un alumnado que aprende la lengua de instrucción como segunda lengua (la expresión "segunda lengua" hace referencia a cualquier lengua que no sea la materna). Como los colegios tienen la responsabilidad de asegurar que todos los alumnos alcancen su máximo potencial, deben ocuparse de las necesidades lingüísticas de esos alumnos para que todos puedan participar plenamente en el programa. Todos los docentes del PAI tienen la responsabilidad de abordar las necesidades lingüísticas de sus alumnos en la lengua de instrucción.

Lengua A

El poder de la lengua experimentado a través del estudio de literatura de calidad permite a los alumnos adquirir un alto nivel de competencia en su comprensión, uso y apreciación de la lengua o las lenguas A. El curso es académicamente riguroso y dota a los alumnos de habilidades lingüísticas, analíticas y comunicativas que también pueden usarse de forma interdisciplinaria en todos los otros grupos de asignaturas. Se basa en las experiencias de aprendizaje de lenguas que los alumnos han adquirido durante el PEP. Los alumnos habrán desarrollado conocimientos, comprensión conceptual y habilidades a través de unidades de indagación transdisciplinarias o indagaciones independientes. Aquellos que continúen su formación en el Programa del Diploma tendrán una base en al menos una lengua A que les permitirá continuar su estudio en los cursos de dicho programa con un enfoque indagador y reflexivo en el estudio de lenguas y literatura. Los alumnos que hayan logrado el dominio de dos (o más) lenguas A en el PAI podrán aspirar a un diploma bilingüe al finalizar sus estudios.

Lengua B

El PAI exige a los colegios que ofrezcan un aprendizaje continuo de al menos una lengua B durante toda la duración del programa. Los dos objetivos generales de Lengua B en el PAI animan a los alumnos a adquirir competencia como comunicadores críticos y competentes durante los cinco años de estudio. Para poder cumplirlos, los objetivos específicos de Lengua B permiten a los alumnos convertirse en multialfabetizados y, así, poder entender y usar textos impresos, digitales, orales, escritos y visuales. Es importante poder comprender la interrelación de los modos orales, escritos y visuales.

A partir del año 2012, el área disciplinaria de Lengua B se organizará en seis fases (en vez de los tres niveles actuales: inicial, medio y avanzado). Para la planificación, la enseñanza y la evaluación, los objetivos de Lengua B están separados en los cuatro procesos comunicativos y se organizan en cuatro continuos correspondientes, a fin de mostrar claramente las expectativas para cada fase.

Lengua B del PAI se basa en las experiencias de aprendizaje de lenguas que los alumnos han adquirido durante el Programa de la Escuela Primaria del IB. Los alumnos habrán desarrollado conocimientos, comprensión conceptual y habilidades a través de unidades de indagación transdisciplinarias o indagaciones independientes. Aquellos que continúen su formación en el Programa del Diploma tendrán una base en al

menos una lengua B que les permitirá continuar su estudio en los cursos de dicho programa con un enfoque indagador y reflexivo en el aprendizaje de lenguas. La lista de lenguas que los alumnos pueden estudiar como lengua B es extensa y, desde el año 2012, incluye lengua de signos, lenguas heredadas o recuperadas, y lenguas clásicas.

Las guías de las asignaturas del PAI para Lengua A y Lengua B ofrecen el marco para la enseñanza y el aprendizaje en estas asignaturas. Para ayudar a alcanzar estos objetivos más amplios, se facilitan a docentes y alumnos objetivos generales y específicos claros para Lengua A y Lengua B del PAI, así como detalles de los requisitos de evaluación finales. Los docentes deben usar estas guías de las asignaturas y el documento *El programa de los Años Intermedios: de los principios a la práctica* (agosto de 2008) en la implementación de sus cursos de lengua en el colegio. Se ofrece más información sobre los requisitos para el estudio de lenguas en el PAI en el *Manual para coordinadores* del PAI (que se actualiza todos los años).

El Programa del Diploma

El Programa del Diploma puede impartirse en las lenguas de trabajo (inglés, francés y español) y en las lenguas de acceso de nivel 3. Los cursos de lenguas se ofrecen en dos de los grupos de asignaturas:

- Grupo 1: Estudios de Lengua y Literatura
- Grupo 2: Adquisición de lenguas

La amplia gama de cursos ha sido diseñada de manera que aborde y dé cuenta de la complejidad y la variedad de perfiles lingüísticos de muchos alumnos del Programa del Diploma.

Grupo 1

En el Grupo 1, el conjunto de tres cursos está diseñado para alumnos que tienen experiencia previa en el uso de la lengua del curso en contextos académicos.

- El curso de Literatura permite el estudio minucioso de textos literarios y sus diversos contextos.
- El curso de Lengua y Literatura se centra en la capacidad crítica y la forma en que se construye significado en los textos, entre otras cosas, por los contextos de producción y recepción.
- El curso de Literatura y Representación Teatral permite a los alumnos combinar el estudio minucioso de textos literarios con una investigación de la función de la representación en nuestra comprensión de la literatura, entre otras cosas, como expresión poética.

Todos los alumnos del Programa del Diploma deben estudiar al menos un curso del Grupo 1.

El Grupo 1 es también el lugar en que el IB reconoce el derecho de todos los alumnos a estudiar su lengua materna al mismo nivel que otras asignaturas del Programa del Diploma. Además de las 50 lenguas que están disponibles de manera automática, los alumnos también pueden hacer una petición especial para un examen en la lengua que mejor dominan. Tras recibir dicha solicitud, el IB se compromete a designar un examinador y establecer un cuestionario de examen para la evaluación. Esto se aplica aunque haya un solo alumno que requiera el servicio, y se ofrece a los colegios al mismo costo que cualquier otra asignatura del Programa del Diploma. Para apoyar más aun el derecho a la lengua materna, el IB ofrece también un programa autodidacta con apoyo del colegio. De este modo, aunque el colegio no disponga de un docente para una asignatura de Lengua A, podrá seguirse un programa autodidacta cuidadosamente planificado, en el que el trabajo del alumno se evaluará escrupulosamente al mismo nivel que el de los alumnos que hayan realizado el curso con un docente.

Grupo 2

El Grupo 2 ofrece dos cursos de lenguas modernas:

- Lengua B: para alumnos con cierta experiencia en la lengua
- Lengua ab initio: para alumnos con escasa o ninguna experiencia en la lengua objeto de estudio

Los cursos comparten un énfasis en la importancia de entender la adquisición de lenguas como un proceso que implica también el reconocimiento y la comprensión de otra cultura. Para el desarrollo de una conciencia intercultural y una mentalidad internacional, es importante reflexionar sobre la forma en que la inmersión en la propia cultura lleva a supuestos sobre el mundo que no son necesariamente compartidos por otros.

Los alumnos deben estudiar:

- Una asignatura del Grupo 1 y una del Grupo 2, o
- Dos asignaturas del Grupo 1

En algunas combinaciones de asignaturas para el diploma, puede estudiarse una lengua más (ya sea del Grupo 1 o del Grupo 2) en vez de una asignatura del Grupo 6.

Para obtener información más detallada, deben consultarse las guías de las asignaturas para los grupos 1 y 2.

Los alumnos del Programa del Diploma tienen antecedentes lingüísticos variados y con frecuencia complejos y, en consecuencia, pueden tener perfiles plurilingües. Muchos colegios tienen un alumnado que aprende la lengua de instrucción como segunda lengua. Como los colegios tienen la responsabilidad de asegurar que todos los alumnos alcancen su máximo potencial, deben ocuparse de las necesidades lingüísticas de esos alumnos para que todos puedan participar plenamente en el programa. Todos los docentes del Programa del Diploma tienen la responsabilidad de abordar las necesidades lingüísticas de sus alumnos en la lengua de instrucción.

El Certificado de estudios con orientación profesional (COPIB)

El COPIB es una titulación académica ofrecida por el IB, generalmente con una duración de dos años, concebida para respaldar y complementar cursos de formación profesional ofrecidos por los colegios. Es un marco de educación internacional para alumnos de 16 a 19 años. El certificado incorpora los ideales y los principios educativos del IB en programas locales que responden a las necesidades de los alumnos que optan por estudios de formación profesional.

La función crucial de la lengua en la educación del IB se reconoce mediante el compromiso de ofrecer cursos de lenguas a todos los alumnos del COPIB.

Todos los colegios autorizados para ofrecer el COPIB deben poner a disposición de sus alumnos al menos una asignatura de adquisición de lenguas del Grupo 2 del Programa del Diploma. Se anima a los alumnos a estudiar una asignatura de adquisición de lenguas del Grupo 2 siempre que sea posible. Sin embargo, el IB admite que los cursos de lenguas del Programa del Diploma pueden no ser adecuados para algunos alumnos del COPIB y, por ello, es opcional cursar una asignatura de adquisición de lenguas del Grupo 2 del Programa del Diploma.

Cuando uno de los cursos del Programa del Diploma no sea una asignatura de adquisición de lenguas del Grupo 2, los alumnos deberán realizar un curso de adquisición de lenguas adecuado para su entorno, sus necesidades y su contexto. Los coordinadores del COPIB deben considerar las demandas de los alumnos para determinar la naturaleza, el horario y la planificación del curso.

Existen muchos cursos de lenguas válidos, y los colegios deben explorar diversas opciones. Algunos colegios pueden decidir incluso desarrollar sus propios cursos de lenguas para los alumnos del COPIB.

Todos los alumnos del COPIB deben completar un perfil lingüístico durante sus estudios para documentar su progreso hacia la competencia plurilingüe.

El COPIB puede impartirse en las lenguas de trabajo del IB (inglés, francés y español). Los alumnos del COPIB tienen antecedentes lingüísticos variados y con frecuencia complejos, y, en consecuencia, perfiles plurilingües. Muchos colegios tienen un alumnado que aprende la lengua de instrucción como segunda lengua. Como los colegios tienen la responsabilidad de asegurar que todos los alumnos alcancen su máximo potencial, deben ocuparse de las necesidades lingüísticas de tales alumnos para que estos puedan participar plenamente en el aprendizaje. Todos los docentes del COPIB tienen la responsabilidad de abordar las necesidades lingüísticas de sus alumnos en la lengua de instrucción.

Se ofrece más información sobre los requisitos del COPIB en el *Manual de procedimientos del COPIB* (que se publicará en 2012), disponible en el Centro pedagógico en línea (CPEL).

Un marco para la comprensión de los perfiles plurilingües

Los cursos y opciones de lengua y aprendizaje que ofrece el IB son exhaustivos y complejos, lo que a veces puede derivar en complicaciones no intencionadas a la hora de llevarlos a la práctica. Estas complicaciones pueden darse en los siguientes casos, entre otros:

- Cuando los colegios deciden qué cursos son mejores para su contexto particular, pero los recursos son limitados
- Cuando los colegios planifican el crecimiento lingüístico a largo plazo para una promoción de alumnos lingüísticamente diversos
- Cuando los colegios dan cabida a nuevos alumnos que tienen perfiles lingüísticos complejos

También se deben considerar ciertas cuestiones relacionadas con la pedagogía, el contenido y la evaluación. Por ejemplo, en la enseñanza de Japonés ab initio a alumnos hablantes de español del Programa del Diploma se presentan problemas diferentes de los que pueden surgir en la enseñanza de Biología en inglés a alumnos hablantes de coreano.

Puede haber malentendidos innecesarios sobre la función de la lengua en el aprendizaje, a menos que se reconozca su alcance, profundidad y complejidad. Con frecuencia, cómo se abordan situaciones complejas y se toman decisiones depende de la experiencia y la intuición de los docentes. En muchos casos, el resultado es sumamente satisfactorio. Sin embargo, en algunas ocasiones sería conveniente ofrecer a los alumnos otras combinaciones de cursos.

Un continuo de ámbitos de lengua y aprendizaje

Para ofrecer un marco integral que permita mejorar la comprensión de los docentes y fundamentar las decisiones sobre la lengua y el aprendizaje concernientes a los programas del IB, en esta sección se presenta un modelo de un continuo de ámbitos identificados en el aprendizaje de lenguas. Este modelo puede usarse, entre otras cosas, para organizar la planificación del desarrollo lingüístico de los alumnos. El marco se ha diseñado a partir de varios modelos teóricos, así como de la investigación y la práctica (Inugai-Dixon, 2009).

El continuo se estructura en torno a la descripción de Michael Halliday (1985) de las tres áreas de la lengua y el aprendizaje. Estas son:

- Aprendizaje de la lengua
- Aprendizaje a través de la lengua
- Aprendizaje acerca de la lengua

Aunque el agrupamiento de algunos usos específicos de la lengua en torno a una sola de esas áreas puede hacer que se pierda de vista el sentido de interrelación dinámica entre las tres, la identificación del enfoque principal de una situación de aprendizaje particular puede ayudar a aclarar las funciones complejas de la lengua en el aprendizaje. Esta forma de usar el modelo de Halliday no quiere decir que el autor pretendiera que se usara así. Se aplica aquí de este modo para ofrecer un marco para la consideración de factores importantes sobre la lengua, cuyo predominio varía a lo largo del continuo de aprendizaje.

Los ámbitos identificados en el continuo son:

- Las habilidades discretas
- Las habilidades básicas de comunicación interpersonal, o BICS, según su sigla en inglés (Cummins, 1979)
- La alfabetización y el arte del lenguaje
- La competencia cognitiva en los usos académicos de la lengua, o CALP, según su sigla en inglés (Cummins, 1979)
- El análisis literario
- La capacidad crítica

La distribución de estos ámbitos entre las tres áreas del continuo, que indican un enfoque particular para cada uno, se muestra en la tabla de abajo. Debe hacerse hincapié en el hecho de que las tres áreas están presentes en todo el aprendizaje de lenguas, y la asociación de un ámbito con un área hace referencia a un enfoque particular que solo puede resultar útil en la planificación de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Enfoque en "aprendizaje de la lengua"	Enfoque en "aprendizaje a través de la lengua"	Enfoque en "aprendizaje acerca de la lengua"
Habilidades discretas	CALP	Análisis literario
BICS		Capacidad crítica
Alfabetización y arte del lenguaje		

El continuo de ámbitos de la lengua así descrito se propone como herramienta de trabajo para los docentes, con los siguientes objetivos:

- Ser un marco para la comprensión de la diversidad y la complejidad de los perfiles plurilingües
- Ofrecer un lenguaje común para las comprensiones conceptuales que permita una discusión significativa sobre la relación entre las funciones de la lengua y los programas del IB
- Mejorar la comprensión de la coherencia y el continuo inherente de cursos de lengua en los programas del IB
- Demostrar la profundidad y el alcance del aprendizaje de lenguas en todos los cursos del IB
- Servir de base para la pedagogía
- Demostrar las conexiones entre currículos tanto dentro de los programas como entre ellos
- Clarificar y demostrar la relación de la lengua con todo el aprendizaje (y la enseñanza)

Aprendizaje de la lengua

Los ámbitos en los que el "aprendizaje de la lengua" puede ser un enfoque útil a considerar son:

- Las habilidades discretas
- Las habilidades básicas de comunicación interpersonal (BICS)
- La alfabetización y el arte del lenguaje

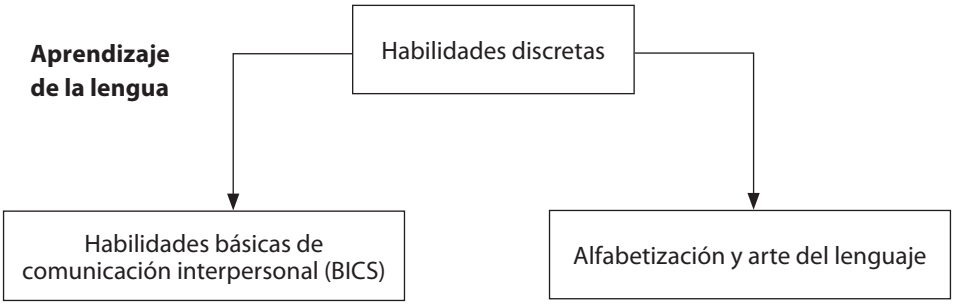

Figura 4
Aprendizaje de la lengua

Las habilidades discretas

Todo aprendizaje de lenguas exige el desarrollo de habilidades receptivas (por ejemplo, escuchar y leer) y productivas (por ejemplo, hablar y escribir). Los principios organizadores serán diferentes y, en consecuencia, también los enfoques de la enseñanza, dependiendo de si las lenguas son alfabéticas (como las lenguas romances) o no alfabéticas (como el japonés y el chino). De acuerdo con las circunstancias, las habilidades pueden transferirse de una lengua a otra.

Las habilidades básicas de comunicación interpersonal (BICS)

En situaciones ricamente contextualizadas, los niños pequeños pronto adquieren vocabulario, sintaxis y gestos acompañantes, y logran comprensión de la semántica en la construcción de interacciones sociales significativas. En los cursos de aprendizaje de la primera lengua y en muchos cursos introductorios de aprendizaje de una segunda lengua, esas interacciones sociales tempranas constituyen la base del desarrollo de aquello a lo que Jim Cummins denomina "habilidades básicas de comunicación interpersonal" (BICS).

A veces se supone que el desarrollo de habilidades lingüísticas académicas será una consecuencia automática de la fluidez en las BICS, pero Cummins (2000) señala que esto no es necesariamente así. La fluidez en las BICS —que, como su nombre sugiere, hace referencia a las interacciones sociales— no tiene necesariamente un correlato directo con el desarrollo de las habilidades académicas. Estas requieren un nivel crítico de alfabetización, así como una comprensión sofisticada de los usos de la lengua en situaciones cada vez más abstractas y descontextualizadas. Las BICS, sin embargo, son importantes para el desarrollo personal y la identidad cultural, así como para la conciencia intercultural.

> La adquisición de conocimientos lingüísticos, pragmáticos y otros conocimientos culturales a través de la experiencia social [es] la forma en que las personas se socializan en identidades particulares, cosmovisiones, valores e ideologías, mientras aprenden una lengua, ya sea esta su primera lengua o una lengua adicional.
>
> (Hornberger y McKay, 2010: xix)

La alfabetización y el arte del lenguaje

El desarrollo exitoso de la alfabetización de los alumnos en las primeras lenguas durante la educación primaria se caracteriza por un aumento prolífico en la lectura y la escritura de una amplia variedad de textos con diferentes propósitos y para públicos distintos. Esto se ve acompañado de un enorme crecimiento en el uso fluido de vocabulario y recursos estilísticos. Aquello que a veces se denomina "artes del lenguaje" ofrece oportunidades creativas para que los alumnos alcancen un dominio amplio y profundo de la lengua y la cultura; los alumnos juegan con la lengua, la exploran y descubren sus aspectos expresivos, dramáticos, poéticos y artísticos. Michael Worton dice que, cuando se aprende una lengua nueva, el placer de aprender a manipularla de manera creativa "nos revela una cultura diferente en su más plena complejidad creativa, y, con frecuencia, en su forma más jovial y divertida" (Worton, citado en Reisz, 2010: 39).

En muchos casos, cuando los alumnos adquieren este nivel de alfabetización en más de una lengua, puede ser más adecuado "hablar de multialfabetismos, y no meramente de de 'alfabetismo'" (Edwards, 2009: 54).

Sin embargo, un nivel elevado de multialfabetización o de desarrollo de la alfabetización con capacidad para enfrentarse a textos diversos es una base de conocimientos necesaria para el ulterior desarrollo de habilidades lingüísticas académicas.

> Los alumnos tienen que tener largos períodos de tiempo para leer por placer, interés y con el objetivo de adquirir información, y experimentar así una amplia variedad de […] textos [para] adquirir las habilidades, estrategias y comprensión conceptual que los permita convertirse en lectores [y escritores] competentes, motivados e independientes.
>
> (Hornberger y McKay, 2010: 74)

Las oportunidades tempranas para el desarrollo de la alfabetización en todo el currículo son importantes para el desarrollo del lenguaje académico de conceptualización abstracta y el desarrollo cognitivo asociado en la escolarización posterior. Esto tiene implicaciones para los alumnos que pasan del aprendizaje inicial en una primera lengua a una segunda lengua de instrucción más adelante. Mantener y permitir la transferencia de conocimientos y habilidades de una o más lenguas a otra es crucial para un aprendizaje óptimo. Si el desarrollo de la alfabetización en la primera lengua es limitado, hay que decidir cómo construir la base de conocimientos necesaria para un futuro aprendizaje exitoso.

Aprendizaje a través de la lengua

Aunque en cualquier situación de aprendizaje de lenguas hay siempre, inevitablemente, algo de "aprendizaje a través de la lengua", gran parte de ese aprendizaje puede estar implícito y ser incidental, si se está haciendo hincapié en el "aprendizaje de la lengua". En realidad, el desarrollo de la alfabetización es recursivo y continuo, pero hay etapas de la escolarización en las que se supone que se ha aprendido lo suficiente como para que la lengua pueda ser un medio de instrucción, y entonces el "aprendizaje a través de la lengua" se convierte en el enfoque dominante. Como describe Bernard Mohan (1986: 18), hay un contraste entre "aprender a leer y leer para aprender", o "aprender a escribir y escribir para aprender". Las disciplinas académicas de los currículos escolares imponen fuertes exigencias lingüísticas a los alumnos. Para poder tener acceso al currículo, deben ser competentes en la lengua de instrucción académica (O'Neal y Ringler, 2010: 50).

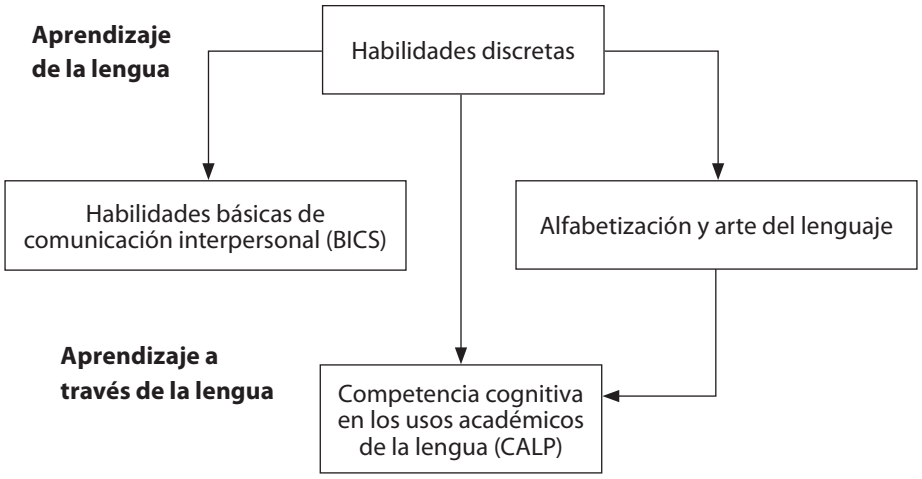

Figura 5
Aprendizaje a través de la lengua

La competencia cognitiva en los usos académicos de la lengua (CALP)

Jim Cummins denomina CALP (competencia cognitiva en los usos académicos de la lengua) al desarrollo de las habilidades lingüísticas académicas necesarias para el discurso en situaciones abstractas y descontextualizadas de la escolarización posterior, a diferencia del lenguaje más socialmente contextualizado que se requiere para las BICS (habilidades básicas de comunicación interpersonal). En última instancia, para tener éxito en el colegio, los alumnos deben tener una comprensión elevada y una capacidad para usar una variedad de

discursos y textos en las muchas asignaturas que estudian. Para los alumnos de segunda lengua, esto puede ser especialmente arduo, pues la enseñanza a menudo supone un contexto lingüístico cultural y académico común a todos los alumnos, y no una diversidad de perfiles plurilingües complejos como la que se puede observar cada vez con más frecuencia. Sin embargo, no puede darse por sentado que incluso aquellos cuya primera lengua es la lengua de instrucción estén familiarizados con el lenguaje académico. Algunos pueden tener fluidez en un dialecto o en una variedad no estándar, pueden haber tenido escasa exposición a la lectura y la escritura en la lengua del colegio, y pueden necesitar también que se los ayude a tomar conciencia de los tipos de discurso necesarios para la escuela. Bernard Mohan señala que "toda deficiencia en la lengua de instrucción es un obstáculo fundamental para la educación en todas las asignaturas" (Mohan, 1986: 10).

Si se quiere que todos los alumnos tengan igualdad de acceso al currículo, es importante tener presente la idea de que todo docente es docente de lengua, más allá de los aspectos específicos del currículo de los que es responsable. Por ejemplo, en la enseñanza de ciencias, Jay Lemke señala que los docentes deben ser conscientes de que, además de adquirir nuevo vocabulario, los alumnos tienen que "aprender a usar la lengua como lo hacen los científicos: para nombrar, describir, registrar, comparar, explicar, analizar, diseñar, evaluar y teorizar" (Lemke, en Wellington y Osborne, 2001: iv).

El lenguaje académico está indisolublemente ligado al pensamiento académico. Robin Lakoff (en Hornberger y McKay, 2010: 57) se vale de la idea de marcos como estructuras mentales para explicar cómo configuramos y construimos significado, y describimos concepciones del mundo. Así como nuestros marcos conceptuales cambian con el desarrollo cognitivo, también cambian nuestras descripciones. Pensar de manera diferente exige usar la lengua de manera diferente. Por ejemplo, el desarrollo de la tecnología de la información nos exige aprender nuevas formas de lenguaje. Para que todos los alumnos puedan tener acceso al currículo, es importante asistir a un desarrollo profesional docente que despierte conciencia de la interconexión entre lengua y pensamiento.

Aprendizaje acerca de la lengua

A través del aumento en la comprensión alcanzado en el "aprendizaje acerca de la lengua", los alumnos pueden tener más control del uso de sus recursos lingüísticos y pulir sus habilidades académicas para el "aprendizaje acerca de la lengua" en todo el currículo. Hay, sin embargo, algunas áreas específicas del currículo en las que un enfoque metalingüístico explícito es parte integral del discurso. Esto sucede en:

- El análisis literario
- La capacidad crítica

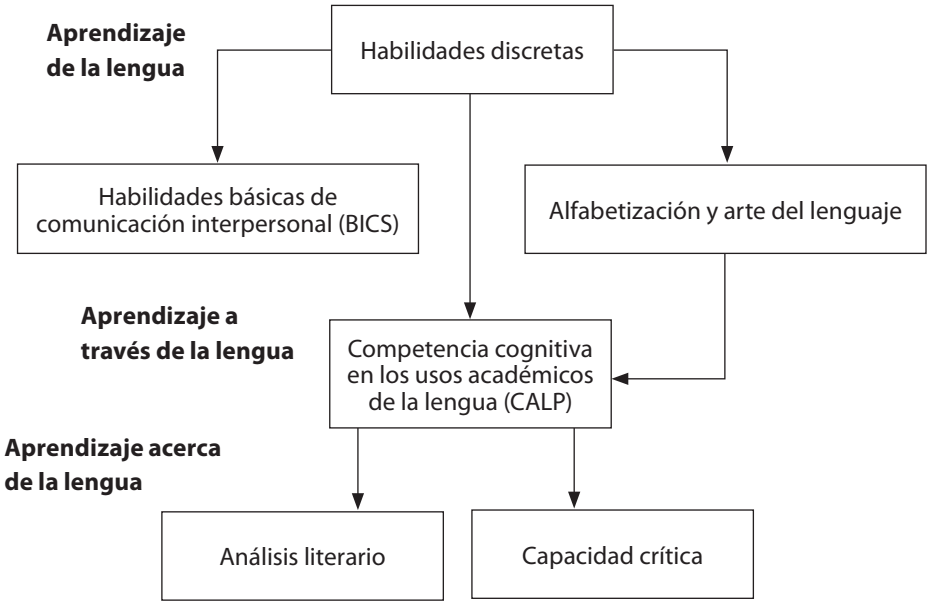

Figura 6
Aprendizaje acerca de la lengua

El análisis literario

> La literatura: tradicionalmente tuvo un lugar central y privilegiado en la enseñanza de lengua.
>
> (Hall, 2005: 2)

Así como la idea de que una amplia participación en la literatura es eficaz para el aprendizaje de lenguas, el análisis literario también atrae la atención a la forma en que se usa la lengua para transmitir ideas y expresar una dimensión poética. La interpretación, las lecturas múltiples y la atención a los contextos culturales requieren un estudio de la elección de las palabras, el simbolismo, las imágenes metafóricas y sus valores asociados. El "aprendizaje acerca de la lengua" es sumamente importante. Por ello, el estudio de la literatura está ampliamente reconocido como un medio para la exploración de otras culturas, como lo expresa el poeta T. S. Eliot.

> Para la transmisión de una cultura (un modo peculiar de pensar, sentir y actuar) […] no hay protección más confiable que una lengua (una lengua literaria, no necesariamente científica), excepto una lengua poética.
>
> (Eliot, 1948: 57)

Mediante la exploración de la literatura de otras culturas podemos desarrollar más una conciencia intercultural. Cuando leemos literatura:

> "podemos dejar a un lado nuestra propia conciencia e introducirnos en las conciencias de otras personas, otras edades, otras culturas. […] La lectura nos permite probar, identificarnos y finalmente entrar durante un breve lapso en la perspectiva totalmente diferente de la conciencia de otra persona".
>
> (Wolf, 2008: 7)

Wai Chee Dimock describe la forma en que la literatura transporta las huellas del pasado a través de "capas de relaciones" (2006: 6) y cuestiona supuestos a veces equivocados sobre divisiones culturales. Sugiere que un estudio crítico de la literatura en el tiempo puede revelar que estamos más conectados en el mundo de lo que imaginamos.

La capacidad crítica

Paulo Freire consideraba que la lectura de palabras no podía separarse de la lectura del mundo, y cuestionaba el supuesto de que la alfabetización consiste meramente en enseñar a los alumnos las habilidades necesarias para leer y escribir. Le interesaba el aspecto comunicativo y dialógico de la alfabetización y, en última instancia, su poder para la acción social.

> No puede haber verdadero diálogo a menos que los dialogantes se involucren en un pensamiento crítico.
>
> (Freire, 1970: 73)

La capacidad crítica se ha convertido en una expresión genérica que incluye el pensamiento crítico. Se la asocia con un enfoque sociocultural de la educación en lenguas y se le denomina también "lingüística crítica", "conciencia lingüística crítica" y "lingüística aplicada crítica" (Hornberger y McKay, 2010: 45).

La capacidad crítica conlleva un análisis crítico metalingüístico de todos los textos, ya sean orales o escritos, e incluye el análisis literario. Presta atención a la forma en que la realidad es mediada por la lengua y a la forma en que los textos se construyen para representar versiones de la realidad. Se consideran aspectos tales como:

- El propósito textual
- El poder y el interés en relación con el propósito
- Las brechas y los silencios
- Los significados múltiples

La capacidad crítica es extremadamente importante en el desarrollo de la conciencia intercultural y la mentalidad internacional, y debe ser parte del aprendizaje en todas las áreas disciplinarias. El curso de Teoría del Conocimiento (TdC) del Programa del Diploma del IB fomenta el pensamiento crítico sobre el conocimiento mismo, formulándose preguntas como las siguientes:

> ¿Qué se considera conocimiento? ¿Cómo crece? ¿Cuáles son sus límites? ¿A quién pertenece el conocimiento? ¿Cuál es el valor del conocimiento? ¿Cuáles son las implicaciones de tener o no conocimientos?
>
> (IB, 2006: 3)

Las funciones de la lengua

Los ámbitos de la lengua aquí descritos deben verse como aspectos interrelacionados de un continuo en el proceso holístico del aprendizaje. Cualquier situación que involucre a la lengua incluirá varios ámbitos, aunque solo parezca destacarse uno. Las funciones de la lengua que se describen en la sección 1 de este documento pueden desarrollarse mejor en algunos ámbitos que en otros. En la figura 7 se muestran algunas sugerencias. Sin embargo, es necesario hacer hincapié en el hecho de que las funciones están entrelazadas y son flexibles. Considerar dónde están los énfasis buscados en situaciones de enseñanza específicas puede ayudar a configurar la planificación del aprendizaje de corto y largo plazo.

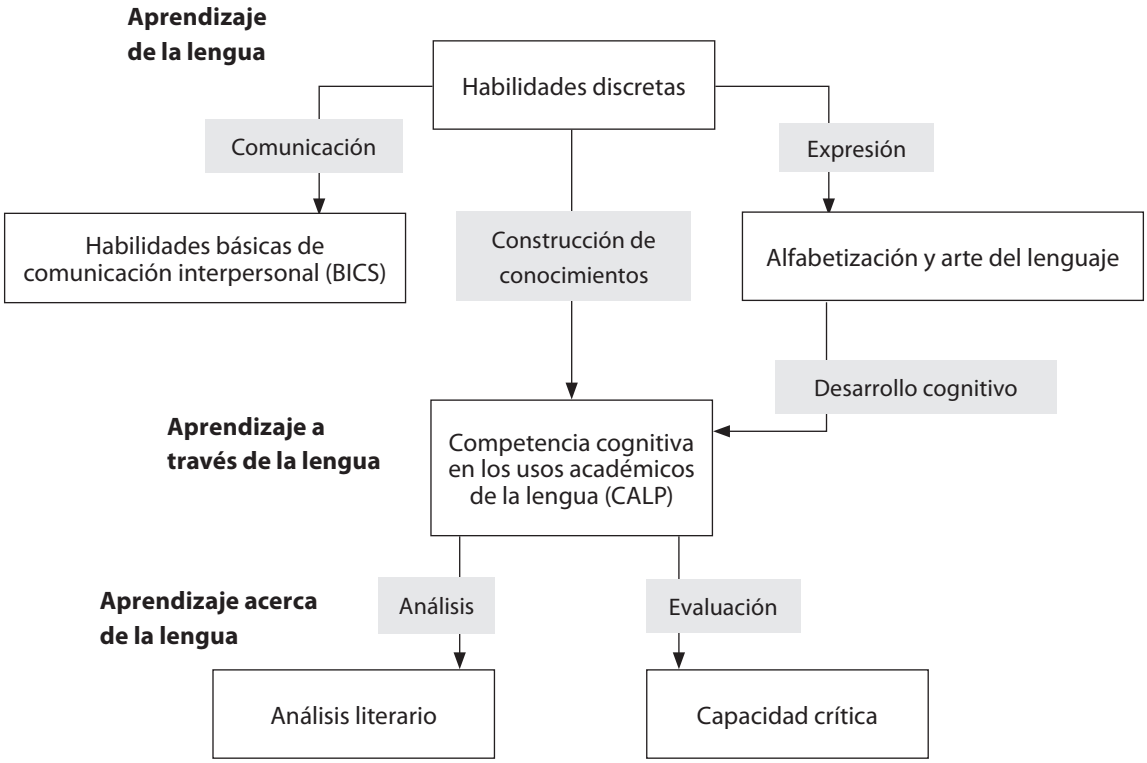

Figura 7
Las funciones de la lengua a lo largo de los ámbitos

Los perfiles lingüísticos y la elaboración de mapas

La noción de continuo sugiere y respalda la idea de una progresión evolutiva en la lengua y el aprendizaje. Sin embargo, esta progresión puede no desarrollarse necesariamente del mismo modo en el aprendizaje de todas las lenguas. El mapa de un perfil lingüístico plurilingüe puede mostrar aptitudes en todos los ámbitos en una o más lenguas, pero también en una lengua pueden dominarse más unos ámbitos que otros. Por ejemplo, una persona puede dominar las BICS en inglés y japonés, pero tener una CALP muy limitada en japonés. Muchos académicos tienen un alto nivel de CALP en inglés, pero BICS muy limitadas en esa misma lengua. Además, los perfiles lingüísticos están en un constante estado de flujo, pues el aprendizaje de lenguas continúa durante toda la vida. Cuando se planifica el aprendizaje futuro, elaborar mapas de la dinámica de los perfiles lingüísticos individuales puede resultar útil.

Los perfiles plurilingües de comunidades enteras pueden reflejar el uso de diferentes lenguas para diferentes propósitos. Estos pueden tener relación o no con la legislación o las políticas lingüísticas. Por ejemplo, el putonghua es lengua oficial de China, mientras que el inglés es la lengua de trabajo en el IB.

Los perfiles lingüísticos plurilingües diversos y complejos de comunidades e individuos son un recurso potencial en la planificación curricular para el desarrollo de una conciencia intercultural y una mentalidad internacional. En la sección 5 de este documento se observan la pedagogía y los principios de buenas prácticas necesarios para desarrollar este potencial.

Una pedagogía común para la lengua y el aprendizaje

Si se quiere que todos los alumnos plurilingües del IB, incluso aquellos que aprenden en una lengua distinta de la materna, puedan tener acceso al currículo, es esencial que haya una pedagogía que refleje los valores, las creencias y las comprensiones de la lengua y el aprendizaje en sus programas. Judith Fabian (2011) describe en detalle en otro trabajo una pedagogía para una educación internacional del IB. El acento aquí está puesto en aspectos que se relacionan específicamente con el desarrollo de un nivel elevado de destreza en el lenguaje académico o CALP (como se describe en la sección 4), que es esencial para la participación y el compromiso que se necesita para el posterior éxito en el aprendizaje y la construcción de conocimientos.

Las cuatro dimensiones de la enseñanza

Jim Cummins (Inugai-Dixon, 2007) propone una pedagogía que haga hincapié en cuatro dimensiones de la enseñanza que son particularmente importantes para asegurar la participación del alumno, fomentar el compromiso y construir comprensiones con éxito. Como se muestra en la figura 8, son las siguientes:

- Activación de los conocimientos previos y construcción de una base de conocimientos
- Creación de un andamiaje para el aprendizaje
- Ampliación de la capacidad lingüística
- Afirmación de la identidad

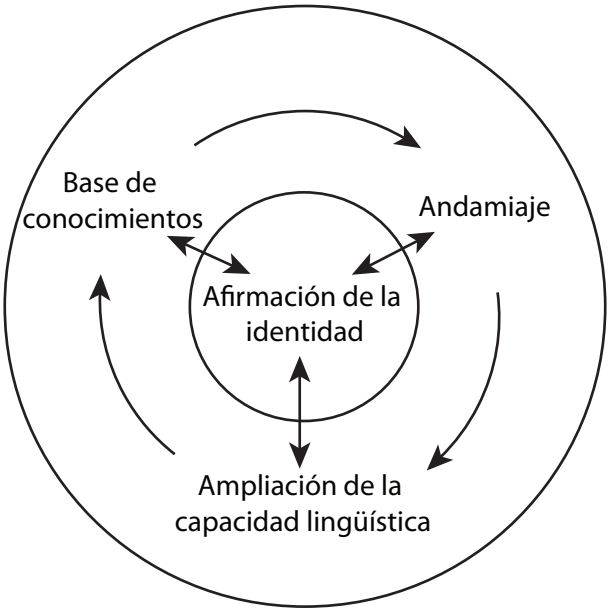

Figura 8

Ciclo de buena práctica de lengua y aprendizaje (basado en la obra de Jim Cummins, 2007)

Activación de los conocimientos previos y construcción de una base de conocimientos

El aprendizaje y los conocimientos nuevos se construyen a partir de las experiencias previas y la comprensión conceptual en un continuo de desarrollo. Stephen Krashen (2002) subraya la importancia del **input comprensible** para que se produzca el aprendizaje. Si no se comprende la información nueva, no se la puede relacionar con los conocimientos previos ni convertir en parte del aprendizaje de conceptos fundamentales. El psicólogo Lev Vygotsky (1978) describe una **zona de desarrollo próximo** (ZDP) dentro de la cual se puede producir el aprendizaje si hay apoyo. La ZDP se ubica más allá de la zona de conocimiento previo, que es donde el alumno puede trabajar de manera independiente, sin ayuda. Cualquier cosa que se encuentre fuera de la ZDP no puede aprenderse aún.

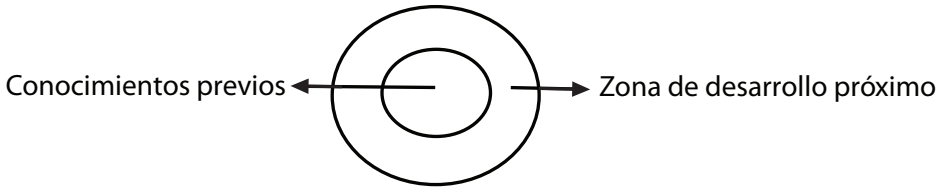

Figura 9
Zona de desarrollo próximo

Cuando se planifica un aprendizaje nuevo, deben considerarse las anteriores experiencias de aprendizaje o los conocimientos previos. No se puede suponer que los alumnos que están aprendiendo en una lengua distinta a la materna necesariamente compartirán la misma base de conocimientos ni el mismo aprendizaje previo. Es posible, no obstante, que esos alumnos tengan un acervo de conocimientos pertinentes codificados en su lengua materna o en otras que puedan activarse para formar la base del aprendizaje posterior. Sin embargo, también es posible que el docente tenga que desarrollar una base de conocimientos como preparación para dicho aprendizaje posterior.

Por lo tanto, los docentes deberán:

- Activar de manera explícita las comprensiones previas de los alumnos, usando la lengua materna y otras lenguas cuando sea necesario
- Usar su conocimiento sobre la comprensión previa de los alumnos en todas las lenguas para diferenciar las tareas y actividades que servirán para construir una base mayor de conocimientos que permita nuevos aprendizajes
- Registrar información en los mapas y perfiles lingüísticos de los alumnos que apoyará la planificación de una futura diferenciación
- Tener en cuenta el tiempo y las estrategias necesarias para activar y construir una base de conocimientos a la hora de planificar una unidad de trabajo o una lección

Creación de un andamiaje para el aprendizaje

La metodología de la enseñanza ha identificado diversas maneras específicas en que los docentes pueden utilizar estrategias de andamiaje de aprendizajes nuevos en la ZDP a fin de ayudar a los alumnos a comprender los textos. El andamiaje es una estrategia temporal que permite a los alumnos llevar a cabo una tarea que, de otro modo, sería imposible o mucho más difícil de realizar. Un ejemplo de andamiaje es el uso de la lengua materna o de otra lengua para llevar a cabo una investigación que sería imposible para el alumno en la lengua de instrucción. Otras estrategias de andamiaje pueden

ofrecer un contexto más concreto y menos abstracto para lograr la comprensión. Los siguientes son ejemplos de dichas estrategias:

- Ayudas visuales y prácticas
- Organizadores gráficos
- Demostraciones
- Dramatización
- Grupos pequeños y estructurados de trabajo en equipo
- Lengua de instrucción

Aprender sobre el uso de la lengua y cómo funcionan los géneros lingüísticos como marcos en la construcción de significado en contextos particulares también aporta un andamiaje valioso que permite a los alumnos tener acceso a una rica diversidad de textos complejos. Los marcos de escritura desarrollados a partir de una rama de la lingüística que se ocupa de las gramáticas funcionales permiten entender cómo logran sus propósitos comunicativos la lengua y los rasgos textuales que caracterizan a los diversos géneros que pueden encontrarse en un currículo escolar (como un "informe", una "explicación" o un "ensayo persuasivo").

Todo andamiaje debe estimular la independencia cada vez mayor del alumno a la hora de responsabilizarse del desarrollo de estrategias para su aprendizaje personal, ampliando siempre así la ZDP.

Ampliación de la capacidad lingüística

A medida que los alumnos avanzan en el colegio, deben leer y escribir textos cada vez más complejos en las distintas áreas disciplinarias y en todo el currículo. El lenguaje académico de esos textos se caracteriza por:

- La complejidad y la abstracción de los conceptos que los alumnos tienen que comprender
- La mayor densidad de vocabulario técnico y de poca frecuencia, la mayor parte del cual proviene de fuentes latinas o griegas (por ejemplo, "fotosíntesis", "revolución")
- Construcciones gramaticales cada vez más sofisticadas (por ejemplo, la voz pasiva)

Los docentes pueden ayudar a que los alumnos amplíen su capacidad lingüística y su lectura siendo exigentes y otorgándoles numerosas oportunidades, centradas en el alumno, de práctica e interacción con materiales y experiencias de riqueza cognitiva. Los alumnos que leen mucho tanto dentro como fuera de un programa del IB tienen muchas más oportunidades de enriquecer su lenguaje académico y sus conceptos que aquellos cuyas lecturas son limitadas. Las oportunidades para disfrutar de la lectura y la escritura en una amplia variedad de géneros (como se describe en la sección 4 de este documento, apartado "La alfabetización y el arte del lenguaje") son importantes para el desarrollo de la competencia en los usos académicos de la lengua.

Afirmación de la identidad

> Cada vez más investigaciones muestran que los esfuerzos sostenidos por crear ámbitos que incluyan actividades, herramientas y prácticas que valoricen de manera constante y explícita las primeras lenguas de los alumnos en ámbitos multiculturales, tanto fuera como dentro del colegio, son claves para el éxito de los alumnos y los programas.
>
> (Suarez-Orozoco *et al.*, en Hornberger y McKay, 2010: 28)

La lengua constituye una parte esencial de la identidad, y esta a su vez determina cómo actuará una persona. La lengua materna y cualquier otra lengua que se emplee en la construcción de significado están íntimamente vinculada a la relación que una persona tiene con el mundo y cómo ha llegado a percibir ese mundo. Cuando el aprendizaje se da en unas condiciones sociales y emocionales en donde se valoran todas

las lenguas y culturas y se afirma la identidad de cada alumno, esto permite además promover la autoestima y desarrollar la conciencia intercultural. Esas condiciones fomentan también los atributos identificados en el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB, así como la acción responsable y la mentalidad internacional.

Las condiciones que no afirman la identidad de individuo provocan una baja autoestima en los alumnos y los consiguientes problemas sociales y emocionales que afectan de manera adversa al aprendizaje. Esos alumnos serán incapaces de desarrollar muchos de los atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje del IB, una conciencia intercultural y una mentalidad internacional.

Por lo tanto se debe afirmar la identidad de cada alumno mediante:

- La promoción de un aula y un colegio que celebren y acojan la diversidad de lenguas, culturas y perspectivas
- La valoración y el uso de la diversidad de lenguas, culturas y perspectivas para mejorar el aprendizaje
- El establecimiento de un programa en la lengua materna para todos los alumnos
- El mantenimiento de una comunicación estrecha con los padres para comprender cuál es la mejor manera de colaborar para lograr las metas comunes

Pautas para elaborar la política lingüística del colegio

> Los principales enfoques de la planificación lingüística incluyen la política lingüística […] como resolución de problemas y [...] como práctica democrática interactiva.
>
> (Hornberger y McKay, 2010: xv)

La necesidad de una política lingüística del colegio

La implementación de una pedagogía eficaz (como se describe en la sección 5 de este documento) requiere prácticas colaborativas en todo el colegio. Por eso, todos los Colegios del Mundo del IB autorizados para ofrecer uno o más de los tres programas del IB deben tener una política lingüística escrita, como se establece en las *Normas para la implementación de los programas y aplicaciones concretas* (octubre de 2010). La política lingüística debe ser coherente con los principios y las prácticas que el IB estipula. Por lo tanto, debe:

- Reflejar que, puesto que la lengua es esencial para el aprendizaje, en la práctica todos los docentes son docentes de lengua y son responsables de facilitar la comunicación en el ámbito escolar
- Explicar la manera en que se organizará el aprendizaje de al menos una lengua, además de la lengua materna de los alumnos
- Explicar cómo se apoyará el desarrollo y el mantenimiento de la lengua materna de todos los alumnos
- Describir cómo se promoverá la lengua del país anfitrión
- Cerciorarse de que haya inclusión e igualdad de acceso a los programas del IB para todos los alumnos, incluidos aquellos cuya lengua materna no es la de instrucción
- Reconocer que el personal de dirección, los docentes, los bibliotecarios y otro personal del colegio necesitarán desarrollo profesional en los campos de aprendizaje y enseñanza de lenguas, y también capacitación para lograr que la política lingüística se convierta en un documento de trabajo
- Considerar qué recursos y actividades se utilizarán para involucrar a los padres en la planificación del perfil y el desarrollo lingüísticos de sus hijos

¿Qué es una política lingüística del colegio?

> La política lingüística […] está configurada por tres factores principales: las **prácticas lingüísticas** (el comportamiento real de personas e instituciones), la **gestión lingüística** (las reglas oficiales y no oficiales relacionadas con la elección y la naturaleza de los códigos lingüísticos), y las **ideologías lingüísticas** ([…] los conocimientos, las convicciones y las expectativas que influyen en todas las elecciones que hacen los usuarios de una lengua).
>
> (Hornberger y McKay, 2010: 28)

Además de los requisitos del IB, la política lingüística de un colegio se deriva también de la filosofía lingüística de ese colegio y es una declaración de propósitos que establece objetivos para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Se basa en convicciones sobre la pedagogía y el aprendizaje y, por tanto,

es además una declaración de acción que describe las aplicaciones concretas que permiten alcanzar y evaluar esos objetivos. Debe tener en consideración los factores lingüísticos específicos del contexto local.

> Una política lingüística es una declaración de acción. […] No se ocupa tanto de hacia dónde se dirigen los alumnos de un colegio, sino más bien de cómo llegarán allí.
>
> (Corson, 1990: 3–4)

Cada colegio tiene un contexto social único con necesidades lingüísticas y de aprendizaje complejas. Por lo tanto, la política lingüística también debe tomar en consideración las circunstancias socioculturales particulares de cada comunidad escolar. Dichas circunstancias no son estáticas, por lo que la política lingüística debe ser dinámica y flexible para poder evolucionar junto con las necesidades cambiantes de la población escolar. En consecuencia, es esencial que al desarrollar una política lingüística, estén presentes las prácticas de reflexión colaborativas iniciales y continuas que seguirán de cerca los cambios, y se deben tener en cuenta los puntos de vista y los deseos de toda la comunidad.

Elaboración de una política lingüística

Primer paso: Establecer una comisión a cargo de la política lingüística

Para elaborar democráticamente una política lingüística que toda la comunidad escolar acepte como marco significativo y viable, el proceso debe ser colaborativo e involucrar a todas las partes interesadas del colegio.

Se debe establecer una comisión a cargo de la política lingüística, compuesta por representantes de la comunidad que tengan variada experiencia. Dicha comisión puede incluir a:

- Docentes
- Bibliotecarios
- Personal de dirección
- Coordinadores de los programas del IB
- Padres
- Alumnos
- Otros miembros de la comunidad escolar

La comisión tendrá la responsabilidad de supervisar los procedimientos necesarios para desarrollar la filosofía y la política lingüísticas del colegio, así como de comunicarse con las partes que representa.

La filosofía lingüística del colegio, que expresa la postura acerca de las lenguas y cómo se aprenden, es el punto de partida para desarrollar una política lingüística. La filosofía lingüística se debe escribir de manera clara e inequívoca, de modo que toda la comunidad escolar la entienda del mismo modo. Si el colegio aún no tiene una filosofía lingüística clara, se debe redactar una antes de elaborar la política lingüística.

Segundo paso: Redactar una filosofía lingüística del colegio

La filosofía lingüística del colegio debe reflejar los intereses de toda la comunidad escolar. La comisión tiene la responsabilidad de obtener, cotejar y presentar los puntos de vista de esa comunidad. Esos datos pueden obtenerse de diversas formas, por ejemplo:

- Debates informales
- Cuestionarios
- Observaciones
- Entrevistas con alumnos y otros miembros de la comunidad escolar

La recopilación de datos puede incluirse como parte del currículo, involucrando así de manera activa a los alumnos.

Para preparar la filosofía lingüística es necesario leer, entre otras publicaciones, los documentos pertinentes del IB.

Tercer paso: Revisar la situación y las prácticas lingüísticas actuales y elaborar un perfil lingüístico del colegio

Para desarrollar una política lingüística que esté en armonía con la filosofía lingüística del colegio y el IB, y que conduzca a aplicaciones concretas eficaces, es necesaria una profunda comprensión de las circunstancias particulares de la comunidad del colegio. Por lo tanto, es recomendable elaborar un perfil lingüístico completo de la comunidad escolar que identifique:

- La diversidad de necesidades lingüísticas de los alumnos de los programas del IB. Esto debe incluir:
  - Información sobre las lenguas de enseñanza y aprendizaje
  - Las lenguas de comunicación usadas en el colegio y fuera del aula
  - La variedad y los tipos de lenguas maternas y otras lenguas de la comunidad
- Otras necesidades lingüísticas de la comunidad (incluido todo requisito legal como resultado de alguna legislación)
- Las prácticas actuales con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, por ejemplo:
  - Prácticas relacionadas con la elección y la planificación de cursos de lenguas para alumnos
  - Protocolos de ortografía y de cita de referencias
  - Estilos preferidos para presentar bibliografía
  - Normas y expectativas sobre el uso de la lengua en el colegio
- Los principios sobre los que se basa la enseñanza y el aprendizaje de lenguas
- Otras políticas directamente relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, como las políticas de admisión y evaluación

Para obtener estos datos, se pueden también realizar debates informales, cuestionarios, observaciones y entrevistas con los alumnos. Es necesario que todos los miembros de la comunidad escolar reflexionen sobre sus ideas y prácticas con respecto a la lengua en el colegio.

El perfil lingüístico resultante del colegio se debe revisar cuidadosamente por si hay incoherencias, contradicciones, omisiones, ambigüedades u otros problemas que deban solucionarse con respecto a la filosofía lingüística. Todo problema que así se identifique debe investigarse y resolverse.

Es posible que el perfil lingüístico identifique también la necesidad de realizar una indagación en el colegio que evalúe ideas para incluir en el futuro en la política lingüística. Por ejemplo, los colegios podrían necesitar:

- Ver cómo los recursos bibliográficos y de multimedia se relacionan con los programas de enseñanza
- Considerar distintos modelos para desarrollar y mantener las lenguas maternas
- Considerar distintos modelos para abordar las necesidades de los alumnos cuya lengua materna no es la de instrucción
- Iniciar o mejorar un sistema para mantener el perfil lingüístico de cada alumno
- Revisar los procesos utilizados para identificar las necesidades lingüísticas de cada alumno
- Hacer un seguimiento de la eficacia de las estrategias de diferenciación para alumnos con necesidades específicas de aprendizaje de lenguas
- Desarrollar un continuo de secuenciación de contenidos lingüísticos basado en ámbitos de la lengua

Cuarto paso: Otras consideraciones

Una vez que la filosofía lingüística y el perfil lingüístico se hayan elaborado, se puede redactar la política lingüística del colegio. Se deben tener en cuenta ciertas consideraciones para cada uno de los programas del IB.

Programa de la Escuela Primaria (PEP)

En los Colegios del Mundo del IB que imparten el PEP, la política lingüística debe considerar además:

- Promover un aprendizaje de lenguas basado en la indagación y en una interacción real
- Centrarse en la naturaleza transdisciplinaria del aprendizaje de lenguas
- Incorporar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en el programa de indagación
- Desarrollar e interrelacionar las competencias comunicativas básicas (comunicación oral, escrita y visual)
- Facilitar la enseñanza de lenguas adicionales
- Promover la coherencia en la enseñanza y el aprendizaje de todas las lenguas cuando exista más de una lengua de instrucción

El documento *Cómo hacer realidad el PEP: un marco curricular para la educación primaria internacional* (diciembre de 2009) contiene un anexo por áreas disciplinarias que explica cómo debe ser la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en el PEP. Junto con la *Secuenciación de contenidos de Lengua* (febrero de 2009), este documento debe dar forma a la política lingüística en el colegio.

Programa de los Años Intermedios (PAI)

En los Colegios del Mundo del IB que imparten el PAI, la política lingüística debe considerar además:

- Formular aplicaciones concretas para la enseñanza de las lenguas A y B
- Integrar el aprendizaje de lenguas con el aprendizaje en los grupos de asignaturas
- Integrar el aprendizaje de lenguas con la planificación interdisciplinaria

Las guías de las asignaturas Lengua A y Lengua B del PAI y el documento *Programa de los Años Intermedios: de los principios a la práctica* (agosto de 2008) proporcionan más orientación para los colegios.

Programa del Diploma

En los colegios del Mundo del IB que imparten el Programa del Diploma, la política lingüística debe permitir el desarrollo del perfil lingüístico de los alumnos, para lo cual debe proporcionar:

- Opciones de petición especial y de alumnos autodidactas con apoyo del colegio en el Grupo 1 con buenos recursos para mantener el desarrollo de la lengua materna
- Oportunidades para aprender lenguas ab initio y B

Para obtener más orientación y apoyo, consulte las guías de Lengua A1, Lengua B y Lengua ab initio del Programa del Diploma, así como el documento *El Programa del Diploma: de los principios a la práctica* (abril de 2009).

Cómo hacer de la política lingüística un documento de trabajo

Una vez que se haya elaborado la política lingüística, es necesario adoptar otras medidas para asegurar que se convierta en un documento de trabajo.

Primer paso: Establecer un proceso de revisión

La política debe estipular los tiempos y las responsabilidades necesarias para llevar a cabo una revisión de su contenido. A medida que se desarrollan nuevas ideas, que se obtienen resultados de investigaciones y que cambia el perfil lingüístico del colegio, la política lingüística debe revisarse. El proceso de revisión también debe incluir roles y responsabilidades para evaluar la eficacia de la política lingüística como documento de trabajo.

Segundo paso: Vincular la política lingüística con otros documentos

La política lingüística debe estar explícitamente vinculada con otros documentos de trabajo, como son las políticas de evaluación, de admisión, y las de necesidades educativas especiales. Esto puede llevar a:

- Considerar el rol de un perfil lingüístico de los alumnos en las políticas de admisión y en la evaluación tanto formativa como sumativa
- Revisar los criterios utilizados para la evaluación de lenguas
- Un sistema de información sobre las estrategias de desarrollo lingüístico, atención temprana y diferenciación para los alumnos con necesidades educativas especiales

Tercer paso: Comunicar la política

Se debe considerar cómo se va a informar a toda la comunidad escolar sobre la creación, actualización e implementación de la política lingüística, y cómo pueden contribuir.

Recursos

El taller temático de categoría 3 del IB "Lengua y aprendizaje: implementación de una política lingüística del colegio" ofrece la oportunidad de compilar y revisar en profundidad la política lingüística de un colegio. Muchos colegios ya ofrecen acceso a sus políticas lingüísticas en sus sitios web. El IB agradece a los colegios el envío de sus políticas para incluirlas como recursos en la página de lengua y aprendizaje del Centro pedagógico en línea (CPEL).

Referencias

Allen, M. "Frontier Crossings: Cultural Dissonance, Intercultural Learning and the Multicultural Personality". *JRIE*. 2003. Vol. 2, n.º 1, p. 83–110.

Aronin, L.; Singleton, D. "Multilingualism as a New Linguistic Dispensation". *International Journal of Multilingualism*. 2008. Vol. 5, n.º 1, p. 1–16.

Byram, M. *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon (Reino Unido): Multilingual Matters.

Consejo de Europa. *Autobiography of Intercultural Encounters* [en línea]. 2009. <http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_en/AIE_autobiography_en.pdf> [Consulta: 14 jul. 2011].

Consejo de Europa. *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Learning, Teaching, Assessment* [en línea]. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_EN.asp> [Disponible en español: Centro Virtual Cervantes. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>] [Consulta: 14 jul. 2011].

Corson, D. *Language Policy Across the Curriculum*. Clevedon (Reino Unido): Multilingual Matters, 1990.

Corson, D. *Language Policy in Schools: A Resource for Teachers and Administrators*. Mahwah (Nueva Jersey): Lawrence Erlbaum Associates Inc., 1999.

Cummins, J. "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters". *Working Papers on Bilingualism*. 1979. N.º 19, p. 121–9.

Cummins, J. "The Acquisition of English as a Second Language". En Spangenberg-Urbschat, K.; Pritchard, R. (eds.). *Reading Instruction for ESL Students*. Delaware (EE. UU.): International Reading Association, 1994. P. 36–64.

Cummins, J. *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon (Reino Unido): Multilingual Matters, 2000.

Davis, W. *The Wayfinders*. Toronto (Canadá): Anansi Press, 2009.

Department of education and training. *Northern Territory Curriculum Framework (NTCF)* [en línea]. Australia. "Indigenous Languages and Cultures". <http://www.det.nt.gov.au/__data/assets/pdf_file/0014/2372/indigenous_lang_cult.pdf> [Consulta: 14 jul. 2011].

Dimock, W. C. *Through Other Continents*. Princeton (Nueva Jersey): Princeton University Press, 2006.

Eck, D. *The Pluralism Project at Harvard University* [proyecto de pluralismo de la Universidad de Harvard] [en línea]. 2006. <http://www.pluralism.org/> [Consulta: 14 jul. 2011].

Edwards, V. *Learning to be Literate: Multilingual Perspectives*. Clevedon (Reino Unido): Multilingual Matters, 2009.

Eliot, T. S. *Notes Towards the Definition of Culture*. Londres: Faber and Faber, 1962.

Freire, P. *Pedagogy of the Oppressed*. Londres: Penguin, 1970. [Disponible en español: *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A., 1992.]

García, O. "Reimagining Bilingualism in Education for the 21st century". Transcripción de la presentación en la conferencia NALDIC. Reading (Reino Unido), 2009. P. 4–10.

Graddol, D. *English Next*. Londres: British Council, 2006.

Hall, G. *Literature in Language Education*. Basingstoke (Reino Unido): Palgrave Macmillan, 2005.

Halliday, M. "Three Aspects of Children's Language Development: Learning Language, Learning through Language, Learning about Language". Manuscrito inédito. Sydney: Universidad de Sydney, Departamento de Lingüística, 1985.

Hornberger, N.; McKay, S. (eds.). *Sociolinguistics and Language Education*. Clevedon (Reino Unido): Multilingual Matters, 2010.

Hornberger, N.; Vaish, V. "Multilingual language policy and school linguistic practice: globalization and English-language teaching in India, Singapore and South Africa". *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 2009. Vol. 39, n.º 3, p. 305–320.

Inugai-Dixon, C. Entrevista inédita con Jim Cummins sobre las condiciones para el aprendizaje. 2007.

Inugai-Dixon, C. *One View of Language and Learning*. Reading (Reino Unido): NALDIC, 2009.

Krashen, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning* [en línea]. 1 de mayo de 2002. <http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning> [Consulta: 14 jul. 2011].

Mohan, B. *Language and Content*. Reading (Massachusetts): Addison-Wesley, 1986.

O'Laoire, M.; Aronin, L. "Thinking of Multilinguality – 'my self' or 'my various selves'? An exploration of the identity of multilinguals". En Brohy, C.; Le Pape, C. (eds.). *Proceedings of the Fourth International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism*, Friburgo y Biel (Suiza), 8-10 de septiembre de 2005. 2006. P. 1–10.

O'Neal, D.; Ringler, M. "Broadening our View of Linguistic Diversity". *Phi Delta Kappan*. 2010. Vol. 91, n.º 7, p. 48–52.

Pennycook, A. "Beyond Multilingualism". Presentación para la Global Language Convention. Wesley College, Melbourne, 8–11 de abril de 2010.

Reisz, M. "Sorry, non comprendo, I'm British". *Times Higher Education Supplement*. 21 de octubre de 2010, n.º 1970, p. 34.

Ritchhart, R. *Intellectual Character*. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

Scarino, A.; Liddicoat, A. *Teaching and Learning Languages: A Guide*. Carlton (Australia): Australian Government and Curriculum Corporation, 2009.

Shohamy, E. *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Abingdon (Reino Unido): Routledge, 2006.

Snowball, L. "Teaching in Multilingual Classrooms". *ISJ*. 2010. Vol. XXIX, n.º 2, p. 8–14.

Terralingua [en línea]. 1996. <http://www.terralingua.org> [Consulta: 14 jul. 2011].

UNESCO. *La educación en un mundo plurilingüe* [en línea]. Documento de orientación sobre educación. 2003. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728s.pdf> [Consulta: 14 jul. 2011].

UNICEF. *Convención sobre los Derechos del Niño* [en línea]. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. 1989. <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm> [Consulta: 14 jul. 2011].

Vygotsky, L. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press, 1978.

WALKER, G. (ed.). *The Changing Face of International Education: Challenges for the IB*. Cardiff (Reino Unido): Bachillerato Internacional, 2011.

WALKER, G. *Challenges from a New World*. Woodbridge (Reino Unido): John Catt Educational, 2010.

WELLINGTON, J.; OSBORNE, J. *Language and Literacy in Science Education*. Buckingham (Reino Unido): Open University Press, 2001.

WOLF, M. *Proust and the Squid*. Cambridge: Icon Books, 2008.

Bibliografía y recursos adicionales

Libros

Anstey, M.; Bull, G. *Teaching and Learning Multiliteracies*. EE. UU.: International Reading Association, 2006.

Bachillerato Internacional. *Normas para la implementación de los programas y aplicaciones concretas*. Cardiff (Reino Unido): Bachillerato Internacional, 2010.

Bachillerato Internacional. *The Changing Face of International Education: Challenges for the IB*. Cardiff (Reino Unido): Bachillerato Internacional, 2011.

Baker, C. *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. Clevedon (Reino Unido): Multilingual Matters, 2000.

Byram, M.; Grundy, P. *Context and Culture in Language Teaching and Learning*. Clevedon (Reino Unido): Multilingual Matters, 2003.

Chamot, A. U.; O'Malley, J. M. *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. White Plains (Nueva York): Addison Wesley Publishing Company, 1994.

Christie, F.; Derewianka, B. *School Discourse*. Londres: Continuum International Publishing, 2008.

Crystal, D. *How Language Works: How Babies Babble, Words Change Meaning and Languages Live or Die*. Woodstock (Nueva York): Overlook Press, 2006.

Davies, A. *The Native Speaker: Myth and Reality*. Clevedon (Reino Unido): Multilingual Matters, 2003.

Doll, W. E. *A Post-Modern Perspective on Curriculum*. Nueva York: Teachers College Press, 1993.

Dornyei, Z.; Ushioda, E. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Clevedon (Reino Unido): Multilingual Matters, 2009.

Eagleton, T. *Una Introducción a la teoría literaria*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España, S.L, 1993.

Eggins, S.; Slade, D. *Analysing Casual Conversation*. Londres: Equinox Publishing Ltd., 1997.

Fairclough, N (ed.). *Critical Language Awareness*. Harlow (Reino Unido): Longman, 1992.

Gallagher, E. *Equal Rights to the Curriculum*. Clevedon (Reino Unido): Multilingual Matters, 2008.

Gibbons, P. *Learning to Learn in a Second Language*. Portsmouth (New Hampshire, EE. UU.): Heinemann, 1991.

Gibbons, P. *Scaffolding Language Scaffolding Learning*. Portsmouth (New Hampshire, EE. UU.): Heinemann, 2002.

Gibson, F. *Language Planning and Education*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 2006.

Hawkins, E. *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

Hedgcock, J. S.; Ferris, D. R. *Teaching Readers of English*. Nueva York: Routledge, 2009.

Johns, A. M. (ed.). *Genre in the Classroom*. Mahwah (Nueva Jersey): Erlbaum Associates, 2002.

Johnson, K. E. *Second Language Teacher Education*. Nueva York: Routledge, 2009.

Krashen, S. *The Power of Reading*. 2.ª ed. Englewood (Colorado): Libraries Unlimited Inc., 2004.

Kucer, S. B. *Dimensions of Literacy*. Mahwah (Nueva Jersey): Erlbaum Associates, 2001.

Leung, C.; Cable, C. (eds.). *English as an Additional Language*. Reading (Reino Unido): NALDIC, 1997.

Lier, L. van. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. Harlow (Reino Unido): Pearson Education Ltd., 1996.

Maalouf, A. *On Identity*. Londres: The Harvill Press, 2000.

McNamara, T. "Reading Derrida: Language, identity and violence". Li Wei (ed.). *Applied Linguistics Review*. Berlín: De Gruyter Mouton, 2010. P. 23–43.

Moraes, M. *Bilingual Education: A Dialogue with the Bakhtin Circle*. Nueva York: State University of New York Press, 1996.

Pinnock, H. *Language and Education: The Missing Link. How the language used in schools threatens the achievement of Education For All*. Londres: CfBT and Save the Children Alliance, 2009.

Short, M. *Reading, Analyzing and Teaching Literature*. Londres: Longman, 1988.

Singhal, M. *Teaching Reading to Adult Second Language Learners* [en línea]. The Reading Matrix Inc., 2006. <http://www.readingmatrix.com/> [Consulta: 14 jul. 2011].

Skutnabb-Kangas, T. *Linguistic Genocide in Education - or Worldwide Diversity and Human Rights?*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

Unsworth, L. *Teaching Multiliteracies Across the Curriculum*. Buckingham (Reino Unido): Open University Press, 2001.

Whittaker, R. *et al*. *Language and Literacy*. Londres: Continuum International Publishing, 2006.

Williams, G. *The Knowledge Economy, Language and Culture*. Clevedon (Reino Unido): Multilingual Matters, 2010.

Wright, S. *Language Policy and Language Planning: From Nationalism to Globalisation*. Basingstoke (Reino Unido): Palgrave Macmillan, 2004.

Revistas

Gallagher, E. "The key role of the administrator in the success of the ESL programme". *International Schools Journal*. 2003. Vol. XXII, n.º 2, p. 9–11.

Hill, I. "Multicultural and international education: Never the twain shall meet". *International Review of Education*. 2007. Vol. 53, n.º 3, p. 245–64.

Inugai-Dixon, C. "An ESL model that works". *International School*. 2006. N.º 2, p 37.

Luke, A. "Critical Literacy in Australia". *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 2000. Vol. 43, p 448–461.

O'Regan, J.; MacDonald, M. "Cultural relativism and the discourse of intercultural communication: aporias of praxis in the intercultural public sphere". *Language and Intercultural Communication*. 2007. Vol. 7, n.º 4, p. 267–77.

Sitios web

- Sitio web de Jim Cummins con recursos: <http://www.iteachilearn.com/cummins/>.
- Tasmania English Learning: <http://www.education.tas.gov.au/curriculum/standards/english/english/teachers/critlit>.
- National Association for Language Development in the Curriculum (asociación nacional británica para el desarrollo de la lengua en el currículo): <http://www.naldic.org.uk/>.

Otros

Collier, V. P.; Thomas, W. *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Longterm Academic Achievement*. Santa Cruz (California): Center for Research on Education, Diversity & Excellence (CREDE). 2002. [El texto completo está disponible en línea en el sitio web de CREDE: <http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/llaa.html>].