

ANÁLISIS INICIAL DE LAS CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE CIUDADANÍA EN UN CASO DE EDUCACIÓN FORMAL PLURILINGÜE¹

Emilio José Delgado-Algarra²
emilio.delgado@ddcc.uhu.es
UNIVERSIDAD DE HUELVA

Recibido: 5 de enero de 2017

Aceptado: 6 de abril de 2017

Resumen

En torno al Plan de Educación Plurilingüe en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva y con el apoyo del programa de análisis cualitativo Atlas.ti, se busca conocer las concepciones de ciudadanía más significativas en un caso de experiencia formal; atendiendo, en paralelo, a algunos elementos destacados de la competencia plurilingüe y de la competencia pluricultural. Así pues, en relación con la problemática, nos centramos en los resultados sobre “¿*Cuáles son las concepciones de ciudadanía más significativas en contextos de educación formal plurilingüe?*”, un subproblema de especial relevancia en el área de la didáctica de las ciencias sociales. Desde ese planteamiento, a raíz de las respuestas de los responsables del plan y de su interacción con el investigador, se proponen algunas modificaciones en uno de los instrumentos para la recogida de la información. Finalmente, teniendo en cuenta que nos encontramos en una fase inicial del estudio, se observa que el actor social plurilingüe responde a perfiles concretos de ciudadanía que lo sitúan entre el cosmopolitismo cívico y la democracia radical.

Palabras clave: enseñanza de las ciencias sociales, educación superior, ciudadanía, plurilingüismo, pluriculturalidad.

¹ La investigación que se presenta en este artículo es complementaria a la del proyecto “*Citizenship Education in Plurilingual Environments: University Students Conceptions*” que el autor desarrollará en Sophia University (Tokio, Japón) durante su estancia como profesor invitado desde el 1 de junio hasta el 31 de agosto de 2017.

² Doctor con mención europea Cum Laude en Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Sociales por la Universidad de Huelva. Miembro del grupo de investigación DESYM y de la RED14 e investigador del Proyecto I+D EPITEC (código EDU2015-67953-P), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Asesor de Centro Ecuatoriano-Japonés de Cultura, Ciencia y Tecnología de la UTPL (Ecuador), director de Centro Académico y Cultural de Asia Oriental de la Universidad de Huelva, miembro de la Asociación de Profesores de Japonés de España y responsable de la localización al español del Proyecto OJAD de la Universidad de Tokio (Japón).

Abstract

Throughout the Plurilingual Education Plan in the Faculty of Sciences of Education at the University of Huelva and with the support of the qualitative analysis program Atlas.ti, it seeks to know the most significant conceptions of citizenship in a case of formal experience; paying attention, in parallel, to some highlights of plurilingual competence and pluricultural competence. Thus, regarding the problem, we focus on the results about "What are the most significant conceptions of citizenship in contexts of plurilingual formal education?", a sub-problem with special relevance in the area of didactic of social sciences. From this approach, as a result of the responses of the responsible for the plan and the interaction with the researcher, some changes are proposed in one of the tools for information collection. Finally, considering that we are in an initial phase of the study, it is observed that plurilingual social actor responds to specific profiles of citizenship located between civic cosmopolitanism and radical democracy.

Keywords: teaching of social sciences, higher education, citizenship, plurilingualism, pluriculturalism

1.- Introducción

Numerosos autores internacionales destacan la importancia de la educación ciudadana, mientras que otros inciden en el desarrollo de competencias plurilingües y pluriculturales en ambientes educativos plurales. Por un lado, en este artículo, se analizan el posicionamiento docente en torno a la ciudadanía en vinculación con ambientes de educación plurilingüe en el seno del Plan de Educación Plurilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva (en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria), centrándose en el sub-problema 1 “¿*Cuáles son las concepciones de ciudadanía más significativas en contextos de educación formal plurilingüe?*”; un sub-problema directamente vinculado con los intereses del área de la didáctica de las ciencias sociales. El plan implica a diferentes materias, incluyendo las didácticas específicas de los grados de educación. De este modo, y dado el enfoque del estudio, para asegurar un acercamiento entre los intereses del área de didáctica de las ciencias sociales y los de la enseñanza plurilingüe tomamos en consideración la noción de “*actor social plurilingüe*” que, como indica Coste y Simon (2009), incluye las competencias plurilingüe y pluricultural. La noción de actor social plurilingüe es un elemento clave a la hora de abordar los sub-problemas 2 y 3; sin embargo, pese a que este artículo no se centra en dar respuesta directa a dichos subproblemas, durante análisis del sub-problema 1, se toman evidencias y apoyos teóricos vinculados con los subproblemas 2 y 3 que facilitan un acercamiento para dar respuesta al problema central “¿*Cómo convergen los modelos de ciudadanía y el actor social en contextos de educación formal plurilingüe?*”, al cual se hace referencia en el apartado de conclusiones, teniendo en

cuenta en todo momento que estamos ante los resultados de un análisis inicial dentro del proceso de la investigación.

1.1.- Modelos de ciudadanía

No existe una definición universal de ciudadanía, de manera que ésta dependerá de muchos factores. Teniendo en cuenta esta pluralidad Delgado-Algarra (2014, 2015a, 2015b), destaca 5 modelos. Sin embargo, dejando a un lado los modelos liberal y republicano, en el ámbito del sub-problema 1, se toman los modelos de ciudadanía comunitarista, cosmopolita y radical como referente para el análisis.

En el modelo de ciudadanía comunitarista, se reivindica el concepto de comunidad sin que haya que responder a unos principios previamente definidos de justicia. En este modelo se atiende al reforzamiento de la lealtad nacional y a los vínculos comunitarios ante la difuminación de las identidades nacionales. Está representada por Michael Walzer, Alasdair MacIntyre, Charles Taylor, Michael Sander o David Miller. El cosmopolitismo cívico o ciudadanía cosmopolita se centra en la defensa de un sistema global de derechos y deberes universales que se encuentran por encima del lugar de nacimiento o el lugar de residencia del individuo. Este modelo rompe con la mitificación del pasado de las teorías nacionalistas vinculadas a la ciudadanía comunitarista. Este modelo de ciudadanía es defendido por David Held y Adela Cortina. Finalmente, la ciudadanía radical se vincula directamente con un modelo de democracia radical coherente desde la óptica de una escuela entendida como motor de cambio social. La ciudadanía radical se encuentra representado entre otros por la politóloga Chantal Mouffe, destacando la importancia de los posicionamientos ideológicos de los sujetos y la lucha entre dichos posicionamientos de tal forma que la reivindicación y el conflicto son entendidos como valor político y social.

Como complemento, destacamos una segunda clasificación que toma como referente los compromisos en términos de participación ciudadana, partiendo de la propuesta de Westheimer y Kahne (Levinson, 2014; Delgado-Algarra, 2015b): ciudadano personalmente responsable, que colabora con campañas y cumple las normas, ciudadano participativo, que lidera las campañas, y ciudadano orientado a la justicia, que busca cambiar las estructuras sociales que reproducen las injusticias a lo largo del tiempo.

1.2.- Actor social plurilingüe: competencia plurilingüe y competencia pluricultural

En relación con la noción de "*Actor Social Plurilingüe*", Lauren Gajo indica que "*las perspectivas holísticas e interaccionistas juntas ayudan en la toma de tierra del bilingüismo (y, por extensión, multi y plurilingüismo) como un campo específico, pero interconectados en las ciencias sociales, lo que provoca la articulación entre individuos y contextos sociales*" (2014: 119). En este sentido, como destaca Delgado-Algarra (2016), las competencias plurilingüe y pluricultural, incluidas dentro de dicha noción, se refieren

respectivamente a la capacidad de utilizar la lengua para la comunicación y para la participación intercultural. Así pues, una persona entendida como actor social plurilingüe tiene, en mayor o menor medida, competencia en varios idiomas y experiencias en varias culturas.

El desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural promueve el surgimiento de la conciencia lingüística, e incluso de las estrategias metacognitivas, que permiten al actor social ser consciente de su espontaneidad a la hora resolver situaciones y de la dimensión lingüística implicada, llegando a controlarlas. En otras palabras, esta experiencia de plurilingüismo y pluriculturalismo, como indican Coste y Simon (2009), puede acelerar el aprendizaje posterior en los ámbitos lingüístico y cultural dado que: aprovecha las competencias sociolingüísticas y pragmáticas preexistentes y las desarrolla más, produce una mejor percepción de la organización lingüística de diferentes lenguas (consciencia metalingüística e interlingüística) y perfecciona el conocimiento de cómo aprender y la capacidad de entablar relaciones con otras personas y situaciones nuevas. En definitiva, ambas competencias se refieren a la capacidad de usar el lenguaje con fines comunicativos teniendo en cuenta la interculturalidad de los individuos; sin embargo, continuando con el mismo autor, la complejidad de esta interacción va más allá de la superposición y la yuxtaposición de distintas competencias, presentándose a sí misma como desequilibrada o desigual.

2.- Diseño de investigación

2.1.- Perspectiva ontológica, epistemológica y metodológica

Una de las razones que nos ha llevado a optar por un enfoque de investigación de tipo cualitativo se debe a que, en éste, se reconoce la aplicación de “*planteamientos epistemológicos flexibles*”; todo ello en base a un paradigma interpretativo dirigido a la comprensión de los procesos didácticos (Seva, Soriano y Vera, 2010). Sumándonos a las críticas que Carr y Kemmis (1986) que realizaron a los planteamientos positivistas de investigación educativa, cabe matizar que tanto las teorías como como la selección de un paradigma responden a criterios subjetivos del investigador. Igualmente, debemos destacar que la investigación educativa se lleva a cabo en el seno de comunidades sociales, siendo dichas comunidades las que otorgan significatividad al conocimiento emergente de las interacciones comunicativas y no los “*hechos objetivos*” en sí. Estas ideas, lejos de ser novedosas, ya aparecían reflejada en “*The Structure of Scientific Revolutions*” del año 1962, donde Thomas Kuhn indicó que en investigación era imposible negar la importancia de las creencias previas y los criterios ideológicos del investigador. Por ello, siguiendo a Buendía, Colás y Hernández (1998), concebimos la realidad como *múltiple*, no hay una única interpretación de la realidad; *intangible*, responde a criterios subjetivos; y *holística*, se entiende que la realidad es sistémica e indivisible de los individuos que forman parte de ella.

2.2.- Problemática

- Subproblema 1: ¿Cuáles son las concepciones de ciudadanía más significativas en contextos de educación formal plurilingüe?
- Subproblema 2: ¿Qué papel tienen los elementos más destacados de la competencia plurilingüe en contextos de educación formal plurilingüe?
- Subproblema 3: ¿Qué papel tienen los elementos más destacados de la competencia pluricultural en contextos de educación formal plurilingüe?
- Problema central: ¿Cómo convergen los modelos de ciudadanía y el actor social en contextos de educación formal plurilingüe?

2.3.- Objetivos

En líneas generales, nuestros objetivos se centran en dar respuesta a la problemática presentada en el sub-apartado anterior, existiendo una relación directa entre problema central – objetivo central y problemas específicos – objetivos específicos.

- Objetivo específico 1: Conocer las concepciones de ciudadanía más significativas en contextos de educación formal.
- Objetivo específico 2: Comprender el papel de los elementos más destacados de la competencia plurilingüe en contextos de educación formal plurilingüe.
- Objetivo específico 3: Comprender el papel de los elementos más destacados de la competencia pluricultural en contextos de educación formal plurilingüe.
- Objetivo general: Comprender cómo convergen los modelos de ciudadanía y el actor social en contextos de educación formal plurilingüe.

2.4.- Hipótesis flexibles

Como afirma Creswell (2008), las hipótesis no son adecuadas para una investigación de tipo cualitativo, principalmente porque asociamos este apartado a la comprobación que se vincula a investigaciones de tipo eminentemente cuantitativo. Sin embargo, desde la posición adoptada en el desarrollo de la investigación, se entiende que las hipótesis no actúan como esquemas rígidos y formalizados (esquema de investigación experimentalista y positivista), ni como esquemas que ejercen una influencia oculta sobre el proceso de investigación (típicamente vinculado con una investigación radicalmente fenomenológica e interpretativa); sino que éstas funcionan como impresiones que actúan a modo de “*hipótesis flexibles*” (Porlán y otros, 2001), impresiones que responden, en gran parte, a las concepciones del investigador. Por ello, se establece una hipótesis general vinculada con el problema central y una serie de hipótesis específicas asociadas a los respectivos subproblemas; no con miras a comprobar su veracidad, sino con la intención de comprender la realidad.

- *Hipótesis específica 1 vinculada al subproblema 1*

Predomina la importancia de los descriptores vinculados con la ciudadanía cosmopolita, especialmente los conectados con la globalización cultural. Sin embargo, también es muy probable que se preste una atención considerable a las tradiciones de la comunidad, el lenguaje de la comunidad y la moral comunitaria propios de la ciudadanía comunitarista. Si estos aspectos no se plantean desde un punto de vista interactivo, predominará el comunitarismo; pero si se plantean desde un punto de vista interactivo, predominará el cosmopolitismo cívico.

- *Hipótesis específica 2 vinculada al subproblema 2*

Siendo la competencia plurilingüe competencia intrínseca al actor social plurilingüe, en el indicador de comunicación, destaca la importancia de los contenidos funcionales, por encima de los contenidos léxicos y gramaticales. Las actitudes y valores pueden tener una presencia relativamente alta si, en relación al sub-problema 3, se atienden a cuestiones sociolingüísticas. En cuanto al indicador “*metalingüística*”, la percepción de la competencia individual tiene una mayor presencia; es posible que se reconozca que el uso de diferentes lenguas puede ser positivo para la percepción de la organización lingüística de las mismas.

- *Hipótesis específica 3 vinculada al subproblema 3*

Siendo la competencia pluricultural una competencia intrínseca al actor social plurilingüe y dado los contextos plurilingües con los que se relaciona la presente investigación, los aspectos vinculados con las competencias sociolingüística y pragmática podrían tener presencia predominante; seguido de la interacción con otras personas y con nuevas situaciones especialmente significativa en el desarrollo de la materia.

- *Hipótesis general vinculada al problema central*

La importancia de los contenidos funcionales y de las competencias sociolingüística y pragmática pone el acento en aspectos de uso y contexto; dependiendo del papel que tengan las tradiciones de la comunidad, el lenguaje de la comunidad y la moral comunitaria, se produciría un acercamiento a la ciudadanía comunitarista o cosmopolita.

2.5.- Métodos e instrumentos de recogida de información

En este bloque vamos a describir los métodos e instrumentos a aplicar durante el proceso de recogida de informaciones. En esencia, en base a una adaptación de los modelos de ciudadanía propuestos por Delgado-Algarra (2014, 2015a): centrándose para la investigación en los modelos comunitarista, cosmopolita y radical, las competencias

plurilingüe y pluricultural integradas en la noción de actor social plurilingüe de Coste y Simon (2009), y con el diseño original de un sistema de categorías de elaboración propia (tabla 1) cuya división en categorías, subcategorías, indicadores y descriptores se inspira en la estructura propuesta por Estepa-Giménez (2013); se comprenden las convergencias existentes entre los modelos de ciudadanía y el actor social en contextos de educación formal plurilingüe.

Así pues, lo largo del proceso de recogida de información se aplican varios métodos e instrumentos. Se registra la información de dos textos de interés para la investigación a través de una rejilla (anexo I) que facilita la construcción de respuestas a la problemática de estudio, tomando como referencias clave:

- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence - Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Council of Europe.
- Toledo, I., Rubio, F. D. & Hermosín, M. (2012). Creencias, rendimiento académico y actitudes de alumnos universitarios principiantes en un programa plurilingüe. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 18, 213-228.

El primer estudio, con vinculación epistemológica respecto a la nuestra investigación, desglosa los vínculos existentes entre plurilingüismo y pluriculturalidad en contextos de enseñanza – aprendizaje atendiendo a la importancia del actor social plurilingüe. La segunda investigación, relacionada con la experiencia que se toma como referencia para su posterior análisis, parte de las conclusiones en torno al desarrollo del Plan de Educación Plurilingüe al que se hacía referencia en la introducción. En relación con el método de encuestas, se diseña y aplica una entrevista cualitativa semiestructurada dirigida a dos profesores e investigadores implicados en el funcionamiento de dicho plan y coautores del segundo texto (anexo II): FDR y MH; usándose el registro de audio como apoyo para realizar las respectivas transcripciones.

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Descriptores	Ítems ³
Tipos de ciudadanía (CIU)	Comunitarista (COM)	Variante cívica	Poder del grupo cultural sobre la libertad individual [gli]	O -> 0.1, 2, 3, 4, 5 E- e.2
			El grupo define el bien común [gbi]	
		Variante gubernamental	Tradiciones de la comunidad [tra]	
	Lenguaje de la comunidad [len]			
	Moral comunitaria [mor]			
	Cosmopolita (COS)	Sociedad	Justicia social [jus]	O -> 0.6, 7, 8 E- e.4
Política		Instituciones supranacionales [sup]		
Cultura		Globalización cultural [glo]	O -> 0.9, 10	

³ El ítem e.1 puede vincularse con cualquier subcategoría. El resto de los ítems de la entrevista están pensados para extraer preferiblemente información de las subcategorías de la fila correspondiente. No obstante, cabe destacar que, puesto que estamos ante preguntas abiertas, al responder a un ítem, los entrevistados pueden ofrecer evidencias útiles para otras subcategorías.

			Identidad cívica dual [dua]	E- e.3, e.5
	Radical (RAD)	Sociedad	Reconocimiento de las diferencias [dif]	O -> o.11, 12, 13, 14 E- e.3 e.6
			Igualdad social [igu]	
		Política	Legitimización del conflicto como bien político [cpo]	
			Reivindicación ciudadana como mecanismo de emancipación [ema]	
Actor social plurilingüe (ASP)	Competencia plurilingüe	Comunicación	Conocimientos (contenidos gramaticales y léxicos) [con]	O -> o.15, 16, 17, 18, 19 E- e.1, e.7, e.8
			Habilidades (contenidos funcionales) [hab]	
			Actitudes y valores (contenidos culturales) [act]	
		Metalingüística	Percepción de la competencia individual en diferentes lenguas [pco]	
			Percepción de la organización lingüística de diferentes lenguas [ole]	
	Competencia pluricultural	Desarrollo pluricultural	Desarrollo de competencias sociolingüística y pragmática [csp]	O -> o.20, 21, 22, 23, E- e.9, e.10
			Interacción pluricultural	
Interacción pluricultural		Interacción con otras personas [ipe]		
		Interacción con nuevas situaciones (profesional, educativo, público) [ins]		
		Resolución de problemas [pro]		

Tabla 1. Sistema de categorías

Los ítems se diseñan tomando como referencia el sistema de categorías, por ello, en la última columna del mismo se hace referencia a los ítems que guardan relación con cada subcategoría, aspecto especialmente significativo en el caso de la entrevista, dado que la rejilla de observación toma como referente directo el sistema que, a su vez, sirve de base para la organización y el análisis de la información.

2.6.- Categorización de las informaciones

En este sub-apartado se definen los criterios usados para categorizar las unidades de información o evidencias organizadas en las tablas comparativas, criterio que se mantiene durante análisis de la información cualitativa. De este modo, se pueden localizar rápidamente las informaciones en el contexto de las publicaciones de referencia y de las transcripciones de las entrevistas. Así pues, para las evidencias, extraídas de la revisión bibliográfica mediante rejilla, se indica la investigación a la que se refiere: investigación 1 o 2 (para más información, ver sub-apartado anterior) seguido del número de página (ejemplo: “investigación 1, p.33”). Para categorizar las evidencias provenientes de la entrevista se escribe la letra “e” seguida de un número que indicará el ítem donde se

encuentra el fragmento de texto dentro de la transcripción y a qué informante se refiere (ejemplo: “e.2 informante 1” se referiría a la segunda pregunta de la entrevista al informante 1). Estas evidencias se integran, posteriormente, en tablas comparativas cuya estructura toma como base el sistema de categorías y los anagramas de 3 caracteres que los representan dentro del programa de análisis cualitativos Atlas.ti (tabla 2).

CATEGORÍA 1: Tipos de ciudadanía (CIU)	
SUBCATEGORÍA 1.1: comunitarista (COM)	
Indicador 1.1.1: variante cívica	
Descriptor: <i>Poder del grupo cultural sobre la libertad individual [gli]</i>	
Evidencias	
O → Investigaciones aprendizaje plurilingüe	E → docentes de experiencias plurilingües
<i>As for pluricultural experience, it is strongly evidenced and give rise to even more stereotyped or simplistic conceptions than plurilingual experience.</i> (investigación 1, p.34)	<i>No se utiliza la lengua como algo de poder como algo político, como ocurre en otras zonas. Se usa simplemente como una necesidad comunicativa para cumplimentar unas metas y no como algo para imponerle al prójimo.</i> (e.9 informante 2)

Tabla 2. Fragmento del cuadro de doble entrada para organización y contraste de evidencias

2.7.- Análisis de información

El análisis de información, al igual que ocurría durante el proceso de diseño de instrumentos de recogida y categorización toma como referente tanto el sistema de categorías como la problemática y los objetivos de investigación. El contraste de evidencias a través de cuadros de doble entrada permite atenuar la subjetividad del investigador, ofreciendo una mayor validez científica en cuanto a los resultados y conclusiones. Así pues, tanto la organización de la información como el análisis propiamente dicho adoptan la estructura del sistema de categorías en forma de conjuntos y subconjuntos (categorías, subcategorías, indicadores y descriptores), ofreciendo una estructura coherente a todo el diseño y facilitando la comprensión de la significatividad de los resultados dentro de nuestro campo de estudio.

3.- Recogida y análisis de información

En este apartado nos centramos en dar respuesta al sub-problema 1 “¿Cuáles son las concepciones de ciudadanía más significativas en contextos de educación formal plurilingüe?” tomando algunas evidencias pertinentes vinculadas a los subproblemas 2 y 3. Para ello, la información recogida ha sido categorizada y analizada tomando como referente directo la categoría “tipos de ciudadanía” (CIU).

3.1.- Ciudadanía comunitarista y educación formal plurilingüe

En relación con la ciudadanía comunitarista (COM), dentro de su variante cívica, se hace alusión al *“poder del grupo cultural sobre la libertad individual”* [gli] y, en menor medida, dentro de su variante gubernamental, a las *“tradiciones de la comunidad”* [tra] cuando, en la investigación 1 sobre plurilingüismo y pluriculturalidad del Consejo de Europa, se encuentran evidencias de la existencia de concepciones simplistas y estereotipadas de la experiencia pluricultural por encima de la experiencia plurilingüe. En relación con esto, en la experiencia plurilingüe 2, *“hay estereotipos y prejuicios que están más arraigados en unas culturas que en otras”* (e.2 informante 1); sin embargo, en la entrevista se matiza que *“no se utiliza la lengua como algo de poder (...) Se usa simplemente como una necesidad comunicativa para cumplimentar unas metas”* (e.9 informante 2).

Continuando con la variante gubernamental de esta subcategoría, en relación con el descriptor *“lenguaje de la comunidad”* [len], en la investigación 2 sobre la experiencia plurilingüe que se desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva, se llega a la conclusión de que *“el nivel de satisfacción se correlaciona directamente con el nivel de conocimiento del idioma, de manera que a mayor nivel del idioma mayor satisfacción y viceversa”* (investigación 2, p.221), matizándose que *“los aspectos que más mejoraron, según la opinión de los estudiantes, fueron el vocabulario y la comprensión (oral y escrita) y también el desarrollo de la lengua oral, especialmente en lo referido a capacidad de mantener una conversación (...)”* (investigación 2, p.224). Sin embargo, no se debe obviar que, en los inicios de la experiencia, como indica el informante 2, *“a veces ves que los Erasmus, porque se conocen, van por un lado, los españoles por otro, o existe la barrera lingüística”* (e.6 informante 2) debido a que *“cualquier persona tiende al uso de su lengua nativa y sólo utiliza la extranjera en caso de necesidad, entonces la necesidad la tienes que provocar tú, en la clase”* (e.9 informante 2). En cuanto a la *“moral comunitaria”* [mor], y en divergencia con los planteamientos comunitaristas donde destaca el poder del grupo sobre el individuo (Delgado-Algarra, 2015a, 2015b), en la investigación 1, vinculada al actor social plurilingüe, se hace referencia al papel de la escuela en un contexto donde *“la afirmación de los valores no sólo se rige por la economía de mercado o la herencia social”* (investigación 1, p.34); abriendo el camino a planteamientos más críticos frente a la influencia socio-cultural del entorno donde vive e interactúa el estudiante y, por tanto, a otros modelos de ciudadanía.

3.2.- Ciudadanía cosmopolita y educación formal plurilingüe

En cuanto a la ciudadanía cosmopolita (COS), no se encuentran evidencias vinculadas con su espectro político, pero sí se encuentran, sin embargo, algunas vinculadas con los aspectos social y cultural. Dentro del aspecto social encontramos una única evidencia, pero especialmente significativa dado que afecta al planteamiento

general de la experiencia de la del Plan de Educación Plurilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UHU: *“es pertinente mencionar que el carácter inclusivo del que partimos permite a cualquier alumno poder matricularse, ya que el objetivo no es disponer de un grupo de élite, sino ofrecer la oportunidad al estudiante motivado e interesado por las lenguas”* (investigación 2, p.221). Esta evidencia se adscribe al descriptor *“justicia social”* y se aleja de planteamientos hegemónicos basados en la competitividad y en la formación de élites donde la obsesión por la excelencia impide injustamente el acceso a alumnos de contextos menos favorecidos. Este planteamiento queda reflejado en la entrevista al responsable del Plan, quien indica que decidieron optar por el camino de la inclusividad frente a la élite porque *“quien realmente está interesado tiene que tener la oportunidad (...). Quizás hay alumnos que han tenido la suerte de que les han pagado clases particulares de inglés porque los padres han podido, y han conseguido acreditarse. Eso hace que, de algún modo, las oportunidades no sean iguales”* (e.3 informante 2). Esta idea de justicia social vinculada a la ciudadanía cosmopolita conecta con la de igualdad de la ciudadanía radical, quedando reforzada al añadir que *“la Universidad Pública tiene que estar abierta a la igualdad de oportunidades. Intentamos evitar una entrada que comporte que alumnos se beneficien por haber disfrutado de ciertas ventajas económicas en la formación del idioma”* (e.3 informante 2).

Dado el enfoque de la experiencia propiamente dicha, dentro de la clasificación de Westheimer y Kahne (Levinson, 2014; Delgado-Algarra, 2015b), ésta se acercaría al de ciudadanía orientada a la justicia cuya principal función es la de cuestionar y cambiar los sistemas y estructuras establecidos cuando éstos reproducen injusticias a lo largo del tiempo. Para ello, es necesaria una emancipación del sujeto, siendo imprescindible la interiorización de caracteres propios del modelo de ciudadanía radical (Mouffle, 1999). En cuanto a la cultura, sólo aparecen referencias en el estudio 1, destacando el papel de la globalización cultural. De este modo, se reconoce que el papel de la comunidad y la construcción individual con *“las experiencias plurilingües y pluriculturales... (es) una cuestión de opciones individuales, además de las historias familiares y los caminos de la comunidad”* (investigación 1, p.34). Dicho estudio se acerca más al modelo de ciudadanía cosmopolita (y radical) al hablar de plurilingüismo y de los conflictos pluriculturales por yuxtaposición que, para su superación *“deben ser complementados por un plurilingüismo y una experiencia pluricultural construidos en los proyectos, las estrategias y los caminos de las personas que ejerzan su autonomía”* (investigación 1, p.33). Sin embargo, como se indica en la entrevista, *“el profesorado debe tener un talante abierto y muy intercultural (europeísta)”* (e.2 informante 1) de manera que *“el diálogo intercultural favorecerá, sin abandonar nuestra cultura, el entendimiento y la apertura de mentes para una ciudadanía global”* (e.4 informante 1). Al referirse nuevamente a la emancipación del individuo, se hace alusión a características propias de la ciudadanía radical; sin embargo, en ese proyecto individual se recoge un plurilingüismo y una pluriculturalidad que va más allá de la simple yuxtaposición, promocionando un verdadero intercambio.

Siguiendo el modelo de Cortina (1997), este modelo rompe con la vinculación entre ciudadanía y estado – nación de la ciudadanía liberal y con la mitificación del pasado de las teorías nacionalistas de la ciudadanía comunitarista.

3.3.- Ciudadanía radical y educación formal plurilingüe

Finalmente, hay una presencia importante de evidencias vinculadas con la ciudadanía radical (RAD). Dentro de su variante social, la referencia al descriptor “*igualdad social*” [igu] fue analizada en el sub-apartado anterior en relación con la justicia social; sin embargo, son abundantes las evidencias vinculadas a al “*reconocimiento de las diferencias*” [dif]: 3 en el primer estudio y 3 en la segunda investigación. Así pues, en la investigación 1 se indica que “*no podemos argumentar en términos de ‘hablantes ideales’, o de bilingüismo ‘equilibrado’ o ‘perfecto’, o de “diálogos entre culturas”. La competencia múltiple en cuestión es siempre individualizada, en evolución, heterogénea y desequilibrada*” (investigación 1, p.34). En otras palabras, hablamos de un proceso en continua construcción donde la irregularidad en competencias y concepciones se considera algo natural y un aspecto de valor para la construcción del aprendizaje. Este planteamiento tiene sentido dado que, en cuanto a nuestra experiencia con nuestra propia lengua materna y nuestra propia cultura, no podemos hablar de estabilidad. De hacer referencia a la “*estabilidad*” a lo largo del tiempo, estaríamos suponiendo que lengua, cultura e individuo no cambian o evolucionan con el tiempo. La lengua evoluciona con el uso, la cultura también lo hace respecto a las coyunturas históricas y socioeconómicas y, el individuo libre y emancipado se posiciona frente a su cultura y al uso de su lengua, aspecto que converge con los planteamientos de cambio social y la actitud crítica de Mouffe (1999). En conexión con este planteamiento, volvemos a retomar una evidencia recogida en el párrafo sobre ciudadanía cosmopolita y que conecta, de manera más evidente, con el modelo de ciudadanía radical. En dicha evidencia se afirmaba que las experiencias plurilingües y pluriculturales son fruto de “*opciones individuales, además de las historias familiares y los caminos de la comunidad*” (investigación 1, p.34). Sin embargo, pese a la necesidad de atender a la pluralidad lingüística y cultural y evitar planteamientos que fueren la homogenización y el equilibrio, y que eviten el reconocimiento a las diferencias dentro de un grupo (como puede ser el grupo clase), en la investigación 1, entre otras conclusiones, pone de manifiesto que “*por tradición, la escuela no es generalmente un lugar de fuerte inversión en la explotación de una pluralidad de lenguas y culturas*” (investigación 1, p.34).

Dentro de este mismo modelo de ciudadanía, en el contexto de la segunda investigación, se reconoce que la libertad del individuo para tomar decisiones y su motivación al respecto tiene una mayor influencia en la percepción de competencia personal que el nivel de competencia al inicio de la experiencia plurilingüe. Así pues, conectando también con la sub-categoría “*competencia plurilingüe*” (CLI) dentro de la categoría “*actor social plurilingüe*” (ASP), en la investigación 2 se destaca el papel de la

motivación y la voluntariedad en relación con la autopercepción “*ya que los alumnos que llegaron a este grupo involuntariamente (por no haber leído bien las instrucciones de matrícula) eran los que mostraban frustración e incluso llegaban a alterar la dinámica de clase*” (investigación 2, p.220). Esto no indica que el nivel de idioma no sea relevante, pero la actitud asume un papel destacado. Otro ejemplo de ello lo encontramos en el siguiente resultado de la investigación 2 que, a su vez, conecta con el indicador “*comunicación*” dentro de la sub-categoría “*competencia plurilingüe*” (CLI), y nos va acercando poco a poco al objetivo central de vincular los tipos de ciudadanía con el actor social plurilingüe: “*aunque el nivel del idioma influye en el grado de satisfacción, es realmente la actitud la que mayor impacto tiene, ya que hay grupos de alumnos con un nivel aproximado al A1/A2 que otorga un valor entre 6 y 10 al grado de satisfacción*”; añadiéndose que “*la mayoría de alumnos con niveles altos también puntúan alto en adquisición de conocimientos, pero es significativo que todos los alumnos con nivel A2 e incluso algunos con A1 también expresen haber adquirido los conocimientos*” (investigación 2, p.222). Así, se observa un reconocimiento de las diferencias dentro del grupo, alejándonos de la idea de que unas competencias iniciales menos aventajadas determinan necesariamente el fracaso. Son factores condicionantes de importancia; pero, en algunos casos, una alta motivación y el esfuerzo personal pueden llevar (hasta cierto punto) a la superación de barrera y a un aprovechamiento aceptable de las clases.

Continuando con la categoría “*ciudadanía cosmopolita*”, y en relación con el indicador “*política*” se encuentran evidencias de “*legitimación del conflicto como bien político*” [cpo] y “*reivindicación ciudadana como mecanismo de emancipación*” [ema]. En el primer caso, encontramos dos evidencias dentro de la investigación 1. Así pues, como ya adelantábamos al hablar del modelo de ciudadanía cosmopolita, en contextos plurilingües y frente los conflictos pluriculturales por yuxtaposición se debe poner en práctica un “*plurilingüismo y una experiencia pluricultural construidos en los proyectos, las estrategias y los caminos de las personas que ejerzan su autonomía*” (investigación 1, p.33). Es decir, el conflicto se considera como una oportunidad para la mejora de las experiencias plurilingües y pluriculturales, a lo que se debe añadir que “*las minorías tienen su espacio y se las debe respetar, pero hay algunas cosas que deben hacerse teniendo en cuenta la mayoría, si no, es muy difícil actuar*” (e.6 informante 1). Dentro de la misma investigación se reconoce la diversidad lingüística y cultural de Europa: “*en la Europa del mañana y en otras partes del mundo, el futuro será y debe ser uno que gestione lo variado y complejo y no lo estandarizado, uniforme y simplificado. El concepto de plurilingüismo y competencia pluricultural asumirá su significado completo dentro de un conjunto dinámico*” (investigación 1, p.34).

Con esta aportación se refuerza la idea de dinamismo y desequilibrio como idiosincrasia del continente europeo, reconociendo la riqueza que emerge de la gestión del conflicto. En el segundo caso, encontramos evidencia en ambas investigaciones. En relación con la investigación 1, además de destacar el papel de toma de decisiones del individuo, sin olvidar los aspectos familiares y comunitarios, se hace referencia a que

todos los actores sociales pueden aprender a manejar, desarrollar y equilibrar o desequilibrar una serie de valores y recursos para la búsqueda de sus objetivos de manera que *“una competencia parcial puede resultar tan valiosa como o más distintiva que una más general”* (investigación 1, p.34), volviendo a destacar el carácter individualizado, en evolución, heterogéneo y desequilibrado de las competencias plurilingüe y pluricultural del actor social plurilingüe. Complementando los aspectos emancipatorios a los que hemos hecho referencia en este párrafo, la investigación 2 concluye que, en las experiencias plurilingües, *“debe ser el alumnado el que tome las decisiones oportunas en función de sus necesidades y motivaciones, mientras que los gestores de los programas plurilingües deben ocuparse de realizar un despliegue amplio de información para evitar las matriculaciones por error”* (investigación 2, p.222). Como se puede observar, las evidencias categorizadas dentro de la ciudadanía radical destacan aspectos vinculados como el posicionamiento de los sujetos y la valoración del conflicto como oportunidad para la mejora (Mouffe, 1999). Igualmente, en relación con la emancipación, como exponen WeiWei Cai y Gopal Sankaran (2015), el pensamiento crítico es un proceso que conduce a la mejora de la calidad del pensamiento y que exige rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso.

4.- Conclusiones

Los cambios de composición y funcionamiento geopolítico complejas son a su vez una invitación y un desafío para los actores sociales en términos de ejercicio de la ciudadanía. En relación con el contexto europeo, y siguiendo Coste y Simon (2009), estos fenómenos están arraigados en profundos cambios que se han producido durante varias décadas, incluyendo el reconocimiento y la afirmación de las minorías regionales y étnicas y los desafíos concomitantes que encuentran los Estados-nación en un mundo globalizado. La enseñanza actual tiene entre sus objetivos desarrollar en el alumno una competencia plurilingüe y pluricultural que lleve a formar perfiles diferenciados (por desarrollo, la reducción y remodelación) en función de los individuos y de las experiencias personales y profesionales posteriores de cada actor social. Tomando como referencia los análisis parciales llevados a cabo previamente, podemos realizar un acercamiento al problema central *“¿Cómo convergen los modelos de ciudadanía y el actor social en contextos de educación formal plurilingüe?”*. En líneas generales, observamos que, en coherencia con el posicionamiento de Coste, Moore y Zarate (2009), la complejidad de esta interacción va más allá de la superposición y la yuxtaposición de distintas competencias, estando esta complejidad condicionada por desequilibrios de aptitudes y capacidades, y en comparación desde un punto de vista comparativo (plurilingüismo-pluriculturalidad). Pese a que no se ha profundizado en este aspecto durante el artículo, se observan convergencias con las propuestas de plurilingüismo y pluriculturalidad.

De este modo, podemos concluir que actor social plurilingüe, encuentra en la inestabilidad y en el desequilibrio oportunidades para construir sus competencias mediante interacción y toma de decisiones. En divergencia con los planteamientos comunitaristas, donde destaca el poder del grupo sobre el individuo, la escuela se entiende como un contexto que construye valores que van más allá de los de la economía de mercado o la propia herencia cultural; abriendo el camino a planteamientos más críticos frente a la influencia socio-cultural del entorno donde vive e interactúa el estudiante. Así pues, con ciertas divergencias respecto a las concepciones de investigador reflejadas en el sub-apartado de hipótesis, y en respuesta al **problema central** (y al **sub-problema 1**) debemos destacar que, en pos de la competencia plurilingüe y pluricultural para la mejora de conocimientos, habilidades, actitudes, la percepción metalingüística, las competencias sociolingüísticas y pragmáticas, la interacción con nuevas personas, situaciones y la resolución de problemas en general, observamos que el actor social plurilingüe responde a perfiles concretos de ciudadanía que lo sitúan a caballo entre el cosmopolitismo cívico y la democracia radical.

5.- Potencialidades y limitaciones del estudio

En cuanto a las **potencialidades**, los resultados de esta investigación suponen un acercamiento entre modelos de ciudadanía y las competencias plurilingües y pluriculturales interiorizadas por el actor social plurilingüe. Así pues, los resultados presentados nos llevan a reconocer la importancia de un acercamiento entre especialistas de Ciencias Sociales (especialmente, del campo de la Educación Ciudadana) que reconozcan el valor de la riqueza lingüística y cultural en la actualidad y especialistas en Lengua que reconozcan en valor de la sociolingüística y la necesidad de “*diálogo*” entre lenguas y culturas.

En cuanto a las **limitaciones**, cabe matizar que, pese a que las entrevistas han sido realizadas a los responsables del Plan de Educación Plurilingüe y que se ha contrastado con los resultados de investigaciones previas análogas sobre el mencionado Plan, la investigación no pretende, en ningún caso, tener una validez extensiva. Por otro lado, pese a la validación previa, las cuestiones de la entrevista, como e.4 y e.9, no fueron fácilmente comprensibles para los entrevistados por lo que, a raíz de la interacción con ellos, se han decidido una serie de ajustes respecto a la entrevista utilizada y que se encuentra en el anexo, cambios que se aplicarán durante la ampliación del estudio con más profesores implicados en el plan:

- Modificación de la introducción de la pregunta del ítem e.3: “*Según versan algunas publicaciones al respecto, en la experiencia plurilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UHU se potencia la inclusividad por encima del elitismo, ¿por qué considera que se optó por este camino?*”.
- Modificación de la introducción y de la pregunta del ítem e.4: “*En un entorno de enseñanza plurilingüe y pluricultural, a la hora de desarrollar las clases o*

plantear ejemplo, ¿considera que debe tener más peso la herencia cultural de nuestro país o la globalización cultural? (¿por qué?)”.

- Incorporación de introducción y modificación de la pregunta del ítem e.7: “Según su labor docente ¿Considera que las experiencias plurilingües suponen alguna diferencia en el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes respecto a un curso en español?”.
- Eliminación del ítem e.9.

Hubiese resultado enriquecedor acceder a la opinión de estudiantes vinculados a experiencias similares de cara a la triangulación de informaciones, sin embargo, no fue posible acceder a dichos informantes. Por ello, se optó por una vía que, pese a ganar en profundidad cualitativa, no es extrapolable a otras realidades plurilingües; sin embargo, el estudio ofrece una conexión entre sociedad, ciudadanía y plurilingüismo cuyos resultados podrían compararse con el desarrollo de estudios similares en otros contextos tanto de corte inclusivo como de tipo elitista, abriendo interrogantes que suponen la atención a variables que no se han tenido en cuenta ante la imposibilidad de que su análisis pudiese ser contrastado.

BIBLIOGRAFÍA

- CAI, W. W., y SANKARAN, G. (2015). Promoting Critical Thinking through an Interdisciplinary Study Abroad Program. *Journal of International Students*, 5 (1), 38-49. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052832.pdf> [consultado: 01/10/2016]
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1986). *Becoming critical* (11th edition). London: Deakin University Press
- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- COSTE, D., MOORE, D. y ZARATE, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence - Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Council of Europe.
- COSTE, D. Y SIMON, D. L. (2009). The Plurilingual Social Actor. Language, Citizenship, Education, *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 168-185.
- CRESWELL, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (third edition). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson International Edition.
- DELGADO-ALGARRA, E. J. (2014). *Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: estudio de caso en ESO*. (Tesis doctoral). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10272/8841> [consultado: 03/12/2016]

- DELGADO-ALGARRA, E. J. (2015a). Educación Ciudadana y Memoria Histórica en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 14, pp. 97-109.
- DELGADO-ALGARRA, E. J. (2015b). Investigación acción participativa como impulsora de la ciudadanía democrática y el cambio social. *IJERI International Journal of Educational Research and Innovation*, 3, pp. 1-11.
- DELGADO-ALGARRA, E. J. (2016). Ciencias sociales y educación ciudadana: de la glocalización al actor social plurilingüe. *III Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa*. Sevilla, 28 – 30 de noviembre de 2016.
- ESTEPA, J. (2013) (Ed.). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.
- GAJO, L. (2014). From Normalization to Didactization of Multilingualism: European and Francophone Research at the Crossroads between Linguistics and Didactics. In CONTEH, J. y MEIER, G. (Eds.). *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges*. UK: Multilingual Matters.
- LEVINSON, M. (2014). Action civics in the classroom. *Social Education*, 2, 68-72.
- MOUFFE, C. (1999). *El retorno de lo político: Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- PORLÁN, R.; MARTÍN DEL POZO, R.; MARTÍN, J. y RIVERO; A. (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado*. Sevilla: Díada Editora.
- SEVA, F., SORIANO, M. C. y VERA, M. I. (2010). La práctica docente en Ciencias Sociales: un análisis cualitativo. En ÁVILA, R. M., RIVERO, M. P. y DOMÍNGUEZ SANZ, P. L. (coords.). *Metodología de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico”.
- TOLEDO, I., RUBIO, F. D. y HERMOSÍN, M. (2012). Creencias, rendimiento académico y actitudes de alumnos universitarios principiantes en un programa plurilingüe. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 18, 213-228.

Anexo I: Rejilla de recogida de información (textos)

Categoría	Descriptorios	Evidencias
Tipos de ciudadanía (CIU)	1. Poder del grupo cultural sobre la libertad individual	
	2. El grupo define el bien común	
	3. Tradiciones de la comunidad	
	4. Lenguaje de la comunidad	
	5. Moral comunitaria	
	6. Justicia social	
	7. Solidaridad	
	8. Instituciones supranacionales	
	9. Globalización cultural	
	10. Identidad cívica dual	
	11. Reconocimiento de las diferencias	
	12. Igualdad social	
	13. Legitimización del conflicto como bien político	
	14. Reivindicación ciudadana como mecanismo de emancipación	

Categoría	Descriptorios	Evidencias
Actor social plurilingüe (ASP)	1. Conocimientos (contenidos gramaticales y léxicos)	
	2. Habilidades (contenidos funcionales)	
	3. Actitudes y valores (contenidos culturales)	
	4. Percepción de la competencia individual en diferentes lenguas	
	5. Percepción de la organización lingüística de diferentes lenguas	
	6. Desarrollo de competencias sociolingüística y pragmática	
	7. Interacción con otras personas	
	8. Interacción con nuevas situaciones (profesional, educativo, público)	
	9. Resolución de problemas	

Anexo II: Entrevista docente⁴ (informantes)

Centro Educativo: _____ Nombre del profesor/a: _____

Experiencia plurilingüe en:

- ❖ Grado _____ Posgrado _____
- ❖ Otros _____

Años de experiencia plurilingüe: ____ Asignatura/s plurilingüe/s: _____

Preguntas orientativas (probables, modificables y ampliables)	t
e.1.- ¿Cuáles serían las características ideales del grupo clase en un entorno plurilingüe? ¿Cuál sería el papel del nivel de lengua extranjera y de la motivación?	1 m.
e.2.- ¿Qué importancia tienen las tradiciones, el lenguaje y la moral comunitaria en ambientes de aula pluricultural? (con presencia de alumnado extranjero como Erasmus)	2 m.
e.3.- He observado que en la experiencia plurilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UHU se potencia la inclusividad por encima del elitismo ¿por qué optaron por este camino?	3 m.
e.4.- En un entorno de enseñanza plurilingüe y pluricultural, ¿se debe promocionar la herencia cultural cercana al entorno geográfico o se debe tener en cuenta la globalización cultural? (¿por qué?)	3 m.
e.5.- En este contexto plural ¿tiene cabida el reconocimiento de las diferencias individuales o debe existir una adaptación de las minorías a la mayoría local?	4 m.
e.6.- En una experiencia plurilingüe y pluricultural ¿en qué medida se podrían afrontar positivamente determinados conflictos entre culturas?	3 m.
e.7.- ¿Qué impacto tienen las experiencias plurilingües en la mejora de los conocimientos, habilidades y actitudes?	3 m.
e.8.- ¿En qué medida resulta importante la autopercepción de competencia comunicativa en este tipo de experiencias?	3 m.
e.9.- A parte de la convivencia de diferentes lenguas ¿qué papel tiene la adaptación lingüística a los diferentes contextos de uso? ¿y la atención a las referencias culturales?	3 m.
e.10.- Ordene de mayor a menor importancia los siguientes aspectos interactivos de las experiencias plurilingües y pluriculturales: <ul style="list-style-type: none"> • Interacción con otras personas. • Interacción con nuevas situaciones. • Resolución de problemas. ¿Por qué ha decidido ese orden?	4 m.
ENTREVISTA COMPLETA	30m.

⁴ Versión utilizada para entrevistar a los responsables del Plan de cara al análisis inicial. Para conocer las modificaciones que se aplicarán ampliación de la investigación, ver el apartado *potencialidades y limitaciones del estudio*.