

8. La diversificación lingüística y el currículo

8.1. Definición y enfoque inicial

La *competencia plurilingüe y pluricultural* hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina -con distinto grado- varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar.

El enfoque habitual consiste en presentar el aprendizaje de una lengua extranjera como la suma, en compartimentos distintos, de la competencia de comunicarse en ella más la competencia de comunicarse en la lengua materna. El concepto de competencia plurilingüe y pluricultural tiende a:

- Alejarse de la dicotomía supuestamente equilibrada de L1/L2 haciendo más hincapié en el plurilingüismo, del que el bilingüismo es sólo un caso particular.
- Considerar que un individuo no tiene un repertorio de competencias diferenciadas y separadas para comunicarse dependiendo de las lenguas que conoce, sino una competencia plurilingüe y pluricultural que incluye el conjunto de esas lenguas.
- Destacar las dimensiones pluriculturales de esta competencia múltiple, pero sin que esto suponga necesariamente proponer nexos de unión entre el desarrollo de las capacidades que se ejercitan al relacionarse con otras culturas y el desarrollo del dominio lingüístico comunicativo.

No obstante, se puede realizar una observación general enlazando distintos componentes e itinerarios de aprendizaje de la lengua. En general, la enseñanza de lenguas en los centros escolares suele destacar en gran medida los objetivos relacionados o bien con la *competencia general* del individuo (sobre todo en el nivel de enseñanza primaria), o bien con la *competencia comunicativa en una lengua* (sobre todo en los alumnos de once a dieciséis años), mientras que los cursos para adultos (estudiantes o personas que ya trabajan) formulan objetivos en función de las *actividades de lengua* específicas o de la capacidad funcional en un *ámbito* concreto. Este énfasis, que en el primer caso recae sobre la construcción y el desarrollo de competencias, y en el segundo sobre la preparación óptima para actividades relativas al funcionamiento en un contexto específico, se corresponde sin duda con las funciones diferenciadas que cumplen la educación inicial de carácter general, por un lado, y la educación especializada y continua, por el otro. En este contexto, en lugar de tratarlas como dos prácticas independientes, el *Marco de referencia* puede contribuir a relacionarlas entre sí y a demostrar que, en realidad, deberían ser complementarias.

8.2. Opciones del diseño curricular

8.2.1. La diversificación dentro de un concepto general

Tres principios fundamentales pueden orientar el debate sobre los currículos en relación con el *Marco de referencia*:

- 1) El debate sobre los currículos en sí debería concordar con el objetivo general de fomentar el plurilingüismo y la diversidad lingüística. Esto significa que la enseñanza y el aprendizaje de cualquier lengua se deberían considerar también en relación con la provisión de otras lenguas en el sistema educativo y con el itinerario que los alumnos podrían elegir para continuar a largo plazo sus esfuerzos por desarrollar una variedad de destrezas lingüísticas.
- 2) Esta diversificación sólo es posible, especialmente en los centros escolares, si se considera el grado de coste-eficacia del sistema. Así, pueden evitarse repeticiones innecesarias y fomentarse las economías de escala y la transferencia de destrezas que la diversidad lingüística facilita. Si, por ejemplo, el sistema educativo permitiera que los alumnos comenzaran a estudiar dos lenguas extranjeras en una etapa determinada de sus estudios y ofreciera la opción de un tercer idioma, los objetivos o la progresión en cada una de las lenguas elegidas no tendrían que ser necesariamente los mismos (por ejemplo, no sería necesario que el punto de partida fuera siempre una preparación para la interacción funcional que satisfaga las mismas necesidades comunicativas, como tampoco sería necesario continuar enfatizando las estrategias de aprendizaje).
- 3) Las consideraciones y las medidas relativas a los currículos no deberían limitarse a un currículo por cada lengua tomada de forma aislada, ni siquiera a un currículo integrado para varias lenguas. Debe tenerse en cuenta el papel que cumplen estas consideraciones y medidas en la educación lingüística en general, ya que los conocimientos lingüísticos (*savoir*), las destrezas lingüísticas (*savoir-faire*) y la capacidad de aprender (*savoir-apprendre*) no sólo desempeñan un papel específico en una lengua dada, sino también un papel transversal o transferible entre las lenguas.

8.2.2. De lo parcial a lo transversal

Particularmente, entre lenguas «relacionadas» -aunque no exclusivamente entre ellas- pueden transferirse los conocimientos y las destrezas mediante una especie de ósmosis. Y, con respecto a los currículos, hay que destacar que:

- Todo conocimiento de una lengua es parcial, por muy «lengua materna» o «lengua nativa» que parezca. Siempre es incompleto, nunca está tan desarrollado o es tan perfecto en un individuo normal como podría serlo en el utópico «hablante nativo ideal». Además, un individuo concreto nunca posee el mismo dominio de las distintas partes que componen la lengua en cuestión (por ejemplo, un mismo dominio de las destrezas oral y escrita, o de las destrezas de comprensión e interpretación con respecto a las de expresión).
- Cualquier conocimiento parcial es también mayor de lo que podría parecer. Por ejemplo, con el fin de alcanzar el objetivo «limitado» de aumentar la comprensión de textos especializados sobre temas con los que el alumno está familiarizado, es necesario adquirir conocimientos y destrezas que también se pueden utilizar para otros fines. Sin embargo, este valor derivado es asunto que compete al alumno más que responsabilidad de quien planifica el currículo.
- Los que han aprendido una lengua también saben mucho sobre otras muchas lenguas sin que necesariamente se den cuenta de ello. El aprendizaje de otras lenguas facilita generalmente la activación de este conocimiento y aumenta la conciencia que se tiene de él. Este factor es, por tanto, digno de tenerse en cuenta y no prescindirse de él.

Estos distintos principios y observaciones, aunque dejen una gran libertad de elección a la hora de utilizar los currículos y la progresión, también pretenden alentar a que se adopte un enfoque transparente y coherente a la hora de identificar opciones y tomar decisiones. Es en este proceso en el que un marco de referencia será especialmente valioso.

8.3. Hacia distintos escenarios curriculares

8.3.1. Currículo y variedad de objetivos

De lo dicho anteriormente se desprende que cada uno de los componentes y subcomponentes fundamentales del modelo propuesto puede dar lugar, si se elige como un objetivo principal de aprendizaje, a una elección variada de enfoques de contenido y de medios para facilitar el éxito en el aprendizaje. Por ejemplo, ya se trate de «destrezas» (competencias generales del alumno o del usuario de la lengua como individuo), o del «componente sociolingüístico» (dentro de la competencia lingüística comunicativa), o de estrategias, o de la comprensión (bajo el epígrafe de actividades lingüísticas), en cualquier caso estamos ante una cuestión de componentes (y para elementos bastante distintos de la taxonomía propuesta en el *Marco de referencia*) sobre los que un currículo podría poner el énfasis o no y que se podrían considerar en distintos casos como un objetivo, un medio o un requisito. Para cada uno de estos componentes se podría al menos determinar y considerar -y, en su caso, tratar en detalle- la cuestión de la estructura interna adoptada (por ejemplo: ¿qué subcomponentes seleccionar del componente sociolingüístico? ¿cómo clasificar las distintas estrategias?) y de los criterios para cualquier sistema de progresión en el tiempo (por ejemplo, ¿se mantiene un orden lineal en los distintos tipos de actividades de comprensión?). Esta es la línea en la que las distintas secciones de este documento invitan al lector a enfocar las cuestiones en esta dirección y a considerar las opciones adecuadas a su situación particular.

Este enfoque «de explotación» es aún más apropiado si se considera la idea generalmente aceptada de que la selección y el orden de los objetivos en que se puede fundamentar el aprendizaje de la lengua pueden variar enormemente según la situación, el grupo meta y el nivel en cuestión. Asimismo, hay que destacar que los objetivos para el mismo tipo de personas en el mismo contexto y en el mismo nivel podrían también variar si se obviara el peso de la tradición y las restricciones impuestas por el sistema educativo.

El debate que rodea la enseñanza de lenguas modernas en los colegios de enseñanza primaria ilustra este asunto en el sentido de que hay una gran variedad y controversia —a nivel nacional e incluso regional dentro de un mismo país— respecto a la definición de los objetivos iniciales, inevitablemente «parciales», que hay que establecer para este tipo de enseñanza. ¿Deberían los alumnos aprender algunos rudimentos básicos del sistema de la lengua extranjera (componente lingüístico)? ¿Deberían desarrollar la consciencia lingüística: conocimientos lingüísticos más generales (*savoir*), destrezas (*savoir-faire*) y conocimiento existencial (*savoir-être*)? ¿Tendrían que llegar a distanciarse de su lengua y su cultura nativas o sentirse más cómodos en ellas? ¿Sería aconsejable que se les diera confianza desde el reconocimiento y confirmación de que son capaces de aprender otra lengua? ¿Deberían aprender a aprender, adquirir un mínimo de destrezas de comprensión oral, jugar con la lengua extranjera y acostumbrarse a ella (sobre todo a sus características fonéticas y rítmicas) por medio de poemas y canciones? Ni que decir tiene que es posible hacer varias cosas a la vez y que se pueden

combinar muchos objetivos o agregar unos a otros. Sin embargo, se debería destacar que al preparar un currículo, la selección y el equilibrio de los objetivos, los contenidos, el orden y los procedimientos de evaluación están íntimamente ligados al análisis que se ha realizado de cada uno de los componentes especificados. Estas consideraciones implican que:

- Durante el periodo de aprendizaje de la lengua -y esto también se puede aplicar a los centros escolares- puede haber continuidad respecto a los objetivos, o estos se pueden modificar y se puede cambiar su orden de prioridad.
- En un currículo que integre varias lenguas, los objetivos y los programas de las distintas lenguas pueden ser parecidos o diferentes.
- Son posibles enfoques radicalmente distintos y cada uno de ellos puede tener su propia transparencia y coherencia respecto a las opciones elegidas y explicarse en relación al *Marco de referencia*.
- La reflexión sobre el currículo puede, por tanto, suponer la consideración de posibles escenarios para el desarrollo de las competencias plurilingüe y pluricultural y del papel que tiene el centro escolar en este proceso.

8.3.2. Algunos ejemplos de escenarios curriculares diferenciados

En la breve ilustración que se ofrece a continuación de lo que se puede concebir como opciones o variaciones de escenarios, se describen dos tipos de decisiones organizativas y curriculares para un sistema escolar concreto con el fin de incluir, como se sugirió anteriormente, dos lenguas modernas distintas a la lengua de enseñanza (a la que convencional pero erróneamente nos referimos más adelante como la lengua nativa, pues todo el mundo sabe que la lengua de la enseñanza, incluso en Europa, no suele ser la lengua nativa de los alumnos): una lengua que se inicia en la enseñanza primaria (lengua extranjera 1; en adelante, LE1) y la otra en el primer ciclo de la enseñanza secundaria (lengua extranjera 2; en adelante, LE2), con una tercera (LE3) que se introduce como asignatura optativa en el segundo ciclo de secundaria.

En estos ejemplos de escenarios se establece una distinción entre enseñanza primaria y primer ciclo y segundo ciclo de secundaria que no se corresponde con todos los sistemas educativos nacionales. Sin embargo, estos programas ilustrativos se pueden trasladar y adaptar fácilmente, incluso en contextos en los que la oferta de lenguas es menor o en los que la primera enseñanza institucional de lenguas se da después de la enseñanza primaria. Las alternativas ofrecidas aquí comprenden formas de aprendizaje para tres lenguas extranjeras (dos de las ofrecidas en el programa obligatorio y la tercera, que también se puede elegir, ofrecida como optativa o en lugar de otras asignaturas optativas) porque esto parece ser lo más realista en la mayoría de los casos y representa una base útil para ilustrar el asunto. El argumento fundamental es que para un contexto dado se pueden concebir varios escenarios y puede haber diversificación local siempre que en cada caso se preste la debida atención a la coherencia y la estructura global de cualquier opción concreta.

a) Primer escenario:

Enseñanza primaria. La primera lengua extranjera (LE1) se inicia en la escuela primaria con el objetivo principal de desarrollar la toma de conciencia sobre la lengua, una percepción general de los fenómenos lingüísticos (relación con la lengua nativa u otras lenguas presentes en el

entorno de aula). El énfasis recae aquí en objetivos parciales relacionados sobre todo con las competencias generales del individuo (el descubrimiento o el reconocimiento por parte de la escuela de la pluralidad de lenguas y culturas, la preparación para alejarse del etnocentrismo, la relativización pero también la confirmación de la identidad lingüística y cultural del alumno, la atención que se presta al lenguaje corporal y a los gestos, los aspectos del sonido, la música y los ritmos, la experiencia de las dimensiones física y estética de determinados elementos de la otra lengua) y su relación con la competencia comunicativa, pero sin que haya un intento estructurado y explícito de desarrollar esta competencia específica.

Primer ciclo de secundaria:

a) La LE1 continúa con el énfasis puesto de ahora en adelante en un paulatino desarrollo de la competencia comunicativa (en sus dimensiones lingüística, sociolingüística y pragmática), pero teniendo en cuenta los logros del nivel de primaria en cuanto a la reflexión sobre la lengua.

b) La segunda lengua extranjera (LE2, que no se enseñó en primaria) no se inicia desde cero tampoco; también se tiene en cuenta lo que se hizo en la enseñanza primaria con respecto a la LE1 al mismo tiempo que se persiguen objetivos ligeramente distintos a los que ahora se buscan en la LE1 (por ejemplo, dando prioridad a las actividades de comprensión con respecto a las de expresión).

Segundo ciclo de secundaria. Continuando el ejemplo de este escenario, ahora se debería intentar:

a) Reducir la enseñanza académica de la LE1 y usar la lengua de forma regular o esporádica para enseñar otra materia (en la línea del aprendizaje centrado en un ámbito específico y de la «educación bilingüe»).

b) Mantener el énfasis respecto a la LE2 en la comprensión, concentrándose en distintos tipos de texto y en la organización del discurso, y relacionando este trabajo con lo que se está haciendo o ya se ha hecho con la lengua materna, al tiempo que se utilizan también destrezas aprendidas en la LE1.

c) Invitar en un primer momento a los alumnos que hayan elegido la tercera lengua optativa (LE3) a participar en debates y actividades relativas a las estrategias y el tipo de aprendizaje que ya hayan experimentado; después se les anima a que trabajen de forma más autónoma utilizando un centro de recursos y a que contribuyan a la preparación de un programa de trabajo en grupo o individual diseñado para alcanzar los objetivos establecidos por el grupo o por la institución.

b) Segundo escenario:

Enseñanza primaria. La primera lengua extranjera (LE1) comienza a estudiarse en la escuela de enseñanza primaria con el énfasis puesto en la comunicación oral básica y con un contenido lingüístico predeterminado (con el fin de establecer el inicio de un componente lingüístico básico, principalmente los aspectos fonético y sintáctico, a la vez que se fomenta una interacción oral elemental en clase).

Primer ciclo de secundaria. Para la lengua materna, la LE1 y la LE2 (en el caso de que se introdujese esta segunda lengua extranjera) se dedica un tiempo a repasar los métodos y las técnicas de aprendizaje utilizados en la enseñanza primaria, de forma separada, para la LE1 y para la lengua materna: el objetivo en esta fase es el de fomentar la sensibilidad hacia el enfoque que el alumno tiene de las lenguas y de las actividades de aprendizaje, y aumentar su reflexión a este respecto.

a) Para la LE1 continúa el programa «habitual» diseñado con el fin de desarrollar las distintas destrezas hasta el final de la enseñanza secundaria pero, en varios intervalos, esto se complementa con sesiones de repaso y de debate relativas a los recursos y los métodos utilizados para la enseñanza y el aprendizaje con el fin de atender la paulatina diferenciación entre los perfiles de distintos alumnos y sus expectativas e intereses.

b) Para la LE2 en esta fase se podría poner especial énfasis en los elementos socioculturales y sociolingüísticos tal como son percibidos mediante una paulatina familiarización con los medios de comunicación (prensa popular, radio y televisión), y posiblemente ligados al curso que se da en lengua materna, aprovechando también lo que se ha hecho en la LE1. En este modelo de currículo, la LE2, que continúa hasta el final de la enseñanza secundaria, es el foro principal para el debate cultural e intercultural impulsado por el contacto con las demás lenguas del currículo y se centra en textos relacionados con los medios de comunicación. También podría incorporar la experiencia de un intercambio internacional que destacara las relaciones interculturales. Asimismo, habría que considerar el uso de otras asignaturas (por ejemplo, historia o geografía) para contribuir a sentar las bases de un enfoque bien planificado del pluriculturalismo.

Segundo ciclo de secundaria:

a) La LE1 y la LE2 continúan en la misma dirección pero en un nivel más complejo y exigente. Los alumnos que optan por una tercera lengua extranjera (LE3) lo hacen principalmente por motivos «profesionales» y orientan su aprendizaje del idioma más al campo profesional o a otras subdivisiones académicas de sus estudios (por ejemplo, hacia el lenguaje comercial, económico o tecnológico).

Hay que señalar que en este segundo escenario, como en el primero, el perfil final plurilingüe y pluricultural del alumno puede ser «irregular» en la medida en que:

- Varía el nivel de dominio de las lenguas que configuran la competencia plurilingüe.
- Los aspectos culturales no están igualmente desarrollados en las distintas lenguas.
- No se da necesariamente el caso de que el aspecto cultural sea el más desarrollado en aquellas lenguas en las que los aspectos lingüísticos recibieron mayor atención.
- Se integran competencias «parciales», como se describió anteriormente.

A estas breves observaciones se puede añadir que en todos los casos se debe permitir, en cualquier momento y para todas las lenguas, un periodo de análisis de los enfoques y de las trayectorias de aprendizaje que siguen los alumnos obligatoriamente o que han elegido. Esto supone dejar claro en el diseño curricular del centro educativo el desarrollo paulatino de la «toma de conciencia del aprendizaje» y la introducción de una educación lingüística general que ayude al alumno a establecer un control metacognitivo sobre sus competencias y sus estrategias. Los

alumnos relacionan éstas con otras competencias y estrategias posibles y con respecto a las actividades de lengua que están realizando con el fin de completar tareas dentro de ámbitos específicos.

En otras palabras, uno de los objetivos del diseño curricular, cualquiera que sea el currículo concreto, es conseguir que los alumnos sean conscientes de las categorías y de su interrelación dinámica, como se propone el modelo adoptado en el *Marco de referencia*.

8.4. Evaluación y aprendizaje escolar, extraescolar y posterior a la escolarización

Si se define el currículo, como sugiere su significado principal, en función de la trayectoria seguida por un alumno a través de una secuencia de experiencias educativas, ya sea bajo el control de una institución o no, entonces el currículo no termina con la finalización de los estudios escolares sino que continúa de alguna manera a partir de ese momento en un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Bajo esta perspectiva, por tanto, el currículo de un centro escolar como institución pretende que el alumno desarrolle una competencia plurilingüe y pluricultural que al final de los estudios escolares puede tener la forma de perfiles diferenciados según los individuos y los itinerarios que se hayan seguido. Es evidente que la forma de esta competencia no es inmutable y que las subsiguientes experiencias personales y profesionales de cada agente social, la dirección de su vida, harán que evolucione y que cambie su equilibrio mediante el desarrollo, la reducción y la remodelación posteriores. Es, en este punto, donde cumplen su función la educación de personas adultas y la formación continua, entre otras cosas. Hay que considerar tres aspectos complementarios a este respecto.

8.4.1. El lugar que ocupa el currículo escolar

Aceptar la idea de que el currículo educativo no queda limitado al centro escolar y no finaliza en él supone aceptar también que la competencia plurilingüe y pluricultural puede iniciarse antes de la escuela y continuar su desarrollo fuera del centro escolar en formas paralelas a su desarrollo en la escuela. Esto puede ocurrir mediante el aprendizaje y la experiencia en la familia, la historia y los contactos entre generaciones, los viajes, la expatriación, la emigración y, de forma más general, perteneciendo a un entorno multilingüe y multicultural o pasando de un entorno a otro, pero también a través de la lectura y de los medios de comunicación.

Aunque esto resulte obvio, es también evidente que el centro escolar no siempre lo tiene en cuenta. Por tanto, es conveniente pensar que el currículo escolar es parte de un currículo mucho más amplio, aunque también tiene la función de ofrecer a los alumnos:

- Un repertorio inicial diferenciado de carácter plurilingüe y pluricultural (con algunos posibles itinerarios sugeridos en los dos escenarios trazados anteriormente).

- Una eficaz toma de conciencia, conocimiento y confianza en cuanto a sus competencias, capacidades y recursos disponibles, dentro y fuera del centro escolar, para que puedan ampliar y perfeccionar estas competencias y utilizarlas eficazmente en ámbitos concretos.

8.4.2. *Portfolio y perfil*

Se entiende, por tanto, que el reconocimiento y la evaluación de los conocimientos y de las destrezas debería ser tal que tuviera en cuenta las circunstancias y las experiencias a través de las cuales se desarrollan tales competencias y destrezas. El desarrollo del *Portfolio europeo de las lenguas (European Language Portfolio)*, que permite al individuo registrar y presentar distintos aspectos de su biografía lingüística, representa un paso en esta dirección. Está diseñado para incluir no sólo cualquier reconocimiento oficial conseguido durante el aprendizaje de un idioma concreto, sino también un registro de experiencias más informales relativas a contactos con otras lenguas y culturas.

Sin embargo, con el fin de destacar la relación existente entre el currículo escolar y el currículo externo al centro educativo cuando se evalúa el aprendizaje de la lengua al término de la educación secundaria, sería conveniente intentar ofrecer un reconocimiento oficial de la competencia plurilingüe y pluricultural como tal, quizá especificando un perfil de salida que pueda integrar combinaciones variables, y no sólo utilizando como base un único nivel predeterminado de una lengua o lenguas concretas, según cada caso.

El reconocimiento «oficial» de competencias parciales puede ser un paso en esta dirección (y sería útil que los principales sistemas de certificados internacionales abrieran camino adoptando dicho enfoque, reconociendo, por ejemplo, de forma separada las cuatro destrezas de comprensión y expresión escritas y orales, sin tener que agruparlas necesariamente). Pero sería útil que se pudiera tener en cuenta y que se reconociera formalmente la capacidad de desenvolverse bien en varias lenguas y culturas. Traducir (o resumir) de una segunda lengua extranjera a una primera lengua extranjera, participar en un debate oral que incluya varias lenguas, interpretar un fenómeno cultural en relación con otra cultura, ... son ejemplos de mediación (según se define en este documento) que tienen un lugar a la hora de reconocer y valorar la capacidad de sacar partido de un repertorio plurilingüe y pluricultural.

8.4.3. *Un enfoque multidimensional y modular*

Este capítulo pretende llamar la atención de forma general sobre el cambio de enfoque o, cuando menos, la paulatina complejidad del diseño curricular y sobre sus consecuencias para la evaluación y la certificación. Resulta muy importante definir etapas en relación con el contenido y la progresión. Esto se puede realizar en función de un componente principal (lingüístico o nocional y funcional, por ejemplo) o bien fomentando el progreso en todas las dimensiones respecto a una lengua concreta. Resulta también importante distinguir con claridad los componentes de un *currículo multidimensional* (teniendo muy en cuenta las distintas dimensiones del marco de referencia) y diferenciar los métodos de evaluación, trabajando para conseguir un aprendizaje *modular* y unos sistemas de certificación. Esto permitiría, de forma sincrónica (es decir, en un momento dado del itinerario de aprendizaje) o diacrónica (es decir, a través de etapas diferenciadas de ese itinerario), el desarrollo y reconocimiento de las competencias plurilingües y pluriculturales con «geometría variable» (es decir, cuya estructura y componentes varían de un individuo a otro y cambian con el tiempo en un individuo concreto).

En determinados momentos de la trayectoria escolar del alumno se podrían introducir, siguiendo el currículo escolar y los escenarios trazados con concisión anteriormente, breves módulos intercurriculares que impliquen a las distintas lenguas. Dichos módulos de «translengua» podrían abarcar una variedad de enfoques y recursos de aprendizaje, las formas de utilizar el entorno exterior al centro escolar y de enfrentarse a los malentendidos en las relaciones interculturales. Darían una mayor coherencia y transparencia de conjunto a las elecciones curriculares subyacentes y mejorarían la estructura general sin perjudicar a los programas diseñados para otras materias.

Además, un enfoque modular de las certificaciones permitiría que se realizara una evaluación específica, en un módulo *ad hoc*, de las capacidades de desenvolvimiento plurilingüe y pluricultural mencionadas anteriormente.

La multidimensionalidad y la modularidad aparecen por tanto como conceptos clave en el desarrollo de una base sólida para la diversificación lingüística del currículo y de la evaluación. El *Marco de referencia* está estructurado de manera que permite, mediante las categorías que ofrece, indicar las direcciones que se han de seguir para conseguir tal organización modular o multidimensional. Sin embargo, este camino abierto requiere claramente desarrollar proyectos y trabajos experimentales en el entorno escolar y en una variedad de contextos.

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- *Si los alumnos implicados tienen alguna experiencia de la pluralidad lingüística y cultural y de la naturaleza de su experiencia.*
- *Si los alumnos ya son capaces, aunque sólo sea a un nivel básico, de funcionar en varias comunidades lingüísticas y culturales, y cómo se distribuye y se diferencia esta competencia según los contextos del uso de la lengua y de las actividades lingüísticas.*
- *Qué experiencia de diversidad lingüística y cultural pueden tener los alumnos durante su aprendizaje (por ejemplo, de forma paralela a su asistencia a un centro educativo y fuera de este).*
- *Cómo se puede introducir esta experiencia en el proceso de aprendizaje.*
- *Qué tipos de objetivos parecen más apropiados para los alumnos (véase la sección 1.2) en un momento dado del desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural teniendo en cuenta sus características, expectativas, intereses, planes y necesidades, así como su itinerario de aprendizaje previo y sus recursos.*
- *Cómo fomentar en los alumnos la no segmentación y el establecimiento de una relación eficaz entre los distintos componentes de la competencia plurilingüe y pluricultural en el proceso de su desarrollo; en concreto, cómo centrar la atención en los conocimientos y destrezas de carácter transferible y transversal que tienen los alumnos, y cómo utilizarlos.*
- *Qué competencias parciales (de qué tipo y para qué fines) podrían enriquecer, hacer más complejas y diferenciar las competencias existentes de los alumnos.*
- *Cómo encajar de forma coherente el aprendizaje relativo a una lengua o cultura concreta en un currículo general que desarrolle la experiencia de varias lenguas y culturas.*
- *Qué opciones o qué formas existen de diferenciación de escenarios curriculares para controlar el desarrollo de una competencia diversificada para alumnos concretos; qué simplificación de escalas pueden preverse y alcanzarse, en caso de considerarse adecuado.*
- *Qué formas de organización del aprendizaje (un enfoque modular, por ejemplo) es probable que favorezcan el control del itinerario de aprendizaje en el caso de los alumnos en cuestión.*
- *Qué enfoque de la evaluación hace posible tener en cuenta el reconocimiento de las competencias parciales y la competencia plurilingüe y pluricultural diversificada de los alumnos.*