



Universitat
de les Illes Balears



Universitat Autònoma
de Barcelona

TESIS DOCTORAL
2017

**EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
PLURILINGÜE EN CONTEXTOS
ESCOLARES MULTILINGÜES**

**ESTUDIO DE LA MOVILIZACIÓN DE RECURSOS
Y DE LA PERSPECTIVA DIDÁCTICA**

Virginia Rosselló Lozano



Universitat
de les Illes Balears



Universitat Autònoma
de Barcelona

TESIS DOCTORAL
2017

**Programa de Doctorado en Lenguas y Literaturas
Modernas**

**EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
PLURILINGÜE EN CONTEXTOS ESCOLARES
MULTILINGÜES**

**ESTUDIO DE LA MOVILIZACIÓN DE RECURSOS
Y DE LA PERSPECTIVA DIDÁCTICA**

Virginia Rosselló Lozano

Director: Dr. Artur Noguero Rodríguez (UAB)

Director: Dr. Pedro Guijarro Fuentes (UIB)

Doctora por la Universitat de les Illes Balears

*Per al meu pare,
perquè ell em va ensenyar el gust per estudiar
i em va traspasar la inquietud intel·lectual.*

*Para mi madre,
por todas sus horas dedicadas con un amor infinito.*

*I per al meu company de vida, en Miquel,
gràcies a la seva estimació i al seu suport incondicional
conduesc a bon port totes les meves petites i grans aventures.*

Agradecimientos

Esta tesis doctoral no habría podido existir sin los consejos y el apoyo del Dr. Artur Noguerol Rodrigo. Desde nuestro primer encuentro, confió en mí y me brindó la oportunidad de aprender a su lado. Gracias a su generosidad, tiempo, paciencia y lealtad a lo largo de las etapas en las que he llevado a cabo el proyecto, he conseguido alcanzar mi meta. Sus ánimos y aliento han sido clave en momentos donde desfallecía, así como el positivismo y buen humor que siempre desprende. Su sabiduría, experiencia y entusiasmo impregnan las páginas de este estudio, que es de los dos, y que espero haber sabido plasmar. Con su inestimable colaboración, el Dr. Artur Noguerol me ha enseñado algo muy valioso: a investigar, siendo este el valor máspreciado en la transmisión de conocimientos. Gràcies.

También a mi director, el Dr. Pedro Guijarro Fuentes, agradezco igualmente su buena acogida y saber hacer. La motivación que me ha transmitido me ha impulsado a continuar en muchas ocasiones. Su disponibilidad y dedicación, sin mirar el calendario o el reloj, han aligerado mis preocupaciones, porque siempre estaba ahí. Él es para mí un modelo a seguir de trabajo y tesón.

Una mención especial merece la Dra. Magdalena Romera Ciria, directora del trabajo que me condujo a la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Este procedimiento, que es el paso previo a la redacción de la tesis doctoral, ha constituido además en este caso, la primera fase del estudio que presento. Su rigurosidad como investigadora y su calidad humana la hacen digna de estas líneas: gracias por estar ahí siempre, gracias por no dudar que lo haría

Con mucho cariño quiero referirme a los profesores que con la mejor de sus sonrisas y de manera altruista y entusiasta, participaron en el proyecto, haciéndolo realidad. Sin su colaboración, tiempo y esfuerzo, esta tesis no habría sido posible. Desde aquí gracias a Biel Barceló, Colau Barceló, Laura Cantón, Catalina Fernández, Elena Montero, Toni Montserrat, Carolina Salvador y Josep Oliver. Igualmente, agradezco enormemente la contribución de todos los alumnos que accedieron a formar parte del estudio, con un

talante siempre animado y dispuesto. Procedentes de los centros educativos del IES Felanitx, el Col·legi La Immaculada y el CEIP Costa i Llobera, los niños y niñas, chicos y chicas son los verdaderos protagonistas de este trabajo: gracias a todos ellos. Maria Barceló, actual directora del IES Felanitx, también merece reconocimiento por su cooperación y tiempo al facilitarme datos e informaciones relevantes. También unas palabras para Cèlia Riba, asesora del CEP de Palma en los años que impartí mis seminarios de formación de profesores, quien me posibilitó el inicio de este trabajo.

Me gustaría también agradecer al grupo de investigación en didáctica de la lengua *GREIP*, de la Universidad Autónoma de Barcelona, su admisión sin reparos desde el primer día que los contacté a través de la Dra. Virginia Unamuno Kaschapava. A ella le debo la obtención de la beca pre-doctoral FPI que me permitió iniciar mi andadura como investigadora. De entre los integrantes del grupo, meritan que nombre al Dr. Artur Noguerol, la Dra. Dolors Masats Viladoms, la Dra. Luci Nussbaum Capdevila y el Dr. Víctor Corona, que me ayudó en el proceso de la transcripción. La Dra. Masats, particularmente, me brindó la oportunidad de formar parte de su proyecto I+D, acción esta que tuvo múltiples consecuencias positivas en mi carrera y estudio.

El presente trabajo de investigación se enriqueció gracias a las estancias de formación en centros de reconocido prestigio, en el marco de la citada beca otorgada por el Govern de les Illes Balears. En este contexto, el Dr. Christian Degache de la Université Stendhal Grenoble 3, la Dra. Martine Kervran de l'IUFM (actual ESPE) Bretagne y Sofie Jonckehre del Centre Régional d'Intégration FOYER Bruxelles, me acogieron en el seno de sus instituciones permitiéndome así ampliar mis conocimientos. A todos ellos: gracias.

Por su parte las Dras. de la UIB Rosa Rosselló Ramón y Maria Juan Garau, magníficas profesoras de didáctica escolar y lengua inglesa respectivamente y de las que guardo un imborrable recuerdo de mis años como estudiante de magisterio, merecen mi gratitud. En nuestros encuentros, siempre me han animado a concluir esta tesis, haciéndome sentir capaz de ello. La Dra. Joana Salazar Noguera, por otro lado, tampoco dudó en brindarme su ayuda, cuando el proyecto de investigación se estaba sólo gestando. La Dra. Bàrbara Sagrera no ha escatimado en palabras de aliento en esta última fase, empujándome a conseguir mi meta con el mejor de sus discursos.

Las tesis de las doctoras Mariana Bono y Martine Kervran, las cuales me fueron enviadas por sus autoras de manera altruista, me han servido sin duda de inspiración y de gran ayuda en la redacción de la mía. Gracias a ambas.

La sección “alemana” de este trabajo también merece reconocimiento. El Dr. Til D. Stegman de la Goethe Universität de Frankfurt, me orientó en algunas cuestiones de esta tesis, así como el Dr. Franz Joseph Meißner, perteneciente a la Justus Liebig Universität de Gießen, que me recibió en su casa, ofreciéndome artículos inéditos y valiosos consejos. Con el Dr. Jochen Strathman, por su parte, tuve la oportunidad de intercambiar informaciones, en cuyo contexto me ofreció su ayuda desinteresada. Gracias también a la Dra. Maria Kopp-Kavermann, a Cornelia Schneider y al Dr. Marcus Bär por confiar en mí y darme una oportunidad. Manuela Stolz y Jordi Roca Cirera siempre estarán en mi corazón. Herzliches Dankeschön an alle.

En un ámbito más personal, no me olvido de mis compañeras de doctorado, María, Mar y Karen cuyos caminos se cruzaron con el mío en esta etapa intensa y desconocida para todas. A ellas quiero agradecerles su apoyo y amistad. Especialmente, gracias a María, con quien he compartido confidencias y preocupaciones de todo tipo y quien me ha escuchado pacientemente durante el proceso que ha desembocado en este trabajo. Gracias también a Catalina María, Catalina Carme, Esther, Cristina, Margalida, Antònia, Maria del Mar y María Vadell, por su amistad inquebrantable a lo largo de los años y el cuidado que me procuran siempre.

Para terminar, doy las gracias de todo corazón a mi familia, que siempre me animó a llevar a cabo un trabajo de esta envergadura, a pesar de la dificultad que comportaba. En especial quiero agradecerles a mis hermanos Carmen, Ramón y Javi, su cariño y su apoyo incondicional, ¿cuántas veces nos habremos imaginado no tenernos los unos a los otros? También a mis padres, que de manera tan compenetrada, me dieron dos elementos básicos para la vida: raíces y alas. Este trabajo de investigación ha sido posible gracias a su inestimable ayuda. Igualmente mi tía Silvia ha estado ahí siempre, para insuflarme palabras de aliento, así como para expresarme su amor y apoyo. Y en último lugar gracias a mi marido y a mis hijos, Xavier, Miquel y Clara, por su paciencia infinita. La alegría con la que celebran mis pequeñas victorias me anima a continuar y en este caso a terminar, desafortunados niños de una mamá tan inquieta...

Esta tesis ha podido realizarse gracias a la concesión de una beca pre-doctoral de una duración de 4 años a tiempo completo (FPI0843117103S), financiada por la Consejería de Economía, Hacienda e Innovación del Gobierno de las Islas Baleares y del Fondo Social Europeo (BOIB núm. 65 del 13-05-2008).



Govern de les Illes Balears

Conselleria d'Economia, Hisenda i Innovació



UNIÓN EUROPEA
Fondo Social Europeo
El FSE invierte en tu futuro

Resumen

Nuestra tesis doctoral pretende investigar la manera en que se desarrolla la competencia plurilingüe en contexto escolar. Para ello vamos a describir de una parte, las estrategias y recursos que un conjunto de alumnos utilizan al enfrentarse a actividades multilingües y de otra, la visión del profesorado al adoptar un enfoque que supone trabajar con varias lenguas.

En aras de conseguir nuestro objetivo pondremos en práctica una didáctica del plurilingüismo, concretizada a través de los enfoques plurales de las lenguas. De manera específica, nos acogeremos al paradigma de *éveil aux langues* y de la intercomprensión de lenguas de la misma familia.

Varios aspectos caracterizan la competencia plurilingüe: la existencia de un único repertorio constituido por todas las lenguas que a diferentes niveles conoce el hablante, la movilización de recursos encargados de su gestión y el despertar de una consciencia metalingüística. Nuestra investigación se articula en base a estos elementos, que describimos una vez fomentada la emergencia de la citada competencia.

Así, analizaremos los conocimientos lingüísticos y no lingüísticos que solicitan estudiantes de diferentes etapas educativas, al utilizar, en el marco de sus asignaturas curriculares, lenguas que desconocen. También pondremos atención a los efectos que provoca la manipulación lingüística, como la activación de habilidades intercomprensivas y la reflexión sobre las lenguas puestas en juego.

Más allá del estudio del discurso de los alumnos, también analizamos la perspectiva docente al poner en práctica un enfoque que contempla la diversidad lingüística. A través del trabajo colaborativo entre profesores e investigadores, se revelan las cuestiones más relevantes de lo que supone la adopción de un tal paradigma, como los principales obstáculos, la metodología utilizada o el dominio lingüístico que deben tener los profesores que se acojan a esta opción.

El trabajo ha conllevado una intervención escolar que ha tenido lugar en tres centros educativos mallorquines: el IES Felanitx, el colegio La Immaculada y el CEIP Costa i Llobera. Con un total de 214 alumnos y 8 profesores, y en 2 cursos escolares o fases de investigación-acción, hemos recogido los datos que han permitido el estudio de la competencia plurilingüe.

Palabras claves: plurilingüismo, competencia plurilingüe, *éveil aux langues*, intercomprensión, enfoques plurales metalingüística, didáctica, profesorado, formación del profesorado.

Resumen

La nostra tesi doctoral pretén investigar la manera en què es desenvolupa la competència plurilingüe en context escolar. Per això descriurem d'una parte, les estratègies i recursos que un conjunt d'alumnes utilitzen al enfrontar-se a activitats multilingües i d'una altra, la visió del professorat a l'adoptar un enfocament que suposa treballar amb diverses llengües.

Per a aconseguir el nostre objectiu, posarem en pràctica una didàctica del plurilingüisme, concretitzada a través dels enfocaments plurals de les llengües. De manera específica, ens acollirem al paradigma d'éveil aux langues i de la intercomprensió de llengües de la mateixa família.

Alguns aspectes caracteritzen la competència plurilingüe: l'existència d'un únic repertori constituït per totes les llengües que, a diferents nivells, coneix el parlant, la movilització de recursos encarregats de la seva gestió i el despertar d'una consciència metalingüística. La nostra recerca s'articula en base a aquests elements, que descrivim una vegada fomentada l'emergència de l'esmentada competència.

Així, analitzarem els coneixements lingüístics i no lingüístics que sol·liciten estudiants de diferents etapes educatives, al fer servir, en el marc de les seves assignatures curriculars, llengües que desconeixen. També posarem atenció als efectes que provoca la manipulació lingüística, com l'activació d'habilitats intercomprensives i la reflexió sobre les llengües posades en joc.

Més enllà de l'estudi del discurs dels alumnes, també analitzarem la perspectiva docente al posar en pràctica un enfocament que contempla la diversitat lingüística. A través del treball col·laboratiu entre professors i investigadors, es revel·len les qüestions més significatives d'allò que suposa l'adopció d'un tal paradigma, como els principals obstacles, la metodologia utilitzada o el domini lingüístic que han de tenir els professors que s'acullin a aquesta opció.

El treball ha comportat una intervenció escolar que ha tengut lloc a tres centres educatius mallorquins: l'IES Felanitx, el col·legi La Immaculada i el CEIP Costa i LLobera. Amb un total de 214 alumnes i 8 professors, i en 2 cursos escolars o fases d'investigació-acció, hem recollit les dades que han permès l'estudi de la competència plurilingüe.

Paraules claus: plurilingüisme, competència plurilingüe, éveil aux langues, intercomprensió, enfocaments plurals, metalingüística, didàctica, professorat, formació del professorat.

Abstract

This thesis investigates the way the plurilingual competence is developed in an educational context. On the one hand, the strategies and resources that a group of students use to face multilingual activities are described, and on the other hand, the observations made by the teachers to the implementation of an approach that combines the use of several languages

In order to achieve our aim, we put into practice a plurilingual teaching programme, concertized through the plural approaches of the languages. Specifically, we will embrace the paradigm of the *éveil aux langues* and that of the *intercomprehension of languages of the same family*.

Some aspects typify the plurilingual competence: the existence of one unique repertoire made up from all the languages that, at different levels, the speaker knows; the mobilisation of resources responsible of its management and the awakening of a metalinguistic awareness. Our research articulates on the basis of these elements, that we describe once the named competence appears.

We analyze the linguistic and non linguistic knowledge that students belonging to different educational levels require when using languages they have not learnt, within the framework of their various curricular areas. We also focus also our attention on the effects that linguistic manipulations causes, such as the activation of intercomprehensives skills and the reflection about the languages put into play.

Beyond the discourse of the students, we also analyse the teachers' perspectives when they put into practice an approach that takes linguistic diversity into account the linguistic diversity. Through the collaborative work between teachers and researchers, we reveal the most important questions of what working with such a paradigm means, such as like the main obstacles, the methodology used or knowledge of the languages that the teachers working with this approach should have.

The study has implemented an educational intervention in three Mallorcan secondary schools: centre IES Felanitx, col·legi La Immaculada and CEIP Costa i Llobera. Data were collected from 214 students and eight teachers over two academic years of action-research phases (2011 to 2013) in order to accomplish a comprehensive study of the context of plurilingual competence.

Key words: plurilingualism, plurilingual competence, *éveil aux langues*, intercomprehension, plural approaches, metalinguistic, didactics, teachers, teachers training.

Índice

Índice	1
Índices de tablas, figuras y lista de abreviaturas	6
Índice de tablas	6
Índice de figuras	7
Lista de abreviaturas	7
Presentación de la investigación	9
I. Punto de partida	11
II. Bases del estudio y de la disciplina	15
III. Objetivos de la investigación	18
IV. Posicionamiento metodológico	20
V. Consideraciones terminológicas	23
VI. Organización de la tesis	25
Primera parte. Marco teórico	29
Capítulo 1. El reto del plurilingüismo	31
1.1. De una visión monolingüe a una plurilingüe.....	34
1.1.1. Perspectiva sociolingüística	38
1.1.2. Perspectiva cognitiva	41
1.1.3. La competencia plurilingüe.....	44
1.2. Didáctica del plurilingüismo.....	51
1.2.1. Consideraciones previas	52
1.2.2. Una propuesta concreta de educación plurilingüe	54
1.2.3. El caso de EVLANG, el éveil aux langues	59
1.3. Marco legal de la enseñanza de lenguas	65

1.3.1. El Consejo de Europa.....	66
1.3.2. La educación lingüística en Europa	71
1.3.3. El caso de España y Baleares	79
Capítulo 2. Las relaciones interlingüísticas	85
2.1. Lenguas en contacto	89
2.1.1. Teorías de las influencias entre las lenguas	91
2.1.2. La alternancia como recurso	102
2.2. La intercomprensión de lenguas de la misma familia	106
2.2.1. El plurilingüismo a través de la intercomprensión	108
2.2.2. Procesos cognitivos en la intercomprensión.....	110
2.2.3. Experiencias de los últimos años.....	114
2.3. Representaciones, estereotipos, actitudes.....	120
2.3.1. Términos que se superponen.....	122
2.3.2. Representaciones de los aprendices de lenguas.....	126
2.3.3. Aspectos didácticos	129
Capítulo 3. La construcción del conocimiento lingüístico.....	135
3.1. La dimensión metalingüística: un puente entre las lenguas.....	139
3.1.1. Un término y muchos significados	140
3.1.2. Ventajas de los bi/plurilingües en términos de metalingüística	145
3.1.3. Metalingüística y educación.....	150
3.2. Las dimensiones cognitiva, social y de la adquisición	158
3.2.1. Un enfoque socio-cultural de la mente	160
3.2.2. Cognición y adquisición de L2: la perspectiva interaccionista.....	167
3.2.3. Más allá de la competencia lingüística: la competencia estratégica.....	170
Segunda parte. Metodología	177
Capítulo 4. El estudio empírico.....	179
4.1. Génesis del estudio y posicionamiento metodológico	181
4.1.1. El objeto de estudio.....	182

4.1.2. Bases metodológicas.....	183
4.2. Diseño de la investigación y de la intervención educativa	187
4.2.1. El método de la investigación-acción.....	188
4.2.2. Los seminarios de formación del profesorado.....	196
4.2.3. Desarrollo y propuesta didáctica de la fase I	200
4.2.4. Desarrollo y propuesta didáctica de la fase II	205
4.3. Contexto de la investigación	224
4.3.1. Marco institucional	225
4.3.2. Participantes	235
4.4. Instrumentos de recogida de datos	248
4.4.1. El material didáctico.....	249
4.4.2. La observación	252
4.4.3. La entrevista.....	255
4.4.4. Cuestionarios y test.....	258
4.5. Datos del estudio	261
4.5.1. Corpus	262
4.5.2. Codificación de los datos: la transcripción.....	265
4.5.3. Proceso y herramientas de análisis.....	268
4.5.4. Validez, límites y consideraciones finales	273
 Tercera parte. Análisis de datos	 277
 Capítulo 5. ¿Cómo usaron sus conocimientos previos y experiencias para generar hipótesis?	 279
5.1. Enfoque analítico	281
5.1.1. La categorización de los datos	281
5.1.2. Consideraciones metodológicas	285
5.2. Conocimientos extra lingüísticos.....	287
5.2.1. Geografía	288
5.2.2. Referentes culturales.....	291
5.2.3. Televisión e iconos del deporte	295
5.2.4. Otros saberes.....	299
5.3. Conocimientos lingüísticos.....	304
5.3.1. Historia de la lengua	305

5.3.2. Léxicos	309
5.3.3. Fonéticos	311
5.3.4. Morfológicos	316
5.4. Discusión	320
Capítulo 6. ¿Qué teorías de funcionamiento lingüístico formularon?	325
6.1. Observaciones metodológicas	328
6.2. Aspectos derivados del análisis morfológico	331
6.3. La construcción del conocimiento a través de actividades multilingües en equipo	339
6.4. Los enfoques plurales como impulsores de la descentración.....	351
6.5. El rol del inglés	357
6.6. Discusión	368
Capítulo 7. Profesores y alumnos: acción y visión de los protagonistas frente a la educación plurilingüe.....	373
7.1. La propuesta didáctica a examen: los profesores toman la palabra.....	375
7.1.1. Una problemática compartida y algunas iniciativas previas.....	377
7.1.2. Principales obstáculos	383
7.1.3. Aspectos relacionados con el dominio de las lenguas.....	390
7.1.4. La conexión con otras propuestas: el AICLE	397
7.2. El análisis de las sesiones multilingües desde la perspectiva docente.....	404
7.2.1. ¿Cómo se enseña el plurilingüismo?	405
7.2.2. Los fenómenos lingüísticos bajo la óptica de los profesores	417
7.2.3. Otros recursos movilizados	423
7.2.4. Aspectos relacionados con la elaboración y uso de los materiales	427
7.3. Los alumnos frente a la educación plurilingüe.....	434

7.3.1. Cuando los alumnos invisibles cobran presencia.....	436
7.3.2. El desarrollo de actitudes positivas y de apertura a la diversidad	442
7.3.3. La valoración de la experiencia	449
7.4. Discusión final	453
Conclusiones	459
8.1. Conclusiones relacionadas con la movilización de recursos	459
8.2. Conclusiones relacionadas con la perspectiva didáctica	462
8.3. Limitaciones del estudio	465
8.4. Implicaciones pedagógicas.....	466
8.5. Líneas de investigación futuras	470
Referencias bibliográficas.....	473

Índices de tablas, figuras y lista de abreviaturas

Índice de tablas

Tabla 1. Diagrama de estrategias según R. Oxford	172
Tabla 2. Fechas de las sesiones	204
Tabla 3. Objetivos de las sesiones de Ciencias Naturales	208
Tabla 4. Programación del Romanticismo.	221-2
Tabla 5. Nacionalidades de origen del alumnado del IES Felanitx	228
Tabla 6. Nacionalidades de origen del alumnado del Col·legi Immaculada.	233
Tabla 7. Distribución por lenguas de las distintas asignaturas según el ciclo.....	233
Tabla 8. Utilización del tiempo en áreas y materias.	234
Tabla 9. Perfil del profesorado participante.	238
Tabla 10. Códigos utilizados en las transcripciones.	268
Tabla 11. Cuadro del análisis de las secuencias verbales.....	270
Tabla 12. Análisis del fragmento presentado.	272-3

Índice de figuras

Figura 1. Gráfico B1 (Eurydice 2012, p. 26)	p.72
Figura 2. Gráfico B7 (Eurydice 2012, p. 36)	p.73
Figura 3. Gráfico B15 (Eurydice 2012, p. 49)	p.75
Figura 4. Gráfico C2 (Eurydice 2012, p. 56)	p.76
Figura 5. Gráfico C7a (Eurydice 2012, p. 67)	p.77
Figura 6. Gráfico C7b (Eurydice 2012, p. 68)	p.78
Figura 7. Ciclos de la investigación acción	p.192
Figura 8 Primer ciclo de nuestra investigación	p.194
Figura 9 Segundo ciclo de nuestra investigación	p.195
Figura 10 Tercer ciclo de nuestra investigación	p.196
Figura 11 Fases del proyecto	p.236

Lista de abreviaturas

AICLE	Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras
ALC	A travers les Langues et les Cultures
CEIP	Centro de Educación Infantil y Primaria
CELV	Centre Européen pour les Langues Vivantes, Graz.
CEP	Centro de profesores y recursos
CLIL	Content and Language Integrated Learning
E/A	Enseñanza -aprendizaje
ECML	European Centre for Modern Languages, Graz.

EGB	Educación General Básica
ELE	Español como lengua extranjera
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
EVLANG	Éveil aux langues à l'école primaire
IC	Intercomprensión
IES	Instituto de Educación Secundaria
LA	Language Awareness
LE	Lengua Extranjera
LGE	Ley General de Educación
LM	Lengua Materna
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOGSE	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
L1	Lengua uno o primera. También se refiere a lo que anteriormente se denominaba “lengua materna”
L2	Lengua dos o segunda
L3	Lengua tres o tercera
MAREP	Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas
MCER	Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas
PALIC	Plan de Acogida Lingüístico y Cultural
PEC	Proyecto Educativo de Centro
PEL	Portfolio Europeo de las Lenguas
PLC	Proyecto Lingüístico de Centro
PPPL	Programación Plan Piloto de Educación Plurilingüe
PPT	Power Point
RAE	Real Academia Española
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
TIL	Tratamiento Integrado de Lenguas
TIL	Tratamiento Integrado de Lenguas
UD	Unidad didáctica
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

I. Punto de partida

La escuela de hoy en día se enfrenta al reto de la diversidad lingüística desde varias perspectivas. Por una parte debe asumir el multilingüismo, que hace ya algunas décadas, es un elemento inherente a las aulas. Por otra tiene que articular la enseñanza de varias lenguas: la(s) lengua(s) de escolarización y las lenguas extranjeras obligatorias con el capital lingüístico de los alumnos (procedentes de la inmigración, afectados por las trayectorias familiares y personales). La finalidad es formar a ciudadanos capaces de dominar una, dos, tres... ¿Cuántas lenguas deben saberse? ¿A qué nivel? ¿Qué implica aprender lenguas? ¿Qué papel tiene la escuela?

Los investigadores de este estudio somos profesores que impartimos docencia en centros de diferentes niveles educativos. Preocupados por la actual demanda de conocimiento de lenguas por parte de la sociedad y de sus instituciones, y de la presión a la que tanto nosotros como nuestros alumnos nos vemos sometidos en las clases, hemos querido llevar a cabo una investigación que repercuta en la comunidad educativa, y que ofrezca soluciones al actual planteamiento de enseñanza-aprendizaje (en adelante E/A) de las lenguas.

La fragilidad en las leyes de la educación, cambiantes y efímeras según argumentos del todo ajenos a las necesidades reales de profesores y alumnos, contribuye a una desorientación general en cuanto a cómo encauzar las enseñanzas lingüísticas. Es patente una falta de cohesión en cuanto a los métodos o principios de E/A de las lenguas, por ello este estudio explora enfoques alternativos y pretende describir las particularidades de una propuesta que incluye la diversidad lingüística.

Afortunadamente, en los últimos años han visto la luz diferentes documentos institucionales, encaminados a ofrecer soluciones a las exigencias previamente

planteadas, a cambiar la arraigada tradición de considerar las lenguas como compartimentos estancos, a integrar una enseñanza de todas las lenguas. El planteamiento no es nuevo. En este punto, debemos remontarnos al congreso de Turku, celebrado en 1972 donde un joven Consejo de Europa ya exponía la problemática entre la L1 y L2 de manera abierta (COE, 1973): la enseñanza de las lenguas escolares debía realizarse de manera más unificada y los profesores de las disciplina lingüísticas, debían coordinarse para ello. A pesar de tal recomendación, no es hasta el año 2001 que los organismos oficiales dan un paso más en ese sentido, ratificando el cambio de concepción a través de un documento normativo: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (COE, 2002). Esta herramienta, ineludible para todos los actores relacionados con la enseñanza de lenguas: autores de programas y manuales escolares, examinadores, docentes, formadores de profesores, unifica las directrices del proceso de E/A de lenguas dentro del contexto europeo. Es en esta coyuntura, donde aparecen las nociones de plurilingüismo y competencia plurilingüe, pero ¿a qué hacen referencia estos conceptos?

El plurilingüismo es una pieza indiscutible en una sociedad marcada por la creciente movilidad geográfica de los ciudadanos y el uso de la tecnología de la información, ambos, factores que baten fronteras nacionales, lingüísticas y culturales.

Desarrollada a través de la competencia plurilingüe, el plurilingüismo es la capacidad que posee un actor social de gestionar su repertorio lingüístico, compuesto por diversas lenguas que se dominan a diferentes niveles, ante un acto comunicativo. El énfasis se pone en la consideración de las competencias parciales y desequilibradas de las lenguas, las interacciones y relaciones entre ellas, así como los conocimientos y experiencias lingüísticas previas del individuo.

Desde su concepción a partir de los escritos de Coste, Moore y Zarate, en 1997, el término de competencia plurilingüe ha sufrido algunas reformulaciones por estudiosos en el campo (ver Moore y Castellotti, 2008; Coste, 2010). En este trabajo, hemos conjugando las tradiciones de los citados autores y aún otros más, considerando así la competencia plurilingüe como la capacidad de poner en juego en la acción, un repertorio constituido de recursos plurales y diversificados y que conjuga un saber y un saber-hacer sobre las lenguas. Tal repertorio es uno, heterogéneo, compuesto y en constante evolución.

Así expuesto, el plurilingüismo es a su vez un objetivo y una realidad, a la que no se puede dar la espalda. Aún en lo cierto y pese a los esfuerzos desplegados en el seno de organismo e instituciones, las lenguas continúan enseñándose como si fueran la primera lengua a la que el aprendiz es confrontado después de la lengua materna.

La paradoja está servida: nadie duda de que los profesores tenemos que formar a futuros plurilingües, la riqueza de nuestros alumnos muchas veces es medida en base al número de lenguas que dominan. Pero ser plurilingüe e intercultural no sólo es dominar un número determinado de lenguas, sino que supone unas implicaciones que a menudo no se tienen en cuenta tales como la concienciación de los recursos a su disposición, transversales y transferibles de un contexto a otro, la aceptación del desequilibrio de las competencias lingüísticas o la necesidad de reflexionar sobre las lenguas en nuestras clases, continúan siendo poco reconocidas en el seno de los sistemas educativos.

Nosotros hemos apostado en este trabajo por aplicar una manera diferente de enseñar lenguas, que integra los principios arriba mencionados y que palia los déficits detectados. A través de una educación plurilingüe pretendemos humildemente aportar nuestro granito de arena al conocimiento de la competencia plurilingüe, la noción que nos cautivó hasta el punto de convertirla en nuestro objeto de estudio.

En nuestro caso, la aventura plurilingüe comenzó con una infancia que se desarrolló en dos lenguas: catalán por parte de padre, castellano por parte de madre. Las interacciones entre ambos códigos así como los fenómenos de *code switching* eran el *modus operandi* habitual en la comunicación familiar. La educación obligatoria en una de las comunidades bilingües de España, las Islas Baleares, también tuvo lugar de manera bilingüe entre el español y catalán hasta la edad de 10 años, momento en el que se sumó también el inglés, como lengua extranjera de estudio obligatorio. Los profesores de esa etapa, supieron despertar y avivar nuestras inquietudes lingüísticas, que afloraron desde bien pronto.

La posterior formación universitaria en lengua inglesa en Mallorca, no hizo más que acrecentar esa pasión por las lenguas. El ideal del locutor bi/trilingüe que domina a la perfección todas las lenguas de su repertorio, caracterizó esa etapa aún libre de paradigmas que mostrarían, años posteriores, otras realidades.

La obtención del puesto de auxiliar de conversación de lengua española en Francia, obtenido una vez consolidado el empleo en la escuela pública primaria, fue el detonante que condujo nuestras inquietudes personales y profesiones a las investigadoras, ¿por qué había sido tan fácil aprender el francés? ¿Qué mecanismos subyacían a las lenguas? Nuestra labor como profesores que impartían inglés a alumnos mallorquines, o español a alumnos franceses, acrecentó nuestro interés por las cuestiones subrayadas.

Una vez instaurada en nosotros la inquietud plurilingüe, la trayectoria vital continuó, combinando tareas docentes en diferentes lenguas: castellano, catalán e inglés, con seminarios de formación de profesores en Inglaterra o Italia. La reflexión sobre las lenguas siempre nos acompañó en esta fase, planteándonos nuevas cuestiones sobre nuestra propia experiencia como alumnos, y sobre la de nuestros estudiantes como aprendices monolingües, bilingües o plurilingües, la diversidad lingüística tonándose la norma en nuestras aulas a velocidad vertiginosa.

La formación pre-doctoral, conducente a la obtención del Diploma de Estudios Avanzados en el área de Didáctica de la Lengua y Literatura, supuso un paso más en esta aventura de entender y aprovechar las lenguas del repertorio del hablante. En este coyuntura espacio temporal, las estancias de formación en la Universitat Autònoma de Barcelona, l'Université Stendhal de Grenoble 3, l'Institut Universitaire de Formation de Maîtres de Bretagne y el Regional Integratiecentrum- FOYER en Bruselas, resultaron clave para empezar a conocer, tímidamente, el panorama nacional e internacional en cuanto a una forma diferente de enseñar las lenguas.

El último destino fue Frankfurt, donde hemos desempeñado nuestra labor como profesores de español e inglés en el seno de un colegio público alemán que cursaba las etapas educativas de primaria, secundaria y universidad. Más allá de la intercomprensión entre lenguas de la misma familia, ¿existía la intercomprensión entre diferentes familias lingüísticas? El reto se presentaba enorme...

Esta tesis doctoral es el fruto de años de dedicación al estudio de las lenguas y sobre las lenguas. También de la reflexión sobre la tipología de alumnos que hemos tenido, autóctonos y alóctonos, monolingües y plurilingües, a los que hemos enseñado, a diferentes niveles, diversas lenguas que dominábamos de manera variable. Esta podría ser la trayectoria personal de cualquier ciudadano de la Unión Europea, piezas de una sociedad

que impulsa la movilidad entre países. Pero es la nuestra, la de los investigadores de esta tesis doctoral, fascinados desde siempre por el mundo de las lenguas.

II. Bases del estudio y de la disciplina

Esta tesis doctoral se ha fundamentado en los estudios sobre el plurilingüismo y la competencia plurilingüe surgidos en los últimos 20 años en el campo francófono (Candelier, Castellotti, Coste), suizo (Py, Lüdi, De Pietro, Perregaux), canadiense (Cummins, Moore) y español (Cenoz, Masats, Noguerol, Nussbaum, Unamuno) y de manera especial todo lo elaborado por la División de Políticas lingüísticas del Consejo de Europa (COE). Esta disciplina, relativamente nueva, parte de la premisa de que las lenguas del individuo se integran en un único repertorio, constituido de recursos que se movilizan cuando el hablante afronta un acto comunicativo o un nuevo aprendizaje.

Según estos autores, el plurilingüismo se aplica y fomenta en las aulas, a través de los enfoques plurales de las lenguas (Candelier, et al. 2008a): el *éveil aux langues* (language awareness en su acepción anglófona), la intercomprensión entre lenguas de la misma familia, la didáctica integrada de las lenguas y el enfoque intercultural. De entre ellos, el *éveil aux langues* es el que originó este trabajo de investigación. El programa EVLANG, acrónimo del proyecto Socrates Lingua 2 *Éveil aux langues à l'école primaire*, materializa el mencionado enfoque en una propuesta didáctica que fue aplicada a escala europea entre los años 1997-2000, para su posterior análisis. La experiencia derivada, las conclusiones obtenidas y los materiales que se desarrollaron, se inscriben igualmente en la génesis de este estudio.

La investigación sobre el plurilingüismo es a su vez heredera de los estudios sobre el bilingüismo. La visión holística del bilingüismo de Grosjean, (1982), Py y Lüdi (1986) o Cummins (1981) con su teoría de la interdependencia, ilustra la continuidad entre

estos estudios y los trabajos actuales sobre el plurilingüismo, al promulgar en los años 80 que las lenguas formaban parte de un todo indisociable. Esta perspectiva se aleja de la conceptualización del bilingüismo como la yuxtaposición de dos monolingüismos, y perfila el enunciado que años después proclamaría Lüdi, “*Je conçois aujourd’hui le bilinguisme comme un cas limite, pour ainsi dire le premier degré du plurilinguisme.*” (Lüdi, 2008 p. 207).

Tal consideración de las lenguas, también ha desembocado en otras líneas de investigación, como la de la adquisición de una L3. Los estudios en este sentido y de la mano de autores como Bono (2008a), Cenoz (1997, 2001 y 2003); Herdina y Jessner (2002 y 2006), con su *Dynamic Model of Multilingualism*, están presentes igualmente en las líneas de este trabajo. Todos ellos comparten la hipótesis de que el aprendizaje de una L3 difiere sustancialmente del aprendizaje de una L2, justamente por el juego de transferencias interlingüísticas que se produce en el seno del repertorio del hablante.

La intercomprensión, como enfoque plural y forma de expresión del plurilingüismo, se encuentra también en la base de este proyecto de investigación. En Alemania los trabajos de Franz Joseph Meißner en la Justus Liebig Universität de Gießen, y el manual de *EuroComRom Die sieben Siebe: romanische Sprachen sofort lesen können* (2000), de Horst G. Klein y Tilbert D. Stegmann, en la Goethe Universität de Frankfurt, como clásico de la literatura del campo, han nutrido nuestras reflexiones sobre la disciplina. Por su parte en Francia los estudios sobre metalingüística e intercomprensión de Louise Dabène y Christian Degache, en el laboratorio Lidilem de la Universidad Stendhal de Grenoble, con sus archiconocidas plataformas virtuales *Galatea*, *Galanet*, concebidas para practicar habilidades de comprensión entre lenguas románicas, han dejado también su legado en la concepción de este estudio. Finalmente el material de formación en intercomprensión en línea para niños *Euro-mania*, elaborado por l’Institut Universitaire de formation de Maîtres Midi-Pyrénées junto con sus colaboradores europeos, han inspirado también esta tesis doctoral.

Los trabajos del GREIP¹, el Grup de Recerca en Ensenyaments i Interaccions Plurilingües, de la Universitat Autònoma de Barcelona, han sido igualmente fuente de

¹ La Dra. Dolors Masats compo IP nos ofreció participar en el proyecto “La competència plurilingüe, audiovisual i digital com vehicle per a la construcció de sabers en comunitats de pràctica multilingüe i multicultural” (PADS) Ministeri de Ciència i Innovació. EDU2010-17859 (subprograma EDUC); 2011-2013 (prorrogat fins a setembre de 2014) esta tesis es un producto del mismo.

referencia para el presente estudio. Sus décadas de experiencia en el estudio de la enseñanza de lenguas, el plurilingüismo, la formación del profesorado, los estudios interculturales, el uso de la tecnología en la educación y otras áreas relacionadas con la adquisición de lenguas, impregnan de alguna manera nuestras páginas.

A nivel de organismos institucionales, las propuestas en materia de educación del Consejo de Europa, han nutrido también nuestras reflexiones. En especial hacemos mención al centro creado *ad hoc* para promover la calidad de la educación lingüística en Europa, el European Centre for Modern Language of the Council of Europe² de Graz (Austria) desde donde se difunden multitud de estudios, documentos, así como materiales didácticos en diferentes temáticas lingüísticas.

Los autores, equipos de investigación, enfoques y documentos mencionados hasta aquí confluyen en una visión del aprendiz de lenguas como un individuo con ventajas respecto a su homólogo monolingüe, preeminencia que se atribuye tanto a sus competencias transversales (de una lengua a otra), como a una mayor capacidad a reflexionar sobre el funcionamiento lingüístico (a partir de una conciencia metalingüística más desarrollada). Aspectos de proximidad tipológica, que presentan las lenguas de una misma familia, también están en la base de las reflexiones de los mencionados paradigmas.

En la génesis de esta tesis doctoral se encuentran todas estas cuestiones, a las que se suma la perspectiva de la didáctica de la lengua, ya que el plurilingüismo modifica profundamente el procedimiento clásico de enseñanza/aprendizaje. De esta manera, autores y estudios proclaman que la escuela debe integrar la dimensión plurilingüe en un proyecto educativo global, donde se articulen no sólo las lenguas objeto de estudio, sino también los códigos de los repertorios lingüísticos de los hablantes, considerados todos en palabras de Coste (2010, p. 158) como “*langues de l'éducation*”, porque contribuyen al desarrollo de capacidades lingüísticas y a la construcción de experiencias de aprendizaje.

En la línea de estos conceptos y de los trabajos que los han desarrollado, hemos confeccionado nuestro marco teórico y hemos recogido unos datos cuyo análisis se presenta en la tercera parte de esta tesis, que pretende dar un paso en el conocimiento de la competencia plurilingüe.

² Ver www.ecml.at

III. Objetivos de la investigación

La finalidad de este trabajo de investigación es

describir el desarrollo de la competencia plurilingüe una vez provocada su emergencia en contexto escolar.

Así, hemos diseñado una propuesta didáctica donde se confronta a un conjunto de estudiantes de diferentes etapas educativas a actividades que incluyen lenguas que desconocen.

Para alcanzar nuestro objetivo hemos distinguido diferentes niveles de análisis que aunque se plantean individualmente para su mejor profundización, deben verse como intrínsecamente relacionados, al referirse a la misma realidad que se pretende observar. De esta manera, hemos considerado el estudio de los siguientes aspectos:

- a) los recursos y estrategias que se movilizan ante la opacidad de las lenguas;**
- b) la actividad metalingüística, es decir, la relacionada con la reflexión sobre las lenguas;**
- c) la didáctica de la competencia plurilingüe, cómo se enseña y aprenda una tal capacidad.**

Nuestro primer objeto de estudio hace referencia a los recursos que se solicitan ante la diversidad lingüística así como a una manera de proceder particular. Se pondrá especial atención a la naturaleza de los conocimientos movilizados, que tendrá que ver con la distancia tipológica entre la L1 de los aprendices y las lenguas a analizar.

Así, se observarán los recursos provenientes de las lenguas que conocen los alumnos. Si como se desprende de la definición de la competencia plurilingüe, el repertorio del hablante es uno, este está formado por todas las lenguas que constituyen su universo. De

esta manera creemos que los fenómenos de interacción interlingüística serán frecuentes y que más allá de la L1 del individuo, fuente de información por excelencia, todas las demás lenguas que se conocen a diferentes niveles, se solicitarán y ocuparán un lugar importante a la hora de generar hipótesis de significado. Haremos alusión en este apartado a la importancia de los conocimientos parciales de las lenguas, así como a las características de la competencia plurilingüe, determinada como de naturaleza dinámica, heterogénea y compuesta.

También nos fijaremos en los recursos no lingüísticos que requieren los alumnos ante una tarea que conjuga varias lenguas. Describiremos el detonante o contexto que motiva su aparición, así como la esencia de los mismos. A pesar de que se podría pensar que ante una actividad lingüística los recursos en ese sentido tienen más razón de producirse, nuestra hipótesis es que los demás no deben tampoco desestimarse. La literatura en el campo, a la cual hacemos referencia en el marco teórico de esta tesis, sostiene que cuanto más opaca es la lengua para el interlocutor, más se recurrirá a los conocimientos extra-lingüísticos.

Los recursos hasta ahora mencionados se movilizan en el seno de una competencia plurilingüe gracias a una actividad metalingüística. La capacidad de pensar en la lengua como objeto y manipular sus elementos, es el segundo objetivo. Así, nos centraremos en las aportaciones de los alumnos dirigidas a la reflexión sobre las lenguas.

El desafío aquí será comprobar qué elementos desencadenan la aparición de una conciencia metalingüística. En este caso la hipótesis es que un planteamiento escolar que fomenta los pasajes interlingüísticos, las actividades de comparación y observación de las lenguas así como la manipulación de sus componentes impulsará de manera paralela a la emergencia de una competencia plurilingüe, habilidades de tipo meta. El nivel de abstracción alcanzado, el contexto concreto en el que se desarrolla, el metalenguaje utilizado, así como el paso de un conocimiento epilingüístico (intuitivo de las lenguas) a uno metalingüístico (consciente, de saber y saber-hacer de las lenguas), serán objeto de estudio.

Dedicaremos especial atención a describir la conciencia metalingüística en el marco de una acción situada (en las actividades de nuestra propuesta didáctica) y colaborativa,

ya que las tareas siempre se plantean en grupo y en pareja. También a definir en qué consiste la ventaja atribuida a los hablantes plurilingües, en términos de metalingüística.

El último objetivo va encaminado a analizar la acción y visión de docentes y discentes frente a una educación plurilingüe. La manifestación y desarrollo de la competencia plurilingüe, ha supuesto la ruptura con las prácticas escolares habituales monolingües. La valoración de una tal propuesta nos interesa de cara a diseñar acciones educativas dirigidas a la promoción del plurilingüismo.

Con los profesores colaboradores en el proyecto discutiremos la manera en que se enseña y se adquiere un competencia plurilingüe, los medios necesarios, así como el tipo de aprendizajes pertinentes. A los alumnos les preguntaremos, qué opinión les merece una propuesta que tiene en cuenta la diversidad lingüística.

IV. Posicionamiento metodológico

Nuestro estudio de la competencia plurilingüe se inscribe en el paradigma de la metodología cualitativa. Si, como señalan Blaxter y otros *“los diferentes tipos de enfoques de investigación producen diferentes tipos de conocimiento sobre el fenómeno que se estudia”* (2008, p.73), nuestra intención es producir un conocimiento dirigido a captar la esencia de la aludida competencia, para así poder incidir mejor en su enseñanza y aprendizaje (E/A). Para ello hemos optado por trabajar con un número reducido de centros, profesores y de alumnos, pero obtener datos reales y que puedan ser tratados con profundidad. Se ha pretendido conseguir un saber de tipo holístico, convencidos de que la naturaleza del objeto de estudio no se podía obtener fragmentando la realidad y estudiando por separado las partes que la componen, sino considerando el todo, asumiendo también su dinamismo. Nos hemos centrado pues en comprender, descubrir e inducir principios, que sin pretender que sean universales ni

que se puedan transferir las conclusiones de manera mecánica a otras realidades, sí ayudarán a ahondar en la cuestión.

La adopción del paradigma cualitativo, ha conllevado la descripción detallada del proceso de obtención de los datos. Esto ha sido así porque somos conscientes de que al planificar y aplicar nuestra propia propuesta (con la ayuda de los profesores colaboradores) y en nuestro rol de investigadores-participantes, hemos contribuido a la configuración de la realidad que pretendíamos describir. El lector de este trabajo debe estar al corriente de este detalle.

También nos hemos acogido al enfoque etnográfico al convertirnos en miembros de la comunidad que pretendíamos investigar, la educativa, para conocer mejor su realidad (Nussbaum y Unamuno, 2006), desde el marco de referencia del actor. En nuestro caso, esto se ha conseguido a través de la adopción del planteamiento de la investigación-acción como método para trabajar con los protagonistas de este estudio: un conjunto de docentes y un grupo de alumnos. Atendiendo a nuestros objetivos, de una parte reflexionar sobre la idoneidad de una propuesta curricular alternativa de tratamiento de las lenguas escolares; de otra, mejorar nuestra propia práctica docente, el mencionado enfoque ofrecía las perspectivas más adecuadas, a tenor de las palabras de Latorre: *“la expresión ‘investigación-acción educativa’ se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos.”* (Latorre, 2008, p. 23). Tal y como se explicará en el apartado dedicado al diseño de la propuesta didáctica y de la intervención educativa, el 4.2, el primer paso del proyecto de investigación-acción fue la planificación y organización de un seminario de formación de profesores.

De la etnografía nos interesaba también y fundamentalmente la herramienta primordial de recogida de datos de este enfoque: la observación. En la intervención escolar que programamos, la observación llevada a cabo por los docentes y por nosotros mismos, constituye unos de los procedimientos más importantes de obtención de la información. A través de este instrumento, así como mediante las entrevistas realizadas a los profesores y las sesiones que nos proporcionaron el discurso de los alumnos en el aula, hemos hecho *“dialogar los datos”* (Nussbaum y Unamuno, 2006, p. 16),

triangulándolos de esta manera y otorgándoles el rigor, la legitimidad y la validez propia de un estudio cualitativo.

En otra línea de argumentación, al abogar, en palabras de Lüdi “*pour une linguistique qui prendrait le répertoire plurilingue, sa construction et sa mobilisation comme focus principal*” (2008, p. 207), nos hemos basado en la *didáctica del plurilingüismo*, para llevar a cabo nuestra investigación. Esta se desarrolla a través de los *enfoques plurales de las lenguas* (Candelier et al., 2008a). Tales enfoques, caracterizados por utilizar varias lenguas en el planteamiento de sus actividades, son la intercomprensión de lenguas de la misma familia, el *éveil aux langues*, el enfoque intercultural y la didáctica integrada de lenguas. Específicamente hemos adoptado los dos primeros, que se presentarán en detalle a lo largo de este trabajo.

Respecto a los procedimientos seguidos en los procesos de recogida y análisis de datos, queremos señalar que combinamos metodologías cualitativas y etnográficas (como ya ha sido señalado), así como enfoques etnometodológicos y del análisis de la conversación.

El enfoque de la etnometodología y del análisis de la conversación nos interesa porque recoge las ideas de que la cognición es una dimensión situada, desarrollada en la acción social y a través de la interacción, que es una de sus manifestaciones prototípicas. Así, la cognición está imbricada en la interacción y es procedimental, construyendo los saberes y competencias.

Además nos interesa subrayar que este trabajo se sitúa, según De Ketele y Maroy (2006), en un enfoque comprensivo, que trata de describir y comprender casos singulares, buscando características comunes, pero también con el objetivo de mostrar de qué manera se desarrollan las competencias en el seno de una situación didáctica y a través de las interacciones entre los actores de esa situación (Kervran, 2008).

Para concluir, queremos considerar una última cuestión. Basados en cuestiones ideológicas y metodológicas de los paradigmas adoptados, hemos optado por ofrecer en versión original los fragmentos discursivos que presentamos en el apartado de los resultados. Estos son los datos de producción oral de los alumnos, los más importantes de esta investigación. Tal decisión conlleva la lectura en catalán principalmente, español y en menor medida, en inglés y otras lenguas. La decisión se fundamenta en que más

allá de **lo que dicen** los alumnos, importa sobretodo **cómo lo dicen**. El contenido pues, pasa a un segundo lugar, adoptando un papel crucial el juego de lenguas que se instaura.

Muchos de los fragmentos son interesantes en base a las relaciones que establecen los hablantes con las lenguas cuyo análisis se pretende. La sutilidad y esencia de las relaciones interlingüísticas, de las transferencias de significados, de la creación de gramáticas de hipótesis, de reflexión metalingüística, perdería con una traducción, fuerza e interés.

V. Consideraciones terminológicas

En este apartado pretendemos hacer alusión brevemente a algunos aspectos que el lector de esta tesis debiera considerar para entenderla de manera correcta, son aspectos que se tratarán con más amplitud en los capítulos del marco teórico.

En primer lugar y por orden de importancia, queremos aclarar que en la redacción de este trabajo distinguimos el término *plurilingüismo* del de *multilingüismo*. Si bien ambos conceptos son cercanos, están relacionados y a veces se emplean de manera sinónima, se refieren a diferentes realidades. En nuestro estudio, nos hemos basado en la definición que al respecto realiza el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas:

El concepto de plurilingüismo es diferente al de multilingüismo. El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concretos, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero, o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación internacional. (COE, 2002, p. 4).

También nos parece muy adecuada la del Centro Virtual Cervantes.

El término plurilingüismo por su parte, hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas. (Diccionario virtual de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes)

No obstante la diferencia, en la literatura especializada se observa cómo se han acuñado los términos *didáctica del plurilingüismo*, para designar un procedimiento específico de E/A que fomenta el plurilingüismo o una *educación plurilingüe*, que es la acción escolar que promueve una tal didáctica. Las locuciones en este caso fluctúan, a nuestro parecer entre ambas acepciones, sin embargo hemos optado por considerarlas de igual forma.

Los vocablos *lengua* e *idioma* acostumbran a utilizarse como sinónimos en muchos trabajos lingüísticos, aunque el término idioma comporta con frecuencia la referencia a la lengua oficial de un país. A lo largo de las páginas de esta investigación hemos preferido el término lengua, siguiendo la tradición más arraigada en los estudios de didáctica de las lenguas de nuestro país.

La denominación de las lenguas del repertorio del hablante es clave en un estudio sobre plurilingüismo. En este trabajo hemos utilizado la nomenclatura utilizada en la literatura del campo, a saber, las siglas L1, L2, L3 como abreviaturas de lengua uno o primera, lengua dos o segunda, tres o tercera y así sucesivamente. Una tal denominación se asocia al grado de dominio de estas lenguas que posee el hablante, pero también a otros criterios como su orden temporal de adquisición (Bono, 2008a). Así, en relación a nuestro estudio, hemos definido de esta manera los términos.

La **L1** designa la lengua primera o lengua principal de los individuos. En nuestro caso, para la mayoría de los alumnos se refiere al catalán y/o el castellano. Ambas lenguas son las lenguas de escolarización obligatoria en la comunidad autónoma de las Islas Baleares. En los estudios de referencia en el área se denominaba hasta hace poco tal concepto como *lengua materna*. Hoy en día, sin embargo, su uso se ha puesto en crisis porque puede no coincidir con la lengua familiar, o con la que se ha aprendido en

primer lugar, o en la que se es más competente o con la que se siente más identificado (Skutnabb-Kangas, 1981), por ello se prefiere la nomenclatura L1.

Por **L2** se entiende la segunda lengua que el hablante considera que conoce a un nivel inferior a su lengua primera. En relación a nuestra investigación, esta posición la ocupaba muchas veces el inglés, la lengua extranjera obligatoria (a veces nombrada como LE) en el sistema educativo mallorquín. Sin embargo, también era posible que por L2 el alumno designase el catalán o el castellano, dependiendo si sólo había designado a una de las dos como su L1.

La denominación **L3, L4, L5**, por su parte hace referencia a las lenguas cuyo conocimiento es menor que las anteriores o que se han adquirido posteriormente a las demás.

VI. Organización de la tesis

El estudio de la competencia plurilingüe ha sido abordado a partir del examen de teorías y autores referentes en el campo, el diseño de una propuesta didáctica y una intervención escolar planteada *ad hoc*. Así, la presente tesis doctoral se estructura en tres partes, a las que se suman una sección introductoria y otra conclusiva, además del apartado de las referencias bibliográficas y los anexos.

En este pequeño prolegómeno, **la presentación de la investigación**, en el que se incluye este apartado, concretamos los objetivos que se pretenden, damos a conocer la motivación que originó el proyecto de investigación, se enumeran las nociones que nos sirvieron de inspiración y los principios metodológicos adoptados.

La primera parte de la tesis está consagrada a la presentación del marco teórico en el que se asientan las ideas y teorías en torno a la competencia plurilingüe. Se divide en tres capítulos que atraviesan diferentes campos disciplinarios.

El **capítulo 1** aborda la descripción del plurilingüismo desde diferentes ángulos. En primer lugar, se hace referencia a las perspectivas sociolingüísticas y cognitivas del concepto. En el segundo apartado ofrecemos una visión didáctica, presentando aquí uno de los pilares de este trabajo: los enfoques plurales de las lenguas, a partir de los cuales se materializó nuestra intervención escolar. Pondremos especial atención al paradigma de *éveil aux langues*. En último lugar, hacemos referencia a las leyes y políticas lingüísticas educativas que contextualizan las nociones claves de esta tesis: el plurilingüismo y la competencia plurilingüe.

El **capítulo 2** tiene que ver con las interacciones que se establecen en el seno del repertorio plurilingüe. Así, hablaremos de conceptos asociados al contacto de las lenguas, tales como teorías elaboradas por los referentes en el campo o recursos basados en la alternancia. A continuación nos centraremos en presentar en detalle el segundo de los enfoques plurales de las lenguas presente en la génesis de este trabajo: la intercomprensión entre lenguas de la misma familia. Finalmente haremos un repaso por la literatura relacionada con los aspectos de la imagen que los hablantes tienen sobre las lenguas. Las representaciones de estas, los estereotipos grabados en la consciencia popular y las actitudes aprendidas o no, forman parte de esta sección.

Por su parte el **capítulo 3** pretende exponer los elementos que contribuyen en la construcción del conocimiento lingüístico. Para ello, dos perspectivas se han tomado en consideración: de una parte la dimensión que permite establecer conexiones entre las lenguas, la metalingüística. De otra, la dimensión cognitiva y social de la mente, según conceptos vygoskianos, y de la adquisición. Así, en el primer punto presentaremos la polisemia asociada al término metalingüística, haciendo hincapié en su perspectiva didáctica y en su connotación en términos de “ventaja”. El segundo apartado descubre los enfoques más relevantes sobre los fenómenos de E/A de las lenguas, haciendo una parada en un concepto que muchos autores relacionan con la competencia plurilingüe: la competencia estratégica.

La **segunda parte** del trabajo pretende explicar, bajo el nombre de metodología, el enfoque empírico adoptado. A través de su único capítulo, haremos partícipe al lector de cómo llevamos a cabo la investigación.

Así, el **capítulo 4**, describe de manera minuciosa el diseño del estudio, los principios metodológicos en los que nos asentamos así como la manera en que concebimos el análisis de los datos. También detallamos el contexto en el que se desarrolló el trabajo, haciendo referencia a los 3 centros educativos de un lado y a los participantes de otro: un conjunto de 8 profesores y 214 alumnos de diferentes etapas educativas. Igualmente los instrumentos de recogida de datos tales como las actividades planteadas, las entrevistas, test y cuestionarios son presentados.

El análisis de los datos conforma la **tercera parte** de la tesis, que tiene lugar a lo largo de 3 capítulos. Estos hacen referencia a los diferentes objetivos planteados:

El **capítulo 5** revela los conocimientos previos que solicitaron nuestros alumnos en una propuesta que contemplaba varias lenguas. Nos centraremos en las hipótesis que generaron nuestros alumnos a partir de saberes lingüísticos y no lingüísticos, que rescataron de su fondo de conocimientos.

El **capítulo 6** ilustra la emergencia de una consciencia de tipo metalingüístico. La redacción en este caso se ha hecho a partir de las teorías de funcionamiento lingüístico elaboradas en el marco de las actividades. Las dificultades encontradas y compartidas con otros compañeros, son el detonante de reflexiones sobre lenguas, que nutren los datos de este apartado.

El **capítulo 7** por último ofrece la perspectiva y evaluación de los profesores participantes en el estudio, así como algunos aspectos que tienen que ver con los alumnos. El trabajo colaborativo con los docentes nos ha dado acceso a la valoración del proyecto, a tener en cuenta a la hora de plantear nuevas propuestas multilingües

Finalmente, dedicamos un último apartado a la exposición de las **conclusiones** del estudio, así como a ofrecer las líneas de investigación futuras y las implicaciones didácticas que se desprenden del análisis y la discusión de los resultados.

Como cierre de la redacción de la tesis se presenta la lista de referencias bibliográficas.

En formato CD-Rom se adjuntan los anexos 1 y 2, que hacen referencia a los materiales (didácticos y de recogida de información) que utilizamos profesores e investigadores para llevar a cabo nuestras sesiones. También se encuentran los recursos

que confeccionaron los alumnos en el marco de la evaluación de la unidad didáctica en la que se integró nuestra propuesta didáctica, en la segunda fase del estudio.

PRIMERA PARTE MARCO TEÓRICO DE LA COMPETENCIA PLURILINGÜE

Capítulo 1. El reto del plurilingüismo

El conocimiento de varias lenguas es un valor altamente estimado en la sociedad de hoy en día. Planteado como objetivo de aprendizaje desde las instituciones educativas, la importancia que ha ido adquiriendo en los últimos tiempos, lo ha situado entre las habilidades básicas que cualquier ciudadano instruido debería poseer, al mismo nivel que saber leer, escribir o dominar las operaciones matemáticas elementales. No obstante esto, la adquisición de diversas lenguas extranjeras, entraña dificultades adicionales a las demás competencias enumeradas, porque el éxito sólo puede ser garantizado si se replantean algunas nociones fundamentales. ¿Qué significa aprender lenguas? ¿A qué dominio se debe aspirar? ¿Cómo se define al aprendiz de lenguas? ¿Cuál es el rol del profesor y de los programas escolares? Tales preguntas, que merecen la reflexión de la comunidad educativa en particular y de la sociedad en general, encuentran en el primer capítulo de esta tesis doctoral un lugar para la discusión.

El desarrollo de individuos que sepan desenvolverse en diferentes lenguas en su día a día, “ouvriers du langage” en palabras de Lüdi (2008, p. 208), conlleva actualmente la consideración de las nociones de plurilingüismo y de competencia plurilingüe. Estos conceptos, adoptados en los trabajos del Consejo de Europa, pretenden impulsar acciones en diferentes direcciones.

En primer lugar una educación lingüística referida, según Beacco y Byram (2003, p.16), a dos criterios diferentes pero complementarios:

- la formación plurilingüe, relacionada con la enseñanza de lenguas de escolarización, extranjeras, regionales, cuya finalidad es el desarrollo del plurilingüismo como competencia;
- la educación al plurilingüismo, que a diferencia de la premisa anterior, pretende inculcar la tolerancia y la sensibilización ante la diversidad lingüística, en aras de fomentar una ciudadanía democrática.

Un planteamiento lingüístico educativo fundamentado en las nociones anteriores, supone a su vez la adopción de una filosofía que escapa al proceso tradicional de E/A de las lenguas y que se inscribe en una dinámica en la que entran en juego las ideas clave que enumeramos a continuación³:

- se parte del concepto planteado por Gumperz (1972) y retomado por Grosjean (1982, 2008), del único repertorio lingüístico o verbal que posee el locutor;
- se tienen en cuenta todas las lenguas del repertorio del hablante, sean lenguas de escolarización o no, en el convencimiento de que el conjunto de las experiencias y los conocimientos lingüísticos son susceptibles de ser transferidos, facilitando así nuevos aprendizajes;
- no se enseñan las lenguas de manera yuxtapuesta, sino considerando sus competencias transversales;
- se impulsa el desarrollo de una consciencia metalingüística (Dabène, 1992a);
- se favorece el contacto de lenguas, independientemente de su estatus;
- se admite la alternancia de diferentes lenguas;
- se pueden trabajar de manera simultánea las competencias que son comunes a diversas lenguas;
- no se pretende exclusivamente la consecución un nivel de competencia nativo;
- se aboga por la trasmisión de competencias de naturaleza de saber-hacer, útiles a lo largo de toda la vida.

³ Enumeradas a partir de la propuesta de Vigner (2008, p.19)

Tales aportes son fundamentales si se considera que, en palabras de De Pietro *“l’objet du développement langagier n’est pas seulement l’acquisition de formes linguistiques mais, plus globalement, l’appropriation d’outils qui permettent d’agir langagièrement et la construction de représentations relatives aux valeurs et aux usages sociaux de ces outils.”* (2002, p. 15)

En último lugar, con la adquisición de las ideas surgidas del plurilingüismo y su materialización a través de la competencia plurilingüe, el Consejo de Europa persigue, según Coste (2006) la construcción de una Europa unida y plural, basada en los valores de una ciudadanía democrática; la adopción de una identidad europea, poseedora de un patrimonio lingüístico colectivo; la circulación internacional y la movilidad profesional de personas; el desarrollo y transmisión de conocimientos; la adhesión de nuevos países miembros; la armonización de certificados, titulaciones y exámenes que permitan la valoración de las competencias lingüísticas de los individuos de cualquier país de la Unión Europea.

Este primer capítulo del marco teórico está consagrado a contextualizar y describir el pasado y el presente del concepto de plurilingüismo. Tal noción es la piedra angular de esta tesis doctoral, y en base a su relevancia será estudiada desde diferentes perspectivas y áreas de investigación.

El primer apartado (el 1.1.) irá dirigido a estudiar la literatura de referencia relacionada con diferentes enfoques, que constituyeron la génesis de los trabajos sobre el plurilingüismo. De manera particular, nos centraremos en las aportaciones de la sociolingüística del bilingüismo y de la perspectiva cognitiva, ambos planteamientos vislumbrados por la bibliografía especializada como desencadenantes de la aparición del plurilingüismo. Un puesto relevante dentro de este punto, irá dirigido a enmarcar la noción de competencia plurilingüe, piedra angular de este trabajo, que será estudiada en detalle a partir de su definición original por Coste, Moore y Zarate en 1997 y a través de las reflexiones que sobre ella, han realizado los expertos en el tema.

Una vez descritos los conceptos claves de esta investigación, el plurilingüismo y la competencia plurilingüe, en segundo lugar (el apartado 1.2.) nos dedicaremos a indagar la manera en que ambos pueden promocionarse en contexto escolar. Haremos referencia aquí a los enfoques plurales de las lenguas, designados por Candelier et al. (2003b),

como las propuestas concretas que pretenden un tal desarrollo. Estos se presentan así como la materialización de una didáctica del plurilingüismo, que en nuestro caso ha sido la elegida para estudiar los conceptos arriba señalados. De entre los cuatro existentes, a saber, el *éveil aux langues*, la intercomprensión de lenguas de la misma familia, la didáctica integrada de las lenguas y el enfoque intercultural, otorgaremos especial atención al paradigma de *éveil aux langues*, por ser el punto de partida e inspiración de esta tesis doctoral y el enfoque adoptado para recoger nuestros datos.

En último lugar (el apartado 1.3.), desvelaremos aquello que la normativa, en materia de educación lingüística, sugiere en relación al plurilingüismo. A partir de un nivel de concreción muy general, como son las instrucciones sugeridas por la División/Unidad de Política Lingüística del Consejo de Europa, iremos acotando la información respecto a la importancia, tratamiento, implantación y propuestas en firme, que desarrollan los diferentes países de la UE. A continuación haremos un repaso por la legislación española de los últimos años en cuanto al aprendizaje de lenguas, para acabar en el último nivel de concreción que atañe directamente a esta investigación: el marco legal establecido en la comunidad autónoma bilingüe de las Islas Baleares.

1.1. De una visión monolingüe a una plurilingüe

Si bien en la práctica los conceptos de bilingüismo y plurilingüismo existen desde los tiempos en que se formaron los primeros pueblos, de manera teórica estos conceptos han necesitado muchos años para referirse de manera ajustada a la realidad que describían. Los habitantes de territorios fronterizos desarrollaron desde el principio de la historia habilidades en varias lenguas, impulsados por la necesidad de comunicarse con las poblaciones cercanas que no compartían un mismo código. El aprendizaje y la gestión lingüística que formaba parte del día a día de aquellos pobladores plurilingües no conllevaba desventajas o “desaprendizajes” respecto a sus homólogos monolingües y

tampoco ellos eran considerados como individuos incompletos. El enclave geográfico condicionaba en este caso el conocimiento y manejo de algunas lenguas, y ellos eran simplemente personas adaptadas al medio donde vivían. Aunque esto ha sido en el pasado y es en el presente una realidad innegable en muchas partes del mundo, durante años ha coexistido junto a tal praxis una imagen distorsionada del locutor que se expresaba en diversas lenguas.

Sostiene Bono (2008a) que durante décadas el bilingüismo ha sido considerado como una desventaja para sus hablantes, un obstáculo que entorpecía sobretodo el dominio de la L1 y que tenía consecuencias negativas en el ámbito escolar y social. Las personas bilingües se consideraban inferiores a sus iguales monolingües tanto en el plano lingüístico como en el cognitivo.

Esta idea del bilingüismo presupone que se le considera la excepción respecto al monolingüismo que es la norma, visto el primero como la yuxtaposición de dos monolingüismos estables y perfectos. Así, en el pasado, los lingüistas describían el bilingüismo en términos de un doble monolingüismo, naciendo de esta manera según Cavalli el mito del “bilingüe perfecto” y del “perfecto bilingüismo” (2008, p. 30). Según esta concepción, el locutor bilingüe sería aquel individuo que dominaría a nivel nativo sus lenguas, poseedor de competencias equilibradas en ambos códigos, alguien que jamás las mezclaría y en el que la coexistencia de ambas no supondría la disminución de alguna de sus competencias.

A pesar que tal descripción pueda parecer descabellada, es real y se hace patente a través de teóricos como Bloomfield (1979), que sacaron a la luz sus trabajos a lo largo del siglo veinte. En ellos se pormenorizaron las ideas detalladas más arriba, que nosotros hemos recuperado a través de recopilaciones sobre el tema, como la tesis de Bono (2008a), donde la autora comenta que la imagen del bilingüe como ser que domina a la perfección sus dos lenguas, continua muy enraizada en el imaginario popular. Ello conduce a que hoy en día muy pocas personas puedan describirse como bi- o plurilingües, al no considerar que dominan suficientemente bien las lenguas de su repertorio.

No es hasta los años 80 que surgen estudios que ofrecen una perspectiva diferente y más realista del término bilingüismo y del hablante bilingüe. Los trabajos de Grosjean

(1982) con su concepción holística del bilingüismo, o Py (1997 p. 496) que supone que el aprendizaje de lenguas es un “potencial bilingüe” abren una nueva era a la visión de las lenguas del hablante.

Todas estas ideas, que se alejan de las nociones más puristas del bilingüismo, “purisme et bilinguisme sont en tout cas difficiles à concilier” (Py y Lüdi, 1986, p. 181), van sedimentando poco a poco hasta derivar a la noción de plurilingüismo. Como consecuencia el monolingüismo, queda relegado al resultado de un ambiente empobrecido, que no fomenta el potencial de las facultades del lenguaje (Meisel, 2004); o en palabras de Lüdi (2008), como una desventaja. El bilingüismo, por su parte, se entrevé como el primer eslabón en la cadena del conocimiento de lenguas. Como dice Lüdi: “*Je conçois aujourd'hui le bilinguisme comme un cas limite, pour ainsi dire le premier degré du plurilinguisme (et l'unilinguisme comme une infirmité ou au moins comme un handicap)*” (Lüdi, 2008, p. 207).

La noción clave que marca el paso de la concepción bilingüe a plurilingüe es aquella del único repertorio lingüístico. Definido por Gumperz en 1972, se entiende como tal al conjunto de lenguas de que dispone un individuo para comunicarse, siendo la característica principal la posibilidad de elección de cualquier código según la situación lingüística, los interlocutores o los objetivos (Sabatier, 2008).

El concepto de repertorio verbal singular pero complejo, conlleva al reconocimiento de las competencias parciales de las lenguas, sobrepasando así la idea de estas como en compartimentos estancos que no se interrelacionan, y abriéndose a la visión donde las lenguas forman un todo indisociable, “el flujo y reflujo en el bilingüe”⁴ del que habla Grosjean (1984, p. 20) a propósito de la competencia lingüística del individuo, que se reestructura y evoluciona.

El plurilingüismo surge así por la necesidad de definir a un locutor que posee un capital lingüístico variado y que lo gestiona en función de sus necesidades o situaciones lingüísticas determinadas. Aunque en la literatura de referencia el plurilingüismo se plantea ya de manera temprana para designar otras lenguas más allá del bilingüismo (véase Weinrich, 1953 o Haugen, 1956), actualmente según el Consejo de Europa:

⁴ Nuestra traducción

Être plurilingue ne signifie pas maîtriser à un haut degré un nombre impressionnant de langues, mais s'être créé une compétence d'utilisation de plus d'une variété linguistique, à des degrés de maîtrise non nécessairement identiques et pour des utilisations diverses (participer à une conversation, lire ou écrire des textes). (Beacco y Byram, 2007, p. 39).

Así, a nivel de las instituciones encargadas de adoptar y promover tal concepto de plurilingüismo, tenemos el papel que han jugado los distintos documentos normativos surgidos en el primer decenio del siglo veintiuno. Como subraya Doyé (2005): *“Identifié dans de nombreuses Recommandations du Conseil de l'Europe comme principe et comme finalité des politiques linguistiques éducatives, le plurilinguisme doit être valorisé au niveau de l'individu et pris en charge collectivement par les Institutions éducatives”*, tal organismo aboga entonces por la difusión de ideas que impulsen el plurilingüismo en contexto escolar, entre otros.

Este apartado se divide en tres secciones, que pretenden desarrollar las nociones esbozadas en esta pequeña introducción. De manera central, explicaremos el cambio de paradigma monolingüe del conocimiento lingüístico en el pasado, al actual modelo plurilingüe. Para alcanzar nuestro objetivo nos centraremos en primer lugar, en presentar los aportes de la perspectiva sociolingüística, que contribuyeron a suavizar las concepciones más puristas del bilingüismo y abonaron el terreno a imágenes más realistas y menos estrictas de lo que suponía conocer dos lenguas. A continuación, abordaremos el mismo sujeto desde el enfoque cognitivista, con la finalidad de ofrecer una visión complementaria a la información presentada. Así, describiremos el bilingüismo y el plurilingüismo en términos de ventajas, respecto a los locutores monolingües. En último lugar dirigiremos nuestra atención al producto derivado de los estudios presentados en los apartados anteriores y que desembocaron en la noción central de esta tesis doctoral: la competencia plurilingüe. Esta, será descrita desde diferentes ángulos, desmenuzando así las diferentes partes en que los referentes en el campo se han referido a ella.

1.1.1. Perspectiva sociolingüística

Tal y como señalan Sabatier (2008) y Bono (2008a) *inter alia*, en la base del desarrollo de un enfoque plurilingüe, se sitúan los estudios de la sociolingüística (del bilingüismo, más particularmente) y de la didáctica de las lenguas. La aportación más importante que han realizado ambos campos a nuestro enfoque es, como hemos señalado más arriba, la superación de la visión estigmatizada del bilingüismo. Los trabajos sobre las dimensiones sociales y culturales asociadas a la adquisición, las hablas bilingües, el contexto en el que se desarrollan las situaciones de contacto de lenguas, el análisis de fenómenos y estrategias que contribuyen a la construcción del repertorio lingüístico, la alternancia de códigos o las maneras en que diferentes miembros de una comunidad se relacionan entre ellos, han estado en la base de esta premisa. Así pues, la imagen de un individuo bilingüe que no es dos veces monolingüe y que probablemente no consiga nunca un dominio perfecto, y equilibrado de sus lenguas, a nivel de un nativo (Lüdi, 2008), se transforma gracias a las investigaciones en estas áreas de conocimiento y de autores como Weinrich, Labov, Fischman, Lüdi, Py y Dabène, entre otros (citados por Bono, 2008a).

La descripción de los aspectos funcionales de las lenguas en la comunicación, ha incidido principalmente en esta nueva visión del locutor plurilingüe. El análisis minucioso de los factores que intervienen en el discurso del bilingüe, que responden a variables lingüísticas y extra-lingüísticas, ha servido para definir de manera más fidedigna al hablante que maneja dos o más códigos. Motivos sociales, económicos y de identidad entre otros, que nada tienen que ver con el conocimiento o competencia de las lenguas, han contribuido a abandonar la imagen de inferioridad de los bilingües en cuanto a los monolingües.

El fenómeno de la alternancia de lenguas, estudiado desde la óptica de una manera diferente de comunicarse, esto es atendiendo a criterios relacionados con tornar más complejo o perfecto el discurso (Gumperz, 1982) y no como consecuencia de un conocimiento deficiente de los diferentes códigos, ha contribuido a una tal concepción. En la línea argumentativa que desarrollaremos más abajo, la comprensión del mencionado fenómeno, ayuda a concebir más realísticamente las competencias

lingüísticas de los locutores (Castellotti y Moore, 1999). Los discursos bi/plurilingües surgidos en la interacción son considerados así la norma, respondiendo a una imagen funcional y legítima de su repertorio verbal (Lüdi, 1998). En estos casos, la situación se interpreta como idónea para que el locutor se exprese eligiendo algunas de sus lenguas.

La comunicación, planteada en relación a los aspectos funcionales de las lenguas (para qué se emplean, con quién, en qué contexto) y no en función de la normatividad que conduce a la perfección en el dominio del idioma, ha permitido la redefinición del locutor bilingüe, que se aleja del hablante monolingüe considerado hasta el momento como el modelo a seguir. La atención se dirige entonces no a la perfección lingüística, sino a la gestión del capital lingüístico, impulsado por el objetivo o necesidad de la situación comunicativa, que tiene en cuenta la presencia de varias lenguas (Sabatier, 2008).

Un ejemplo que ilustra tal afirmación es la aportada por los trabajos de Lüdi y Py (1980). Para estos autores, las competencias de los hablantes bilingües son consecuencia del uso particular que realizan de sus lenguas y no de su conocimiento. En sus investigaciones, citadas en Bono (2008a), los lingüistas observan que en comunidades bi o plurilingües, a las lenguas se les otorgan funciones comunicativas diversas. Los hablantes eligen así la expresión en uno u otro código dependiendo si se encuentran en contexto familiar, profesional, académico o de la administración pública.

Las lenguas también llevan implícitas cuestiones relacionadas con las representaciones (Cavalli et al. 2001) y la identidad. Así, la decisión del locutor de expresarse en una lengua concreta de entre las de su repertorio, es un acto consciente que se relaciona con la voluntad de pertenecer a un grupo social determinado (Moore, 2006b; Bono, 2008b). Este aspecto, también ha sido durante años objeto de estudio de la sociolingüística y junto con el anterior factor funcional, ha contribuido a forjarse una imagen más realista del bilingüismo, tal y como sugieren Grosjean y Py,

Est bilingue toute personne qui utilise régulièrement deux langues, quel que soit l'éventail des activités langagières qu'elle est capable de réaliser dans les langues connues, et quelle que soit la richesse et la conformité normative des moyens dont elle dispose dans chacune des deux langues.
(2002, p. 20).

Una tal definición también ha afectado, según Bono (2008a), a la perspectiva de la didáctica de las lenguas. Si bilingüe no es sólo la persona que domina a la perfección sus dos lenguas, entonces el único objetivo de la educación no es alcanzar dicho nivel, sino adquirir las competencias que se requieran según el uso que se le vaya a dar a la lengua. De esta manera, se modifican los objetivos de la enseñanza así como los criterios de evaluación.

Les sociolinguistes ayant montré à quel point la maîtrise totale des langues était un phénomène rare chez les personnes bilingues, on a compris qu'il était sans doute irréaliste de définir la maîtrise comme le seul objectif de l'enseignement scolaire des langues, et qu'il était possible, et parfois même souhaitable, de prendre en considération des objectifs partiels. (Bono, 2008a, p. 47).

Desde el momento en que se plantean objetivos parciales en el proceso de aprendizaje de una lengua, se da por supuesto que también existen competencias parciales y por tanto, desequilibradas de los diferentes códigos del repertorio. Así, el individuo plurilingüe se considera como un “locutor completo”⁵ (Py, 1991, p. 147), a pesar de poseer un conocimiento limitado de algunas de sus lenguas, que utiliza en la interacción según su conveniencia o necesidad.

Todas estas ideas, surgidas de los estudios y reflexiones que acabamos de presentar, darán lugar a la definición de competencia plurilingüe, que ocupará nuestra atención unas páginas más allá. Como adelanto diremos que una tal concepción, se basa en un repertorio lingüístico caracterizado por estar en constante evolución, al ser complejo y plural, en función de la trayectoria vital del hablante.

⁵ Nuestra traducción

1.1.2. Perspectiva cognitiva

En el anterior apartado, veíamos cómo los aportes de la sociolingüística promovieron la evolución de la noción de bilingüismo. Desde una visión rígida y estricta en el dominio de dos lenguas, se pasó a una concepción del sujeto bilingüe como alguien que usa regularmente dos lenguas pero con desequilibrios y parcialidades en sus diferentes competencias: se puede tener una gran capacidad de comprensión lectora pero una mínima expresión oral, problemas en la comprensión oral pero gran destreza al escribir. Esta manera de entender el bilingüismo, también afectó a la perspectiva didáctica de las lenguas, modificando las expectativas del aprendiz.

De manera paralela al progreso de la imagen del bilingüismo a partir de los criterios funcionales y de utilización de las lenguas que proporcionó la sociolingüística, existió un progreso similar en relación al desarrollo cognitivo de los sujetos bilingües. Jessner (2006), describe tres fases en la historia del bilingüismo, relacionadas con la cognición y los aspectos metalingüísticos.

La primera fase documentada en la literatura de referencia, se define como la de los *efectos negativos* del bilingüismo y se caracteriza por la descripción del locutor bilingüe como “semilingüe” al no dominar al mismo nivel los dos monolingüismos existentes en su repertorio. También como alguien con un hándicap cognitivo o como un “*social or cognitive Frankenstein*” (Hakuta y Díaz, 1985 p. 329, citado en Jessner, 2006 p. 37).

Bono (2008a p. 91) expone, que la bibliografía del campo confluye en una tendencia generalizada hasta los años 1960 a vincular el bilingüismo con toda una serie de déficits entre los que menciona el bilingüismo sustractivo, una sobrecarga cognitiva, problemas psicológicos, un lenguaje dubitativo, una gramática imperfecta, retrasos escolares, el debilitamiento de las facultades mentales del individuo, entre otros males (Skutnabb-Kangas, 1981; Grosjean, 1982; Cook V.-J. , 1992; Lüdi, 1998; Baker, 2001).⁶

⁶ Cabe recordar el congreso sobre bilingüismo celebrado en Luxemburgo (1928) donde A. Galí participó de manera muy remarcable. Uno de los tópicos más repetidos e importantes fueron los problemas derivados del bilingüismo: “El Congrès de Luxemburg (1928) pot ser el representant d'una primera época en què el bilingüisme era considerat negatiu pel desenvolupament intel·lectual, pel rendiment escolar i pels aspectes cognoscitius i desenvolupament de la personalitat. Aquesta

La siguiente fase, llamada de los efectos positivos, se abre en el año 1962 con el estudio de Peal y Lambert, donde se plantea por primera vez una correspondencia positiva entre el bilingüismo y la inteligencia. Los autores observaron en su investigación más relevante, que los alumnos bilingües en francés e inglés de diversos centros francófonos de Montreal, obtenían en la mayoría de las pruebas efectuadas, un éxito superior que sus compañeros monolingües, hablantes de inglés y poseedores del mismo nivel socioeconómico. El resultado se atribuye, según Peal y Lambert (1962), a la experiencia con dos sistemas lingüísticos que conduciría a una flexibilidad mental mayor, una facilidad más desarrollada en la construcción de conceptos y a unas habilidades mentales más diversificadas.

Jessner (2006) también propone como trabajos que influyeron en la apertura de esta nueva fase positiva hacia el bilingüismo, la obra de Leo Vygotsky «Pensamiento y Lenguaje». Publicada el año 1977 en español (Argentina); el 1985 en francés; y el 1986 en inglés (la original en ruso data de 1934), el autor afirma que el conocimiento de una LE ayuda a la comprensión de la propia L1, al desarrollar competencias metalingüísticas que fomentan la visión de la lengua como objeto. Estas ideas serán a su vez adoptadas en Inglaterra por Hawkins (1985), en su desarrollo del enfoque *language awareness*, pilar de esta tesis doctoral y que presentaremos en el siguiente apartado.

En este segundo período se llevan a cabo algunos estudios en diferentes partes del mundo, que van probando la superioridad cognitiva de los hablantes bilingües respecto a los monolingües, en relación a competencias de flexibilidad mental, creatividad y pensamiento divergente⁷ (ver Ben-Zeev, 1977 por ejemplo). Baker (2001), autor de la obra “Foundations of Bilingual Education and Bilingualism”, propone un inventario detallado de las ventajas que actualmente se le atribuyen a los locutores bilingües donde se añaden, a las ya enumeradas, una mayor sensibilidad comunicativa y una atención selectiva. Pero si bien este autor habla en términos de ventajas, cabe cuestionarse a qué se deben tales atributos cognitivos en los bilingües. Baker (2001), citado en Bono (2008a p. 92) se remite a la obra de Cummins (1976 p. 156), para enunciar tres argumentos generales:

concepció era recolzada pels treballs d'investigació realitzats fins aleshores. Ara bé, aquests treballs tenien grans falles metodològiques" (Viladot y Presas, 1981, p. 138-139)

⁷ Divergent thinking which refers to children whose thinking style is more creative, imaginative, elastic, open ended and free (Jessner, 2006 p. 38).

- la experiencia de las lenguas, más larga y más variada, que resulta del hecho de evolucionar en dos lenguas y a menudo en dos culturas diferentes;
- la alternancia de las lenguas, es decir las operaciones de va y ven entre las lenguas que los bilingües efectúan regularmente y de las que sale la hipótesis que ellas aumentan la flexibilidad mental y la sensibilidad comunicativa de los locutores;
- la objetivación o la distanciación entre las lenguas, en el modo que las permite considerar como objetos.⁸

De manera paralela a las investigaciones que probaban que los bilingües presentaban ciertas superioridades sobre los monolingües en cuanto al desarrollo cognitivo, también surgieron en esta época estudios en relación a atributos en referencia a una consciencia metalingüística más activa (Dabène, 1994; Cook, 1995) o a mayores habilidades comunicativas. Cenoz (Cenoz y Jessner, 2000, p. 48) atribuye los resultados del bilingüismo, específicamente, a tres factores, que enumeramos a continuación a modo de ilustración:

- la creatividad
- la consciencia metalingüística
- la sensibilización comunicativa

La última fase en esta revisión de la historia del bilingüismo desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, se relaciona según Jessner (2006) con la adopción a partir de los años 1990 de una visión no tan entusiasta de todas las «bondades» que supone el hecho de manejarse en dos o más códigos diferentes. Una autora abanderada de esta postura más realista es Bialystok (1998, 2001). La crítica mayor que se realiza al anterior período tiene que ver con las limitaciones de los estudios llevados a cabo en esos años.

Para finalizar este apartado dedicado a la evolución del concepto de bilingüismo desde la perspectiva cognitiva, queremos presentar el producto que cristalizó de todos los estudios planteados: la caracterización del locutor plurilingüe. La autora que más

⁸ Nuestra traducción

influencia ha tenido en nuestra investigación, Moore (2006a), realiza respecto a los jóvenes plurilingües, la siguiente reseña:

1. las lenguas que conforman su repertorio son numerosas. Los niños pueden hablar y comprender dos o tres lenguas (a veces más) y estar en contacto con varios alfabetos;
2. las fronteras entre las lenguas que conocen son movedizas;
3. ponen en práctica estrategias de paso de una lengua a otra muy particulares, que muestran representaciones de la distancia entre las lenguas muy diferentes a las de sus compañeros monolingües;
4. en el plano cultural, se observan también reconstrucciones contextuales, relacionadas con el contacto de culturas y a sus representaciones.

Se extraen de esta descripción algunos puntos importantes, que retenemos por su relación con el siguiente apartado: el elevado número de lenguas que forman parte del repertorio lingüístico del hablante, la existencia de unas fronteras poco estables entre ellas y la utilización de unas estrategias bastante diferentes a aquellas que, hasta el momento, era normalmente aceptadas en la didáctica de las lenguas.

1.1.3. La competencia plurilingüe

En los últimos veinte años, la investigación en distintas áreas de conocimiento relacionadas con la lingüística han dirigido su atención hacia el concepto del plurilingüismo. Superadas las teorías del efecto perjudicial del bilingüismo y conscientes de los cambios sociales provocados por la movilidad geográfica y los contactos lenguas y culturas, el foco de interés ha pasado de los individuos que conocen dos lenguas, a los que manejan tres, cuatro o más, así como de las implicaciones que en el plano político y educativo se desprenden de una tal variación.

Como ya hemos expuesto anteriormente, se extiende la idea de que el plurilingüismo es la regla y el monolingüismo la excepción (Moore y Castellotti, 2008; Coste, 2010).

El plurilingüismo, planteado como «*manière d'être en Europe*» (Beacco, 2005), va encontrando su lugar en la política lingüística y educativa de la Unión Europea, al ser adoptado como medida ante el reto de la diversidad y la cohesión social.

El plurilingüismo, al cual ya nos hemos referido en los apartados anteriores, es definido por uno de sus conceutores como, “*le développement et l'usage par les acteurs sociaux d'une capacité à disposer des ressources d'expression de plusieurs langues.*” (Coste, 2010 p. 144).

Conforme a la terminología reflejada en los trabajos del Consejo de Europa, el plurilingüismo difiere del multilingüismo ya que, mientras que el primero hace referencia a la gestión de lenguas por parte de individuos, el segundo, en cambio, se define como “el conocimiento y uso de varias lenguas o la coexistencia de diversas lenguas en una sociedad determinada” (MCER 2002, p. 11).

El plurilingüismo se hace efectivo al desarrollarse una competencia plurilingüe. Esta noción aparece por primera vez en un estudio del Consejo de Europa previo a la edición del *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* y se describe por sus autores, de la siguiente manera:

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (Coste, Moore, & Zarate, 1997, p. 12)

El término, así como las implicaciones que de un tal planteamiento se desprenden, se adoptan en el año 2001 en el MCER (COE, 2002, edición española), el documento

que se ha convertido desde su publicación, en una herramienta de referencia ineludible para todos los individuos implicados en la enseñanza de lenguas.

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 a agente social, domina -con distinto grado- varias lenguas y posee experiencias 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. (COE, 2002, p. 167).

La inclusión del término y del nuevo paradigma representa un hito en la política lingüística del Consejo de Europa, pues conlleva, por una parte, un posicionamiento nuevo en cuanto al proceso de E/A de lenguas y por otra, una gran difusión entre investigadores, científicos y la comunidad educativa. La propuesta, desencadenará a su vez otros documentos normativos en materia de educación lingüística a los que haremos alusión en el apartado 1.3, y se convertirá más adelante en la piedra angular de los enfoques plurales de las lenguas y las culturas.

Como sostiene Bono (2008a), si la noción de competencia plurilingüe y pluricultural ha tenido tanta repercusión, es porque cristaliza todo un conjunto de conceptos y teorías desarrolladas en varios campos de estudio, como la lingüística de la adquisición, la sociolingüística y la didáctica de las lenguas y las culturas, las cuales, desde los años ochenta, abaten tradiciones bien asentadas en estas disciplinas, como la división de las enseñanzas de lenguas y el modelo del locutor nativo o del bilingüe perfecto. Tal y como hemos visto en los apartados previos, el concepto de plurilingüismo, emergió gracias al cambio de concepción de lo que Grosjean (2008, p.13) expresaba como un “*monolingual view of bilingualism*” hacia un “*bilingual (or wholistic) view of bilingualism*”. Así, la comprensión del locutor bilingüe como alguien que no habla perfectamente dos lenguas, implicó el replanteamiento de otras cuestiones que se hacen patentes en la definición de competencia plurilingüe. Nuestro objetivo en las líneas que siguen, es exponer las ideas que subyacen a esta noción y reflexionar sobre ellas. Antes, sin embargo, queremos señalar, que nos interesaremos de manera concreta, por los

aspectos lingüísticos de la definición. Aunque las dimensiones lingüística y cultural se encuentran estrechamente relacionadas tal y como reza la denominación de competencia plurilingüe y *pluricultural* y así deben estudiarse según Coste (2002), se plantean aquí de manera separada. En relación a nuestro objeto de estudio y en aras a una mayor profundización, así vamos a llevarlo a cabo en este apartado.

Para subrayar las ideas que caracterizan a la competencia plurilingüe, nos basamos en un primer momento en los cambios de paradigma que supone una tal concepción, a partir de la revisión que del concepto realizan Moore y Gajo, siendo Moore coautora de la definición original (1997) y Gajo un referente en el campo. Así, la competencia plurilingüe:

- *it develops a wholistic rather than segmented vision of language skills;*
- *it insists on disequilibrium and partial competence rather than on balance of skills;*
- *it insists on potential linkages rather than on separateness of its various components;*
- *it develops a vision of competence which includes the situated mobilisation of the linguistic and cultural components of the repertoire, and its potential evolution and reconfiguration over time and circumstances;*
- *it includes mediation abilities, related to circulations and passages between languages (such as translations and bilinguals conversations), and between cultures. This last aspect emphasises the social positioning of the speaker as a cultural intermediary, who can interpret and make understandable (to her/himself and to the others) the linguistic and cultural contexts in which they evolve; and*
- *it considers plurilingual and pluricultural competence as highly individualised and dependent on singular trajectories and personal history, and as such, always subject to evolution and change.*

(Moore y Gajo, 2009, p. 143)

Entrando en detalle en las premisas mencionadas, queremos remarcar en primer lugar que la competencia plurilingüe tiene un carácter global e integrado, y se caracteriza por su naturaleza esencialmente inestable y dinámica. Esta perspectiva, ya

preconizada por Grosjean (1982; 1985), Cook (1992) y otros, se opone a las teorías de la yuxtaposición, que ven el plurilingüismo como la suma de diversos monolingüismos. Al respecto sostiene Coste (2010, p. 149) «*ne pas penser le plurilinguisme comme une extension/complexification du bilinguisme, lui-même considéré comme résultant d'une adjonction à la langue première, mais bien voir le "bi" et le "mono" comme des cas particuliers du "pluri"*». Así, la competencia plurilingüe constituye un conjunto solidario y no es reductible a la suma de los elementos que la componen. La diversidad de lenguas que conforman el repertorio de los hablantes, de igual manera que los recursos de los que dispone, convergen en la construcción de un todo indisociable, es decir de una competencia a la vez variada, compleja y compuesta, pero única y personal.

Coste (2001), relaciona la noción de competencia plurilingüe con la noción de *movilización de recursos* (propia de las definiciones más frecuentes de competencia), de la manera que han sido identificados por los trabajos de psicología cognitiva y retomados en las ciencias de la educación. La competencia a la cual nos referimos, implica la movilización de recursos específicos: los del repertorio lingüístico. Este, a su vez, corresponde al “conjunto de las variedades lingüísticas que un locutor posee en cualquier grado de dominio” (COE, 2002, p. 23).

A la idea de competencia como movilización de recursos, debe añadirse la dimensión *situacional*. El saber es inerte sino se inscribe en un contexto. La competencia plurilingüe se define como *situada* porque está constituida por un conjunto de competencias adquiridas a lo largo de circunstancias específicas como son los contactos, las interacciones y las experiencias lingüísticas y culturales de cada actor social (Kervran, 2008). Las dimensiones que suponen la movilización de recursos y la situación en un contexto son inseparables: una competencia se desarrolla en una situación concreta, a partir de las acciones realizadas por una persona, en función de diversos recursos que moviliza. (Masats, 2008)

En la definición de competencia plurilingüe se reconoce que las lenguas del repertorio pueden dominarse a diferentes niveles, lo que presupone la existencia – y la valorización – de competencias parciales, incompletas o imperfectas de los locutores (Bono 2008a, p. 132). Tal y como recuerda la autora, este principio se inscribe en la línea de los estudios sociolingüísticos que hemos revisado en el apartado 1.1.1, y que han subrayado la dimensión funcional del bi/plurilingüismo, así como la existencia de

un desequilibrio ordinario en las competencias comunicativas de los locutores que manejan varias lenguas. Un tal desequilibrio, sin embargo, no debe ser interpretado como una carencia, sino como un estado normal de las cosas. Esta concepción suaviza por otra parte la consecución del objetivo de la perfección a la que han aspirado siempre los enfoques tradicionales de la adquisición de lenguas: el énfasis de pone ahora en la idea de la evolución de los repertorios a los largo de toda la vida (Moore 2006a). Los *Portfolios europeos de las lenguas*, elaborados con el objetivo de valorizar precisamente todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas de los aprendices (COE, 1999-2011), concretan y legitiman todavía más esta idea (Bono, 2008a). De esta herramienta nos ocuparemos en detalle en el apartado 1.3, al hablar de las directrices y documentos de referencia del Consejo de Europa.

La definición del aprendiz como agente social que maneja varias lenguas y las utiliza en función de las diferentes situaciones comunicativas que debe afrontar, es también un aspecto a destacar en la definición de competencia plurilingüe. Para Bono (2008a, p. 136-137), lejos de ser un matiz terminológico, la presentación del aprendiz como un agente, cuestiona una pretendida línea de separación entre el aprendiz, que no posee la capacidad de actuar, y el locutor competente que sí. Se encuentran aquí reminiscencias de las proposiciones de Lüdi (1989) y Py (1991; 1997) en relación a la ausencia de frontera entre los repertorios del aprendiz y del locutor bilingüe, entre aprender lengua y usarla en las interacciones propias de la comunicación.

Por su parte, Kern y Liddicoat (2008) acentúan el hecho de que la definición del estudiante como agente social permite considerar sus aspectos interpersonales y su dinámica participativa. Insisten en que, cuando el aprendiz se convierte en agente, adquiere el poder de participar plenamente en la creación o en la modificación de los contextos en los cuales él aprende y utiliza sus lenguas (p. 138).

En el análisis del concepto de competencia plurilingüe, nos queremos referir también a los modelos de adquisición de lenguas desarrollados actualmente por la investigación psicolingüística sobre el plurilingüismo. El más conseguido de estos modelos es el *Dynamic Model of Multilingualism*, concebido por Herdina y Jessner (2002). Los autores concluyen de sus análisis que la competencia plurilingüe tiene sus propios principios específicos de funcionamiento y que sólo existe un único sistema, específico y global que no es asimilable a la suma de varias combinaciones de

monolingüismos o bilingüismos. El estudio propuesto por Herdina y Jessner se apoya en particular en los modelos de Grosjean (1982) que fue el primero en demostrar que el sistema bilingüe no consiste en la yuxtaposición de dos monolingüismos y de Cook (1992; 1993) que forjó el concepto de “multicompetencia holística” (*holistic multicompetence*) para designar la competencia específica de los bilingües. La demostración de Herdina y Jessner conduce a la conclusión de que hay consenso en lo que respecta a la existencia de un sistema psicolingüístico global y formado por componentes múltiples pero interdependientes (Herdina & Jessner, 2002, p. 92).

Este último planteamiento, se puede relacionar con bastante facilidad con las propuestas de los interaccionistas como Mondada (2006), que define el fenómeno de adquisición de la lengua en términos de negociación, construcción y ajuste con los otros agentes de la interacción comunicativa, sobrepasando así los procesos cognitivos individuales (véase también Masats 2008). Este planteamiento deja de lado la consideración de los aprendices como locutores “*multiply handicapped*”, al valorar que sus errores son gestionados en las interacciones y, por tanto, pueden convertirse en recursos para el aprendizaje (Mondada, 2006, p. 84-85).

Una vez analizadas las principales ideas que encierra la noción de competencia plurilingüe, queremos acabar manifestando que tal concepto ha evolucionado desde su aparición en 1997. Así, numerosos autores y estudiosos han puntualizado, criticado y modificado su caracterización original. Moore y Castellotti, en su obra dedicada a repasar el pasado de esta definición, la reconceptualizan, diez años después de su génesis. Por ser autoras de referencia de esta tesis, de una parte, y ajustarse la redefinición a nuestros datos e investigación, incluimos a continuación la exposición que ofrecen las mencionadas expertas:

La compétence plurilingue peut alors se définir de manière plus précise comme la capacité à mettre en œuvre, en situation et dans l’action, un répertoire constitué de ressources plurielles et diversifiées qui permet de se reconnaître et de s’affirmer en tant qu’acteur social plurilingue, apte à gérer le potentiel, le déséquilibre et l’évolutif en fonction de ses interprétations locales de la situation et de ses intentions, symboliques ou non (Moore y Castellotti, 2008, p.18).

1.2. Didáctica del plurilingüismo

Después de un primer apartado dirigido a describir el pasado y el presente de la noción de plurilingüismo y su construcción a partir del desarrollo de una competencia plurilingüe, este segundo punto plantea la reflexión que la introducción de tales conceptos, supone en cuanto a la concepción de programas de enseñanza de lenguas. Así, se explorarán algunos enfoques nuevos, como actuales *escenarios curriculares* (siguiendo la terminología propuesta en el capítulo 8 del *MCER*) que intentan plantear las articulaciones entre plurilingüismo y escuela, y responder de esta manera al reto de la construcción de un plurilingüismo escolar.

Sostiene Carrasco (2010) que admitir que toda persona dispone de una competencia plurilingüe y pluricultural (única) que le permite invertir sus conocimientos y experiencias de orden lingüístico (de origen académico y/o extraescolar) en toda nueva situación de comprensión, contacto y/o aprendizaje lingüístico conlleva al reconocimiento de que el aprendizaje de un nuevo idioma nunca significa partir de cero (lo cual raramente es tenido en cuenta en nuestros sistemas educativos actuales). La didáctica del plurilingüismo, contempla la idea expuesta por Carrasco, al tener como principio básico que todo aprendiz posee un capital lingüístico muy valioso, que le permite afrontar nuevos aprendizajes o situaciones comunicativas desde la base de lo que ya sabe. La concienciación en la tenencia de este tipo de conocimientos y recursos, así como la manera de reinvertirlos (Masats 2008), es el objetivo que pretende la propuesta lingüística que aquí presentamos.

En este apartado vamos a ofrecer información en tres direcciones. En un primer momento abriremos el debate con algunas observaciones preliminares. Así, centraremos la atención sobre los principios que subyacen a una didáctica del plurilingüismo: por una parte, daremos algunas pinceladas sobre las instrucciones normativas al respecto, por otra hablaremos de las implicaciones que los teóricos en el campo consideran a la hora de llevar a la práctica una nueva metodología en la enseñanza de lenguas. En segundo lugar vamos a describir un planteamiento real de educación plurilingüe: los enfoques plurales de las lenguas. A través de estas cuatro propuestas que describe

Candelier et al. (2008a), se concretiza un trabajo destinado a incidir en la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural en las aulas. El enfoque *éveil aux langues*, materializado a través del programa EVLANG, ocupará la última parte de esta sección. Esta orientación precisa, cobra especial relevancia en las páginas de esta tesis, al ser el planteamiento que nos inspiró y en el que nos basamos tanto para diseñar nuestra intervención escolar, como para recoger los datos que constituyen el corpus.

1.2.1. Consideraciones previas

El capítulo octavo del MCER, dedicado a las opciones del diseño curricular, propone tres principios fundamentales que deben orientar el debate sobre la redacción de los currículos escolares europeos:

- *El planteamiento curricular se debe inscribir en la línea del objetivo general de la promoción del plurilingüismo y la diversidad lingüística*
- *La diversidad lingüística sólo es posible si pueden evitarse repeticiones innecesarias y ahorrar esfuerzos de aprendizaje, además de promover la transferencia de habilidades*
- *Las consideraciones y medidas relativas a los currículos no tendrían que limitarse a un currículum para cada lengua tomada aisladamente, ni siquiera a un currículum integrador que incluye diversas lenguas. Se tendría que tener en cuenta el papel transversal o transferible entre las lenguas.*

(COE, 2002, p. 206-207)

La adopción de tales ideas, supone de una parte, romper con la tradición de uno de los pilares de la enseñanza de lenguas a lo largo de todo el siglo veinte: la separación entre las lenguas (Castellotti, 2001a; Dabène, 2003). De otra, apostar por un cambio de paradigma que constituye lo que denomina Candelier et al. (2008a, p. 4): *“la evolución hacia una concepción global de la educación lingüística, que integra la enseñanza y el aprendizaje de TODAS las lenguas, para utilizar las sinergias potenciales”*.

El paradigma al que se refiere Candelier, conlleva al mismo tiempo unas prácticas de enseñanza y aprendizaje basadas en la circulación y transversalidad de saberes, la articulación de las diferentes enseñanzas lingüísticas, la adquisición de competencias en diferentes lenguas y la construcción de una competencia plurilingüe encargada de la gestión todos los aprendizajes. A todo ello, deberían sumársele los principios que han ocupado nuestra atención en el apartado anterior, que son los que subyacen a la definición de competencia plurilingüe, a saber, la consideración de un único repertorio lingüístico, integrado por todas las lenguas del locutor, que se interrelacionan formando un todo indisociable; la aceptación del desequilibrio y parcialidad de las competencias lingüísticas del locutor y la definición del individuo plurilingüe como agente social.

Una tal concepción de las lenguas así como de su proceso de E/A, lleva implícito cambios importantes en el área de la didáctica de las lenguas y en las legislaciones educativas existentes (Coste, 2003). A modo de ilustración recoge Bono (2008a p. 141) en su tesis doctoral, que las actividades que requieren de los estudiantes el trabajo con textos en diferentes lenguas, a hacer de intérpretes, a realizar presentaciones en una lengua a partir de notas tomadas en otra, a participar en conversaciones donde se hablan lenguas diferentes y se comprenden, que Coste (2003) califica de “conexiones inéditas pero sin duda fecundas”, no forman parte del repertorio habitual en los manuales de lengua ni en otros materiales pedagógicos. Continúa la autora citando a Porcher (2003), Véronique (2005) o Carrasco, Degache y Pishva. (2008), como estudiosos que confluyen en una opinión generalizada: la adopción de las nociones de plurilingüismo y competencia plurilingüe en manuales de estudio, programas escolares y exámenes, es decir su inserción curricular, es el gran desafío al que se enfrentan tales conceptos, al igual que cualquier dispositivo didáctico innovador. Su integración en las áreas lingüísticas requerirá además, si se pretende más concreción, la coordinación con las áreas no lingüísticas y por tanto, una visión del currículum más avanzada que no la que se está dando en estos momentos (Noguerol, 2005; Ramírez y Serra, Masats y Noguerol, 2016), en la línea de la premisa de Beacco y Byram, «*l'éducation plurilingue déborde en effet des cadres habituels du découpage scolaire des disciplines*». (Beacco y Byram, 2007, p. 93)

En lo que, siguiendo la terminología de la LOGSE, llamaríamos un “segundo nivel de concreción curricular”, el que corresponde a las decisiones que el centro educativo

ha de tomar respecto al currículum, Castellotti et al. (2008), proponen siete principios operacionales que deberían considerarse en una propuesta de educación que tuviera en cuenta el plurilingüismo en contexto escolar:

Premier principe: Du plurilinguisme limité à certaines situations, souvent à connotation élitiste, au plurilinguisme pour tous

Deuxième principe: Du plurilinguisme négligé des répertoires des apprenants et de la communauté proche à un plurilinguisme inclusif reconnu et valorisé par l'école

Troisième principe: De l'apprentissage de différentes langues vers une éducation langagière générale ouverte à la diversité linguistique et culturelle et aux enseignements plurilingues

Quatrième principe: De l'enseignement cloisonné de différentes langues vers une conception holistique des enseignements langagiers

Cinquième principe: D'une politique linguistique centrale à des politiques linguistiques partagées et donc partiellement décentralisées

Sixième principe: De la logique de l'ajout de langues au curriculum à celle d'un curriculum intégré des langues

Septième principe: D'une vision du style "tout de suite" à une politique linguistique réaliste "de petits pas"

(Castellotti et al., 2008, p. 14-15)

En estos postulados se entrevén cuestiones, vinculadas con la pedagogía y la normativa, que deberían considerarse en la concreción de un planteamiento dirigido a desarrollar la competencia plurilingüe de los aprendices. En las secciones que siguen, presentamos las propuestas específicas que recogen algunos de estos principios.

1.2.2. Una propuesta concreta de educación plurilingüe

Cuando se intentan traducir los principios de la educación plurilingüe en dispositivos concretos que permitan poner en práctica un currículum global de

enseñanza de lenguas, disponemos de lo que se llama los enfoques plurales de las lenguas y las culturas. Estos planteamientos persiguen un objetivo común, que es dotar la didáctica de lenguas de aspectos transversales. Como explica Bono (2008b), para hacer que cada aprendizaje favorezca los aprendizajes ulteriores, se plantea la explotación sistemática de los conocimientos a través de la transferencia de saberes – lo que demanda la consulta y la relación de los sistemas lingüísticos conocidos – y de los saber hacer, bajo la forma de una reflexión metalingüística.

Estamos de acuerdo con la idea expresada por Candelier y los investigadores del grupo ALC del Centre Européen de Langues Vivantes de Graz (organismo dependiente del Consejo de Europa), que los enfoques plurales constituyen la herramienta de articulación indispensable que facilita el desarrollo y el enriquecimiento continuo de la competencia plurilingüe y pluricultural de los aprendices. Estos reúnen todos los esfuerzos didácticos que intentan conseguir un despliegue coherente de una competencia de estas características (Candelier et al., 2008b; Noguerol, 2008).

Las finalidades que se pueden enunciar respecto a los enfoques plurales son estrictamente idénticas a las que contemplan los instrumentos centrales del Consejo de Europa en materia de lenguas que son el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y la *Guía de políticas lingüísticas educativas en Europa*. Pero, ¿qué son exactamente los enfoques plurales de las lenguas? ¿Cómo se desarrollan? ¿Qué tipos de actividades proponen para articular las lenguas que conforman el repertorio lingüístico del aprendiz? ¿Cómo impulsan el desarrollo de la competencia plurilingüe? La respuesta nos la da el grupo CARAP de CELV de Graz: «*Los “enfoques plurales de las lenguas y culturas” son los planteamientos didácticos que ponen en práctica actividades de enseñanza-aprendizaje que implican a la vez diversas variedades lingüísticas y culturales*» (Candelier et al. 2008a, p. 6).

Este término se opone al de “enfoques singulares” donde el único objeto de atención en su planteamiento didáctico es una lengua o cultura determinada, tomada aisladamente.

La denominación de enfoques plurales comprende tres planteamientos principales : l'éveil aux langues, la didáctica integrada de las lenguas y la intercomprensión de las lenguas de la misma familia, a los cuales Candelier (2003b) propone incluir un cuarto,

que es el enfoque intercultural. Este autor, es el que primero introduce el término de enfoque plural con el significado que aquí nos referimos y que se ha extendido. En nuestro país estas propuestas tienen una difusión cada vez mayor, y en el marco de los nuevos currículums, encuentran un marco idóneo para su difusión (Noguerol, 2008).

En el estado español, esta propuesta ha sido llevada a la práctica en el currículum oficial de Cataluña, donde se han integrado las investigaciones de este grupo y otros que como el GREIP se han planteado hace tiempo la necesidad de situar en el terreno de las prácticas docentes la reflexión teórica (Noguerol, 2005), cosa que actualmente realizan en el currículum de Andorra con una propuesta plurilingüe muy concreta (Masats y Noguerol, 2016).

De los cuatro enfoques plurales a los que hemos hecho referencia, vamos a explicar en este punto 1.2.2 el enfoque intercultural y la didáctica integrada de las lenguas. Por su parte las propuestas del *éveil aux langues* (apartado 1.2.3.) y la intercomprensión, serán objeto de una mayor descripción en apartados posteriores, 1.2.3 y 2.2 respectivamente. El motivo es la relevancia que tuvieron en la concepción y desarrollo de este trabajo de investigación.

El enfoque intercultural

El enfoque intercultural, de alguna manera el pariente pobre de los enfoques plurales, toma sus bases teóricas de múltiples campos del saber, como la sociología, la antropología, la etnología y la comunicación entre otras. Con conceptualizaciones diferentes en el mundo anglosajón, e inclusive respecto al latinoamericano, en nuestro entorno europeo, hay una tradición muy consolidada desde mediados del siglo pasado, muy relacionada con educación de la inmigración o los marginales (Abdallah-Pretceille, 1986; y las propuestas del Conseil de l'Europe⁹. Son muchas las propuestas realizadas en este campo, a modo de ejemplo se puede ver la suiza Association pour la Recherche InterCulturelle (ARIC); los simposios "Llengua, Educació i immigració" de la UdG que en distintos momentos se han relacionado con miembros del proyecto EVLANG; o las

⁹ Dentro de la plateforme de ressources et références pour une éducation plurilingüe et interculturelle del Conseil d'Europe se pueden encontrar enlaces con el web de la educación intercultural (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/EducInter_FR.asp) y otros con la educación e integración de los migrantes (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Migrants_Home_FR.asp) y también con la de los gitanos (romaís) (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Romani_FR.asp)

propuestas que incluyen ejemplos sobre la diversidad cultural en <http://www.aulaintercultural.org>. En el contexto del Consejo de Europa también aparece una línea de pensamiento, muy relacionada con la enseñanza de lenguas, que se plantea la interculturalidad en relación a la teoría de la identidad social y la ciudadanía europea (Byram Tost, 2001)

Repetimos que hay distintas tradiciones sobre este enfoque, por tanto se han dado distintas definiciones de la interculturalidad, la multiculturalidad, transculturalidad o la pluriculturalidad, aquí no entramos en esta discusión teórica. Para nosotros la interculturalidad (que se relaciona con competencia intercultural o sociocultural) se define como la construcción de relaciones e interacciones horizontales y equitativas entre personas, pueblos y culturas, es decir, proceso de comunicación entre diferentes grupos humanos, con diferentes culturas y/o lenguas, respetando la diversidad y promoviendo el diálogo y la colaboración para la resolución de conflictos.

La línea que más nos interesa es la que ha generado el Consejo de Europa que supone relacionar la enseñanza de lenguas extranjeras y la cultura, de manera que la definición de la competencia plurilingüe implica siempre la intercultural. En esta línea Michael Byram y Zarate, preocupados por esta dimensión en la didáctica de las lenguas extranjeras, propusieron el concepto de competencia intercultural como la capacidad para negociar significados culturales y adoptar conductas comunicativas eficaces, aceptables para los interlocutores (Byram y Flemming, 2001; Kramsch, 2001; Zarate, 1993) . En el MCER (COE, 2002) se habla de competencia plurilingüe e intercultural, y ya en los estudios preparatorios (Coste, Moore y Zarate 1998) aparecen interrelacionadas ambas competencias. Nos parece que un buen resumen de lo que sucede con la educación plurilingüe, es lo que nos propone Beacco:

Effectivement l'EI souffre d'un manque d'intégration, car elle est née en dehors des enseignements de langues et, d'une certaine manière, de la perspective fondatrice de l'éducation plurilingue. L'EI est, par définition, transversale à toutes les matières scolaires (...), l'EI constitue un versant essentiel des enseignements de langues : l'expérience de l'apprentissage d'une langue inconnue constitue une découverte forte de l'autre, puisqu'on s'incorpore de l'altérité langagière (même de manière provisoire et réversible). (Beacco, 2011, p. 2)

Justamente esta concepción integradora y compleja es la que da sentido al hecho de que en el proyecto CARAP se incluyeran un conjunto de conceptos, procedimientos y actitudes que, bajo el epígrafe de “cultura” aportaran los elementos interculturales que se contemplan en la educación plurilingüe e intercultural (Candelier et al., 2008a).

Lo aquí enunciado se completa con la visión didáctica del apartado 2.2.4. en que se plantean los aspectos didácticos sobre las representaciones, estereotipos y actitudes.

La didáctica integrada de las lenguas

La didáctica integrada de lenguas tiene un documento base que presenta las conclusiones del simposio celebrado organizado por el Consejo de Europa en Turku en diciembre de 1972. En su apartado 5: “conclusions et Recommandations du Symposium” en su apartado 3 dice: “Le Symposium recommande que les professeurs enseignant la langue maternelle et ceux qui enseignent d’autres langues vivantes devraient coordonner leurs activités pédagogiques et fonder leur enseignement sur des principes linguistiques communs.” (COE, 1973, p. 39).

Según ello, *La didáctica integrada de las lenguas*, (cf. Bourguignon & Dabène, 1982; Bourguignon & Candelier, 1988; Castellotti, 2001; Cavalli, 2005; Hufeisen & Neuner 2003; Noguerol, 2008; Roulet, 1980), tiene un doble objetivo, el nuclear se centra en ayudar al alumnado a establecer relaciones entre un número *limitado* de lenguas, aquellas el aprendizaje del cual se pretende en una etapa escolar (tanto si, a la manera tradicional se quieren conseguir las mismas competencias para todas las lenguas enseñadas, como si pretende la adquisición de competencias “parciales” para algunas de ellas); el segundo, y requisito previo, es el que pone el acento en la necesidad de que el profesorado de las distintas lenguas se coordine para lograr esa integración de enseñanzas y aprendizajes. Los trabajos de Roulet, a principios de los años ochenta, ya se situaban en esta línea (Roulet, 1980 y 1995; véase Chiss 2001). Hoy en día, muchos de los trabajos centrados en el aprendizaje del alemán después del inglés se inscriben en este ámbito.

La idea central de este enfoque es apoyarse en la L1 o en la lengua de la escuela para acceder de una manera más fácil a la primera lengua extranjera: después apoyarse en estas dos para facilitar el acceso a una segunda lengua extranjera, ayudas que pueden

manifestarse de igual modo a la inversa (Candelier y al. 2008b). En este ámbito hay que contemplar también otras propuestas más ambiciosas que relacionan la enseñanza integrada de lenguas con los aprendizajes no lingüísticos (Ramírez y Serra, 2001; Ramírez el al., 206; Masats i Noguero 2016), en línea con la visión globalizadora de la enseñanza.

1.2.3. El caso de EVLANG, el *éveil aux langues*

El planteamiento *éveil aux langues* es uno de los enfoques plurales de las lenguas y en nuestro trabajo, el punto de partida que sirvió de inspiración para el mismo.

Los inicios

El enfoque de *éveil aux langues* proviene en línea directa del movimiento Language Awareness y de su concepto de lengua como “materia puente” (*bridging sujet*) a través del currículum. Este planteamiento surge en Gran Bretaña a partir de los trabajos de Eric Hawkins, quien en el 1974 propone integrar en el currículum escolar una disciplina transversal que él denomina Language Awareness (en adelante LA). Lo que proponía era establecer lazos entre los diferentes aprendizajes lingüísticos en la escuela. El propio Hawkins explicará más tarde, en 1984, que la función “de asignatura puente” es “to bridge the gap between MT English, FL, English as a Second Language, Community languages” (Hawkins, 1984, p. 4). Es decir, establecer “puentes” entre las lenguas que conocen los alumnos.

La motivación principal de este programa era la voluntad de combatir el fracaso escolar en la clase de lengua, tanto en la de inglés L1 como en la de lengua extranjera (James & Garret, 1992, p. 3; Moore, 1995, p. 45-46). Pese a que este objetivo se dirigía a todo el alumnado, Hawkins (1984) concedió una especial importancia al caso de los alumnos inmigrantes, que fracasaban en la adquisición de un buen nivel de inglés.

En palabras de De Pietro, el contexto que promovió que en Gran Bretaña se pusiera en marcha un movimiento de este tipo fue la conjunción de tres grandes problemas constatados en la escuela:

Las dificultades de integración y la frecuencia de fracasos escolares de los alumnos que provenían de la migración, las problemáticas de los alumnos anglófonos en el aprendizaje de una lengua extranjera y la dificultad en inglés de todos los alumnos, atribuido al nivel demasiado limitado de sus capacidades lingüísticas” (De Pietro, 2002, p. 65).

Otras experiencias europeas

En otros países de Europa, las ideas surgidas de la corriente LA, dieron lugar durante los años noventa a varias iniciativas, muchas de las cuales se integraron después en el proyecto EVLANG. Citaremos a continuación las más relevantes.

En Francia tenemos los trabajos de Louise Dabène en Grenoble (Dabène, 1995) o las experiencias llevadas a término en Dijon por Ghislaine Haas (Haas, 1995), centradas en el desarrollo de las capacidades metalingüísticas y de ortografía en los alumnos más pequeños.

En Alemania la Pädagogische Hochschule de Freiburg (Oomen-Welke, 1998) y el Landesinstitut für Schule und Weiterbildung de Soest (Haenisch, H. & Thurmann, E. 1995) trabajan en la misma perspectiva, pero más dirigida a clases con muchos alumnos provenientes de la inmigración.

En Austria el Zentrum für Schulentwicklung de Graz (Huber, J. & Huber-Kriegler, M. 1994) juntamente con el instituto de investigación que acabamos de citar de Soest, introducen oficialmente en las escuelas de su territorio un enfoque inspirado parcialmente en la corriente LA. El nombre que recibe el movimiento en ambos lugares es respectivamente Sprach- und Kulturerziehung y Begegnung mit Sprachen in der Grundschule.

En Italia, el enfoque Educazione Linguistica es hereditaria también del planteamiento *Language Awareness* y se desarrolla durante el mismo período (Balboni, P-E. & Luise, M-C. 1994).

En España varios grupos de enseñanza del inglés se integraron en la asociación LA y trabajaron sus propuestas que denominaron “conciencia lingüística”, como J.M. Cots en la Udll, David Lasagabaster UPV/EHU o Sagrario Salaberri en la UAL, aunque nunca llegaron a relacionarse con los grupos de EVLANG.

Es en el cantón francófono de Suiza que el movimiento se desarrolla más extensamente durante estos años. En el 1990, el Département de l'Instruction Publique et des Affaires Culturelles de Neuchâtel delega un grupo de reflexión para la promoción de una mejor integración de las enseñanzas de lenguas (Kervran 2008). Este dispositivo, que al principio sólo contemplaba las lenguas extranjeras, se amplía después a las lenguas de la migración. En 1993, un equipo de investigadores organiza la implementación de las primeras experiencias d'*éveil aux langues* con el nombre de *Éducation et Ouverture aux Langues à l'École*, conocido más bien con las siglas *EOLE* (Perregaux, 1995; De Pietro, 1995).

Éveil aux langues: definición y características

El *éveil aux langues* nace como proyecto europeo, Socrates Lingua2, siguiendo propuestas inspiradas en el LA (Dabène, 1991; De Pietro, 1995; Perregaux, 1995; Candelier, 2003a, 2006). Es un planteamiento que propone actividades que implican a la vez diversas lenguas pero “que la escuela no tiene la intención de enseñar” (Candelier, 1997). Esto no quiere decir que no se puedan incluir la lengua de la escuela y cualquier otra lengua que se esté aprendiendo, pero no se limita sólo a estas lenguas. Integra todo tipo de variedades lingüísticas, así como lenguas de la familia, del entorno... y de todo el mundo sin ningún tipo de exclusión (Candelier et al. 2008b). Así, es un enfoque didáctico que pone en práctica actividades de enseñanza-aprendizaje que implican a la vez varias lenguas y culturas. La intención no es aprender estas lenguas, sino descubrir, despertar al mundo de la diversidad lingüística y cultural que nos rodea.

Tres son, a nuestro parecer, las aportaciones específicas de este planteamiento. La primera, y más importante, es que quiere ser un punto de encuentro donde se unan diversas capacidades que son útiles para los aprendizajes lingüísticos y donde se desarrolle una competencia general para aprender lenguas que facilitará el acceso a una utilización de muchas lenguas (Candelier 2003a).

Otra aportación, estrechamente relacionada con la anterior, es que pretende acompañar los aprendizajes de las diversas materias proponiendo una ampliación de los conocimientos en el dominio lingüístico, sobretodo las de enseñanza y aprendizaje de lenguas. No es importante el hecho de que estas sean una L1, L2, L3 o cualquier otra (De Goumoëns, Noguero, Perregaux, y Zurbriggen, 2003, p. 40).

La tercera contribución es que pretende hacer más visibles y legítimas todas las lenguas que forman parte del entorno del alumnado. Con su desarrollo, ofrece la posibilidad de dar coherencia y sentido a los aprendizajes lingüísticos que a menudo se encuentran aislados y compartimentados. De esta manera, las lenguas pierden una cierta distancia que a veces las hace extremadamente lejanas y, en apariencia, inaccesibles (ibíd.).

Las orientaciones didácticas en la que se fundamenta esta corriente son fundamentales para nuestro estudio, por este motivo ofrecemos una breve descripción de las mismas. Los conceptos del enfoque de *éveil aux langues*, optaron por un planteamiento socioconstructivista de la enseñanza/aprendizaje, donde el alumno es el actor/responsable de sus aprendizajes, que consigue en colaboración con los otros (Joshua y Dumpin, 1993, cita a De Goumoëns, et al., 2003). La idea central del enfoque que presentamos, consiste en apoyarse en el concepto de *situación-investigación* (*situation recherche*) como punto central de las actividades. De manera más precisa, los alumnos deben de ser confrontados a un *obstáculo cognitivo* que los empuje a cuestionarse cosas, a reflexionar, a documentarse, a intercambiar con los compañeros para finalmente intentar resolver el problema que se le ha presentado. Como subrayan los mencionados autores el enfoque de *LA* preconizaba ya una orientación similar, fundamentada sobre la pedagogía del descubrimiento “discovery approach”, como la llaman James y Garret, (1992, p. 316).

Especial referencia merece una noción didáctica que es propia de las propuestas de *éveil aux langues*: la *logique du détour*¹⁰. Este planteamiento se utiliza como herramienta de resolución – y por tanto de aprendizaje – ante el objetivo de apertura a la diversidad. Los materiales de *éveil aux langues* confrontan a los alumnos a numerosas lenguas y esto es así no sólo por cuestiones de sensibilización a la diversidad lingüística

¹⁰ Mantenemos este término en la versión original, de igual manera que Noguero (2003), por sus connotaciones en lengua francesa.

y de legitimación de las lenguas minoritarias, sino sobretodo porque este “détour” por la observación de muchas lenguas permite una distanciaci3n provocada por la comparaci3n de la propia lengua con otras y otros funcionamientos.

«Par la comparaison entre différents systèmes linguistiques, différents systèmes d’écriture, différents fonctionnements, qui permet la confrontation de perspectives multiples, la didactique de l’éveil aux langues a donc l’ambition d’entraîner les élèves dans une nouvelle forme de rapport à la connaissance qui rompt avec la conception d’une éducation ne valorisant, symboliquement et dans les pratiques scolaires, que la culture (y sin duda también la lengua) dominante, exclusive et seule légitime» (De Goumoëns et al., 2003, p. 25)

Se abre de esta manera un camino a la *descentraci3n*, un cambio de perspectiva para la reflexi3n sobre las lenguas. “Este descentramiento sobre la lengua posibilita la reflexi3n metalingüística y el desarrollo de las capacidades lingüísticas. Esto se facilita si se ofrecen al alumnado experiencias lingüísticas que ayuden al alumnado a distanciarse de esa lengua.” (Noguerol, 2005, p. 10). Esta actitud también permite una mejor comprensi3n de algunos fenómenos que son problemáticos en L1 y/o L2, L3.

Una última orientaci3n merece ser mencionada, nos referimos al carácter social del aprendizaje. Cada vez que la naturaleza de la tarea lo permite, se les propone a los alumnos un trabajo en grupo. Este modo de trabajo favorece la comunicaci3n entre ellos, provoca conflictos de puntos de vista y los obliga a una explicaci3n (Noguerol, 2005).

Para acabar este apartado, queremos hacer referencia a la estructura de los materiales didácticos que se crearon para poner en práctica en las aulas el planteamiento de *éveil aux langues*. El capítulo 2 del libro *EVLANG* (Candelier, 2003a), al cual nos hemos referido en diversas citas en las últimas líneas, es el material base del que extraemos la informaci3n.

Las unidades didácticas consta de tres fases:

- *Fase de situaci3n inicial*. Esta primera fase tiene la funci3n de enraizar la actividad en la programaci3n y actualizar los conocimientos previos de los alumnos. También busca motivar a los alumnos, cuestionando la problemática

presentada de manera abierta e interesante. La emergencia de las representaciones de los alumnos en términos de lenguas o del sujeto propuesto para trabajar, también es misión en este punto. Para acabar, mencionar que esta primera etapa tiene todavía otra función social, que es la de abertura de un espacio plurilingüe en la clase (Perregaux, 1995).

- *Fase de situación-investigación.* En esta etapa los alumnos intentan resolver el problema que se le ha presentado. La investigación representa el momento clave del aprendizaje. El conflicto cognitivo los conduce a adquirir nuevos conocimientos a partir de la investigación y del descubrimiento. Esto hace que el aprendiz revise y modifique sus conocimientos en la zona de desarrollo próximo, tal como lo propone Vygotsky (Noguerol y Vilà, 2003). Nos encontramos aquí en el corazón del proceso de descentración. Una estructura en pequeños grupos con actividades de trabajo cooperativo hace aflorar las capacidades personales de los alumnos y potencia las interacciones entre iguales.
- *Fase de síntesis.* Es en este punto donde se estructuran los conocimientos adquiridos y donde se verbalizan las soluciones consensuadas por el grupo. Se pone en común la manera en la cual se ha llegado al resultado expuesto así como las estrategias que han utilizado. De esta manera, los alumnos ven los diferentes criterios utilizados por sus compañeros en la resolución del problema y la intervención del profesor facilita la reflexión metacomunicativa a partir de los diferentes razonamientos. Esta fase es la cierra el proceso y permite llegar a visiones globales que sirven de apoyo para la interiorización y la memorización de los conocimientos elaborados (Noguerol, 2003).

Las ideas y principios de la corriente *éveil aux langues* se concretaron y desarrollaron en el marco de dos proyectos europeos, EVLANG y JALING que tuvieron lugar entre 1997-2000, el primero y 2001-2004 el segundo.

1.3. Marco legal de la enseñanza de lenguas

La Ley Orgánica de Educación (en adelante LOE) nos brindó en 2006 una ocasión idónea para reflexionar sobre la importancia creciente de las lenguas y su introducción ascendente en los currículos escolares. La posibilidad de incluir una segunda lengua extranjera en la etapa de primaria, hizo avanzar el sistema educativo español hacia el nivel de sus homólogos europeos en cuanto a la oferta lingüística en una etapa obligatoria. Relevada la LOE por la actual LOMCE, el debate sigue abierto, ¿Cuántas lenguas es necesario aprender? ¿Por qué es tan importante hacerlo? ¿Qué promueven los organismos y las instituciones oficiales? ¿Cómo actúan nuestros vecinos europeos? ¿Es el plurilingüismo la solución al aprendizaje de tantas lenguas?

En este apartado del marco teórico se intentará dar respuesta a estas preguntas a través de la revisión de los siguientes puntos:

1. Las directrices que promueve el Consejo de Europa a través de sus documentos de referencia.
2. La actuación de los países de la Unión Europea.
3. La evolución de la legislación española.
4. La normativa específica en la comunidad de las Islas Baleares.

A nivel de las instituciones oficiales analizaremos las recomendaciones que hace el Consejo de Europa en documentos como el *Marco Común Europeo de referencia* y la *Guía para la Elaboración de Políticas Lingüísticas* entre otros. Revisaremos estos documentos no obstante no tengan carácter prescriptivo para ningún país, ya que son marcadores *deseables*. A continuación ofreceremos datos sobre la oferta de lenguas extranjeras en los diferentes países miembros, así como del número de alumnos que las aprenden en las diferentes etapas educativas. En un tercer momento, nos interesaremos por la situación general de España, en cuanto a normativa en educación lingüística. Un poco de retrospectiva nos aportará información sobre cómo se ha planteado hasta el momento la enseñanza de lenguas en nuestro país. El punto en el cual nos encontramos,

concretizado a través de la última ley de educación, la LOMCE, cerrará este apartado. Finalizaremos esta sección con la normativa de las Islas Baleares, a la cual dedicaremos una especial atención al ser nuestra comunidad autónoma. Revisaremos la actual situación de enseñanza de lenguas a partir del segundo nivel de concreción, que supone la adaptación de la ley educativa a nivel estatal, al contexto de Baleares. La especificidad está marcada en este caso, por la cooficialidad de las lenguas. La perspectiva histórica nos permitirá situar el presente a partir del pasado más próximo.

1.3.1. El Consejo de Europa

El Consejo de Europa, en su empeño por conseguir un territorio cohesionado y plural, da directrices en diversas materias y orienta de esta manera a todos los estados miembros en múltiples cuestiones. En este punto nos referiremos a aquello que establece en relación a la educación de las lenguas.

La División de las Políticas Lingüísticas de la citada institución toma partido a favor del mantenimiento de la diversidad lingüística y cultural en Europa, para respetar la idiosincrasia que caracteriza a nuestro continente. Hace ya más de una década que apuesta fuertemente por el plurilingüismo y su enfoque global. Se refiere al mismo con las palabras que reproducimos a continuación:

En el dominio de la educación, las políticas lingüísticas deben animar la adquisición de diversas lenguas, en niveles diferentes de conocimiento en diferentes momentos de la vida, con la finalidad que los ciudadanos europeos desarrollen su competencia plurilingüe y se comuniquen mejor los unos con los otros. (Beacco y Byram, 2007, p. 73).

Una tal orientación surge a partir de la nueva perspectiva en cuanto al conocimiento de lenguas, así como a su enseñanza y aprendizaje. Tal y como hemos visto los apartados anteriores, la educación lingüística se ve profundamente modificada. Al respecto se posiciona el MCER (2002),

Ya no se trata de conseguir el dominio de una o dos, o incluso tres lenguas, tomadas aisladamente, con un hablante nativo ideal como modelo definitivo, sino que la finalidad es desarrollar un repertorio lingüístico donde tengan cabida todas las habilidades lingüísticas. Esto implica, evidentemente, que las lenguas ofertadas en las instituciones educativas deberían estar diversificadas, y a los estudiantes se les tendría que dar la oportunidad de desarrollar una competencia plurilingüe. Los responsables de la educación no se pueden limitar sólo a alcanzar un nivel determinado de dominio de una lengua concreta en un momento determinado en el tiempo, aunque, indudablemente, esto sea importante” (COE, 2002, p. 23)

La información a la que hacemos alusión en este último párrafo se encuentra en uno de los documentos de mayor relevancia que ha publicado el Consejo en los últimos años. Nos referimos al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, publicado en el año 2001 (y su traducción al castellano el 2002). A finales del año 2016 se cerró el proceso de consulta para realizar una revisión a fondo de este documento (se puede consultar en los repositorios del COE) y una nueva versión está prevista que aparezca en diciembre de 2017. Por su relevancia, es el primer texto oficial que queremos mencionar en el actual punto.

El MCER se define como instrumento que establece por un lado los elementos lingüísticos que deben formar parte en cada etapa del aprendizaje y por otra, los niveles de competencia que permiten medir el progreso del alumno. Estos niveles se imponen actualmente como referencia en el aprendizaje y enseñanza de lenguas. Va dirigido a todos los agentes relacionados con la docencia: responsables de programas lingüísticos, autores de manuales escolares, docentes y formadores de profesores. Se divide en nueve capítulos, cuyo contenido presentamos aquí de manera literal pero también resumida, comprendida en las páginas XV-XVI del citado documento:

Capítulo 1 Define los fines, los objetivos y las funciones del Marco común europeo de referencia según los principios generales del Consejo de Europa respecto a la lengua y, en particular, el **fomento del plurilingüismo** en respuesta a la diversidad lingüística y cultural europea.

Capítulo 2 Explica el enfoque adoptado. Se analiza el uso de la lengua en función de las estrategias utilizadas por los alumnos para activar la competencia general y la comunicativa con el fin de realizar las actividades y los procesos que conllevan la expresión y la comprensión de textos y la construcción de un discurso que trate temas concretos, lo cual les permite llevar a cabo las tareas que han de afrontar bajo las condiciones y las restricciones concretas de las situaciones que surgen en los distintos ámbitos de la vida social.

Capítulo 3 Introduce los niveles comunes de referencia. El progreso en el aprendizaje de la lengua respecto a los parámetros del esquema descriptivo se puede calibrar en los términos de una serie flexible de niveles de logro, definida mediante descriptores apropiados. Este sistema debe ser suficientemente completo como para satisfacer la totalidad de las necesidades del alumno y conseguir de este modo los objetivos que interesan a los distintos proveedores o los que se exigen a los examinandos o candidatos en cuanto a una cualificación con respecto a la lengua.

Capítulo 4 Establece con cierto detalle las categorías necesarias para la descripción del uso de la lengua y el usuario o alumno según los parámetros descritos, lo que incluye: los ámbitos y las situaciones que determinan el contexto de uso de la lengua; los temas, las tareas y los propósitos de la comunicación; las actividades comunicativas, las estrategias y los procesos; y el texto, todo ello relacionado especialmente con actividades y canales de comunicación.

Capítulo 5 Clasifica con todo detalle la competencia general y la competencia comunicativa del usuario o alumno utilizando escalas siempre que es posible.

Capítulo 6 Estudia los procesos de aprendizaje y enseñanza de la lengua, referidos a la relación existente entre la adquisición y el aprendizaje, y a la naturaleza y el desarrollo de la competencia plurilingüe, así como a las opciones metodológicas de carácter general o específico relativas a las categorías establecidas en los capítulos 3 y 4.

Capítulo 7 Examina con mayor profundidad el papel de las tareas en el aprendizaje y en la enseñanza de lenguas.

Capítulo 8 Se ocupa de las consecuencias de la diversificación lingüística para el diseño curricular y analiza asuntos como los siguientes: **plurilingüismo** y pluriculturalismo; objetivos de aprendizaje diferenciados; principios del diseño curricular; escenarios curriculares; el aprendizaje de idiomas a lo largo de toda la vida; modularidad y competencias parciales.

Capítulo 9 Estudia los distintos propósitos de la evaluación y los correspondientes tipos de evaluación en función de la necesidad de reconciliar los criterios enfrentados de globalidad, precisión y viabilidad operativa.

Después del *Marco*, la División de Políticas Lingüísticas ha publicado otros documentos de referencia, el objetivo de los cuales es guiar a los diferentes países de la Unión Europea en la elaboración de sus programas lingüísticos. De manera breve, exponemos a continuación los más importantes para nuestro estudio, al estar relacionados con el plurilingüismo.

- *El Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL) es un material surgido en 2001, la finalidad del cual es consignar los conocimientos lingüísticos y las experiencias culturales del locutor. También pretende incitar la reflexión de los aprendices. Está formado por tres documentos o ámbitos de reflexión:
 1. un pasaporte de las lenguas, donde se deja constancia de todos los idiomas con los que ha tenido relación el hablante, así como las competencias en cada una de ellas. Un formato de parrilla y una terminología consensuada permite introducir y definir las competencias lingüísticas según criterios reconocidos en todos los países europeos. Se completa de esta manera la información contenida en los tradicionales certificados escolares.
 2. una biografía lingüística, donde se detallan las experiencias del locutor en las diversas lenguas. Está destinada a orientar al aprendiz en la planificación y evaluación de su aprendizaje.
 3. un dossier que reúne las producciones personales que certifican las competencias conseguidas.

Los ministros de educación de todos los estados miembros aconsejaron en la *Résolution sur le Portfolio européen des langues* (adoptada después de la 20ª sesión

de la Conférence permanente des Ministres de l'Education du Conseil de l'Europe, Cracovie, Pologne, 15-17 octobre 2000) que los gobiernos, de acuerdo con su política educativa, apoyasen la introducción progresiva y la utilización del Portfolio europeo de las lenguas en sus países (<http://www.coe.int/fr/web/portfolio>)

- *Guide for the development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education.* Se publicó el 2003 y se revisó y amplió el 2007. Se trata de un sumario destinado a los responsables políticos, donde se describen los medios mediante los cuales las políticas educativas pueden llevar a término una educación plurilingüe global y coherente. Es un instrumento de análisis que sirve como documento de referencia para la elaboración o la reorganización de las enseñanzas de lengua en los estados miembros. No obstante esto, la Guía no sugiere ninguna medida lingüística particular, pero tiene la ambición de clarificar los enfoques y las respuestas posibles de acuerdo con los principios compartidos. Se acompaña de una serie de estudios temáticos y de referencia (Beacco, y Byram, 2003 y 2007).
- *A Platform of Resources and References for Plurilingual and Intercultural Education* (2009). Es una herramienta concebida como lugar de consulta y planteada a modo de soporte virtual. Tienen cabida todos los estudios, investigaciones y documentos que se han elaborado hasta ahora al amparo del Consejo de Europa en cuestiones de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Define de manera clara los fundamentos y los objetivos de lo que se denomina educación plurilingüe e intercultural, y reta a los diferentes sistemas educativos a formar alumnos competentes en materia lingüística (véase http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp)
- *A Handbook for Curricula Development and Teacher Training. The Language Dimension in All Subjects* (2015). Este documento surge como continuación de la anterior guía de 2007 y por tanto tiene los mismos destinatarios. El objetivo es ayudar a la reflexión de la política y las prácticas en materia de enseñanza de lenguas de los estados miembros, pero poniendo el acento esta vez en la importancia de la lengua en las diferentes áreas. Se pretende dar un paso más en la consideración del estudio de la lengua no sólo como materia diferenciada de las demás, sino precisamente en su relación con las demás. Así, se concibe que la

enseñanza lingüística está presente en todas las asignaturas y en consecuencia se debe trabajar. La guía pretende facilitar la puesta en práctica de tales principios.

- *Guide for the Development and Implementation of Curricula and Intercultural Education* (2015) es el último dossier publicado por el Consejo de Europa. Confirmado el éxito obtenido con el MCER, los expertos consideran no obstante, que cuestiones básicas y portadoras de valores esenciales para la Unión Europea, no se han traducido en propuestas escolares concretas. Así, la educación plurilingüe no se contempla en los currículos de los establecimientos educativos. La finalidad de la Guía es, en consecuencia, aportar información en 3 direcciones:
 1. proporcionar los componentes de una educación plurilingüe e intercultural, así como las modalidades de adopción e inscripción en los currículos escolares
 2. orientar las etapas de la elaboración y los contenidos del currículo
 3. guiar la repartición de tales contenidos y objetivos en función de diferentes escenarios curriculares

La guía se dirige en general a todos los agentes implicados en la enseñanza de lenguas, extranjeras o de escolarización y específicamente a las personas responsables en materia de currículos, independientemente de que sean a nivel nacional, regional local o dentro del propio establecimiento educativo.

1.3.2. La educación lingüística en Europa

La publicación *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa* (Eurydice, 2012) presenta una panorámica sobre las políticas relacionadas con la enseñanza de las lenguas extranjeras que están en vigor en los países miembros. Por ser una recopilación de los datos que pretendemos ofrecer en este apartado y provenir de una fuente fidedigna como es la *Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural*, nos hemos acogido a ella para extraer la totalidad de la información que aquí presentamos.

Si bien el mencionado documento ofrece cinco capítulos temáticos diferentes y muy completos, que brindan referencias sobre cuestiones relacionadas con la diversidad lingüística escolar en Europa, nosotros hemos seleccionado solo algunos de los 61 indicadores en los que se organiza, para ser plasmados en nuestro trabajo. La elección ha estado motivada por una parte, por la vinculación directa con la temática de esta investigación; por la otra, por la relación con nuestro trabajo como docentes en las diferentes etapas educativas en las que ejercemos. Los aludidos marcadores que hemos decidido comentar, se refieren a los siguientes puntos:

- las edades en las que empiezan a estudiarse de manera obligatoria las lenguas extranjeras en las etapas de infantil, primaria y secundaria
- los países que contemplan la enseñanza de dos lenguas extranjeras en el currículum en las mencionadas etapas
- las lenguas extranjeras más estudiadas
- la enseñanza de lenguas regionales o minoritarias
- el porcentaje de alumnos que estudian 0, 1 o 2 lenguas extranjeras en secundaria

En primer lugar, mostraremos los datos relativos al lugar que ocupan las lenguas extranjeras en los currículos europeos. En segundo lugar, nos centraremos en la información sobre el número de lenguas que se ofertan y se enseñan.

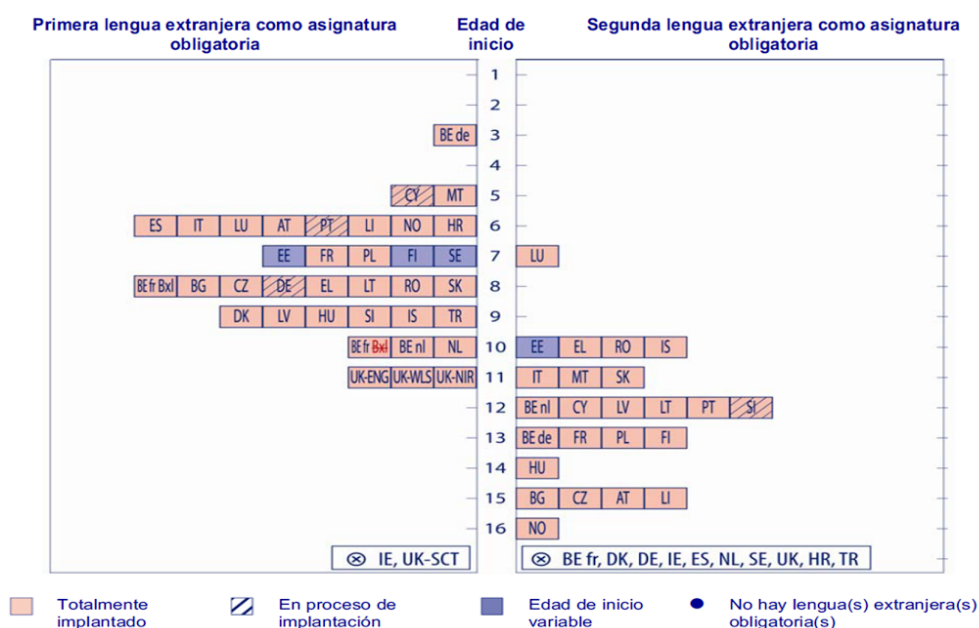


Figura 1. Gráfico B1 (Eurydice 2012, p. 26)

Las edades a las que se introducen la primera y la segunda lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias en educación infantil, primaria y secundaria es el dato inicial al que queremos hacer referencia. Tal y como se observa en la figura 1 de la página anterior, los alumnos comienzan a estudiar una lengua extranjera de manera prescriptiva normalmente entre los 6 y los 9 años. En la comunidad germanófono de Bélgica, empiezan incluso antes, en educación infantil a la edad de tres años.

En Baleares los alumnos también empiezan a estudiar el inglés con carácter obligatorio a esa edad¹¹, pero la diferencia radica en que esa etapa no es obligatoria para los alumnos y como tal no se considera la citada asignatura. Señala no obstante la mencionada publicación, que en Europa la tendencia en la mayoría de países, es introducir la enseñanza de al menos una lengua extranjera en edades cada vez más tempranas (3-6 años), donde previamente se han puesto en marcha proyectos experimentales para valorar su idoneidad y resultados. A tenor de estos datos, subraya también que no obstante las lenguas extranjeras tiene cada vez un mayor peso curricular en la etapa de primaria, el número de horas lectivas que tienen los alumnos, normalmente no supera el 10% del total de horas que se tienen de todas las asignaturas.

◆ **Gráfico B7: Enseñanza de dos lenguas extranjeras en el currículo de educación infantil, primaria y/o secundaria general, 2010/11**



Figura 2. Gráfico B7 (Eurydice 2012, p. 36)

En el caso de secundaria, vemos que Luxemburgo es el país donde los alumnos son más jóvenes a la hora de empezar a estudiar una segunda lengua extranjera. Al margen

¹¹ Ver PL CEIP Miquel Costa i Llobera, por ejemplo, centro colaborador nuestro y que representa la tónica de la enseñanza del inglés en la etapa de infantil, 3 años, en Baleares.

de este dato, en la mayoría de los países esta enseñanza obligatoria se inicia cuando los estudiantes tienen entre 10 y 15 años, siendo Estonia, Grecia, Rumanía e Islandia los países que siguen a Luxemburgo. Noruega por su parte, es el que introduce el segundo idioma extranjero en la edad más tardía. De manera adicional, Eurydice (2012) añade que *“en la mayoría de los países europeos todos los alumnos están obligados a estudiar dos lenguas extranjeras durante al menos un curso de la educación obligatoria”* (p. 9). Ello responde al objetivo estratégico de la Unión Europea de convertirse en *“la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo”* (p. 35). Así, desde el curso académico 2010/2011 muchos países lo contemplan como medida obligatoria, mientras que los menos, ofrecen el tal estudio de una segunda lengua extranjera en una etapa obligatoria, a un nivel optativo. La información se encuentra en la figura 2 de la página anterior.

Siguiendo con la etapa de educación secundaria, las cifras indican que es aquí donde empieza a diversificarse el currículo en casi todos los países. Los alumnos pueden elegir de entre varias opciones o itinerarios académicos que ofertan el estudio de diferentes lenguas extranjeras. En Luxemburgo, Islandia y Liechtenstein, algunos itinerarios conllevan estudiar hasta cuatro lenguas, que es el número más elevado de idiomas que se puede estudiar en un centro escolar en Europa. Por otra parte, los datos que aporta la publicación, que se remontan hasta unos 20 años atrás en muchas ocasiones, muestran que cada vez hay más alumnos en la etapa de secundaria que estudian un mayor número de lenguas extranjeras.

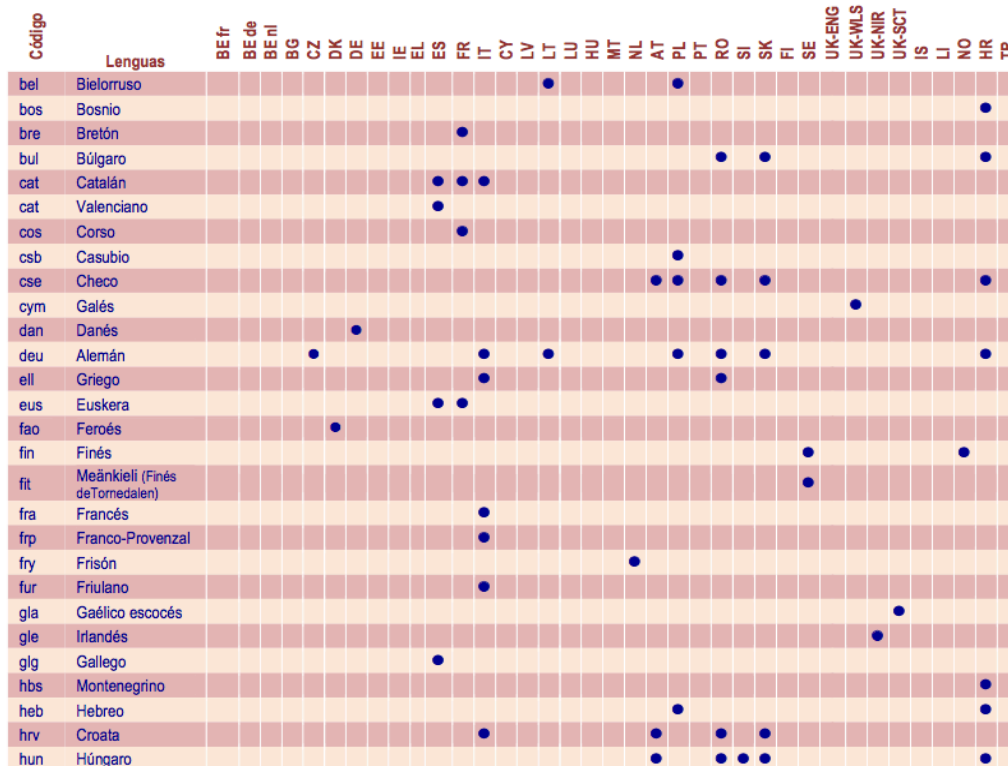
Respecto a las lenguas extranjeras concretas que se ofertan, subrayar en primer lugar que

el inglés se enseña como lengua extranjera obligatoria en 14 países o regiones. Esta lengua es, con gran diferencia, la que con más frecuencia se enseña en todos los países y en todos los niveles educativos. La tendencia desde 2004/05 revela un incremento en el porcentaje de alumnos que estudia inglés en todos los niveles, especialmente en primaria. (Eurydice 2012, p. 11)

Respecto a la segunda lengua extranjera, el alemán o el francés son las lenguas que más frecuentemente se enseñan en la mayoría de los países. Eurydice puntualiza en relación a esta información que

El alemán goza de especial popularidad en varios países de Europa central y del este, mientras que el francés se enseña sobre todo en los países del sur. El español es la tercera o cuarta lengua extranjera que con más frecuencia se enseña en un número considerable de países, especialmente en educación secundaria superior. Lo mismo sucede con el italiano, pero en un número menor de países. El ruso es la segunda lengua extranjera que más se estudia en Letonia y Lituania, donde reside una comunidad numerosa de hablantes de ruso, y también en Bulgaria en el nivel de educación secundaria inferior. (2012, p. 11).

● **Gráfico B15: Referencia a las lenguas regionales o minoritarias en los documentos oficiales de la administración educativa central. Educación primaria y/o secundaria general, 2010/11**



Fuente: Eurydice.

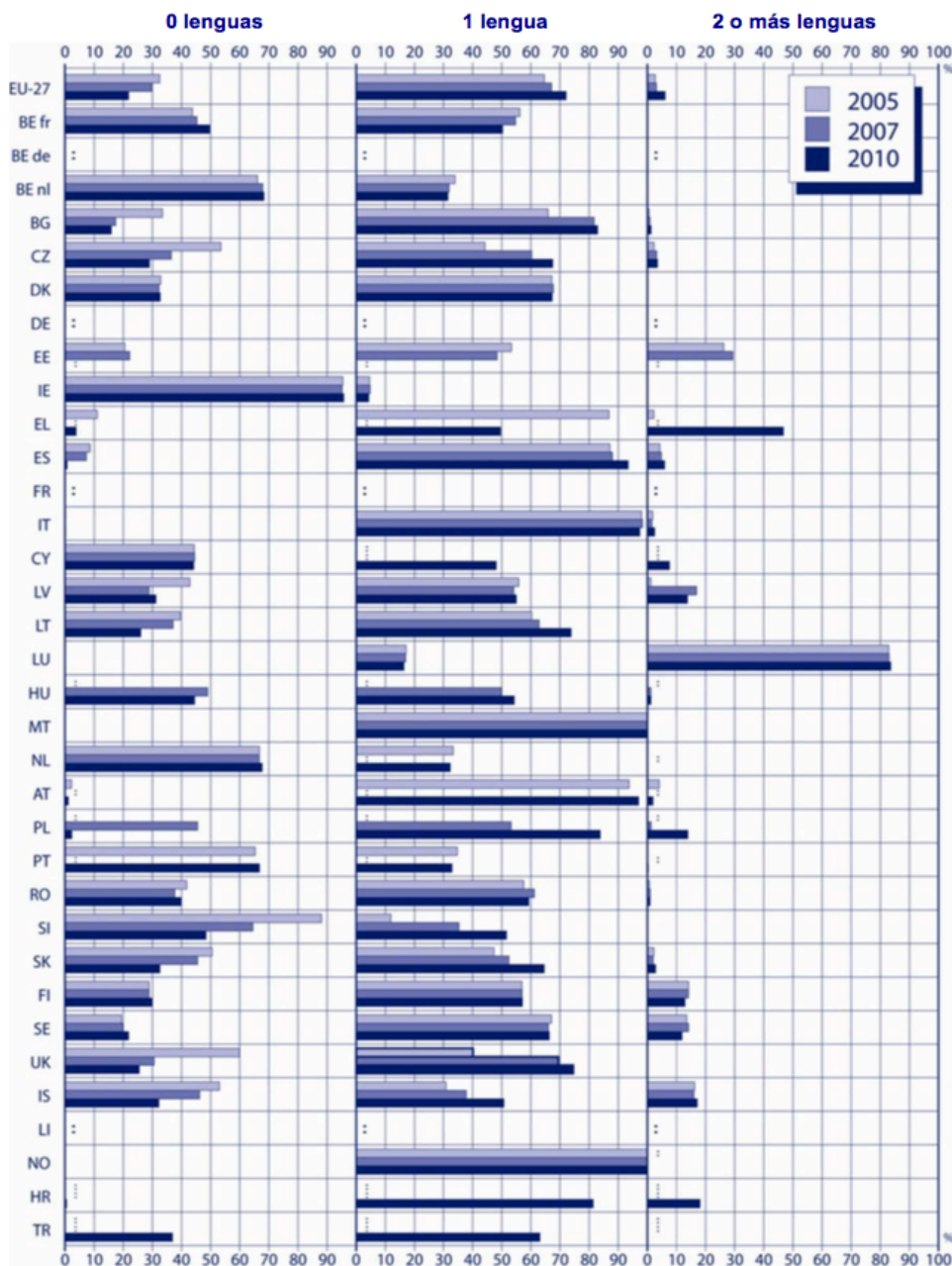
Figura 3. Gráfico B15 (Eurydice 2012, p. 49)

Atendiendo a la situación de bilingüismo que existe en la comunidad autónoma de las Islas Baleares, donde la lengua catalana y la española comparten el estatus de

cooficialidad, hemos considerado oportuno incluir datos en el sentido de las lenguas minoritarias. Según Eurydice (2012), en muchos países, que se acogen a las directrices legales, es posible estudiar las lenguas regionales y minoritarias, tal y como muestra la figura 3 que aparece en la página anterior.

Además, España forma parte de los aproximadamente 20 países donde las lenguas minoritarias también se utilizan como lengua de enseñanza, junto con la lengua estatal.

● **Gráfico C2: Evolución de la distribución porcentual del alumnado según el número de lenguas extranjeras que estudian. Educación primaria (CINE 1), 2004/05, 2006/07, 2009/10**



Fuente: Eurostat, UOE.

Figura 4. Gráfico C2 (Eurydice 2012, p. 56)

Otro dato a destacar es el aumento en el porcentaje de alumnos de educación primaria que estudia al menos una lengua extranjera. La figura 4, que aparece en la página anterior, muestra una tendencia ascendente en el intervalo comprendido entre 2004/05 y 2009/10 en el espacio de la Unión Europea. En cinco años académicos el número de alumnos matriculados en educación primaria que no estudiaban una lengua extranjera descendió en más de 10 puntos porcentuales. Los países donde el aumento en la cifra de alumnos que inició el estudio de una lengua extranjera fue más significativo fueron, por este orden, Eslovenia, Reino Unido, República Checa, Islandia, Bulgaria y Eslovaquia

● Gráfico C7a: Porcentaje de alumnos que estudian 0, 1, 2 o más lenguas extranjeras en educación secundaria inferior (CINE 2), 2004/05, 2006/07, 2009/10

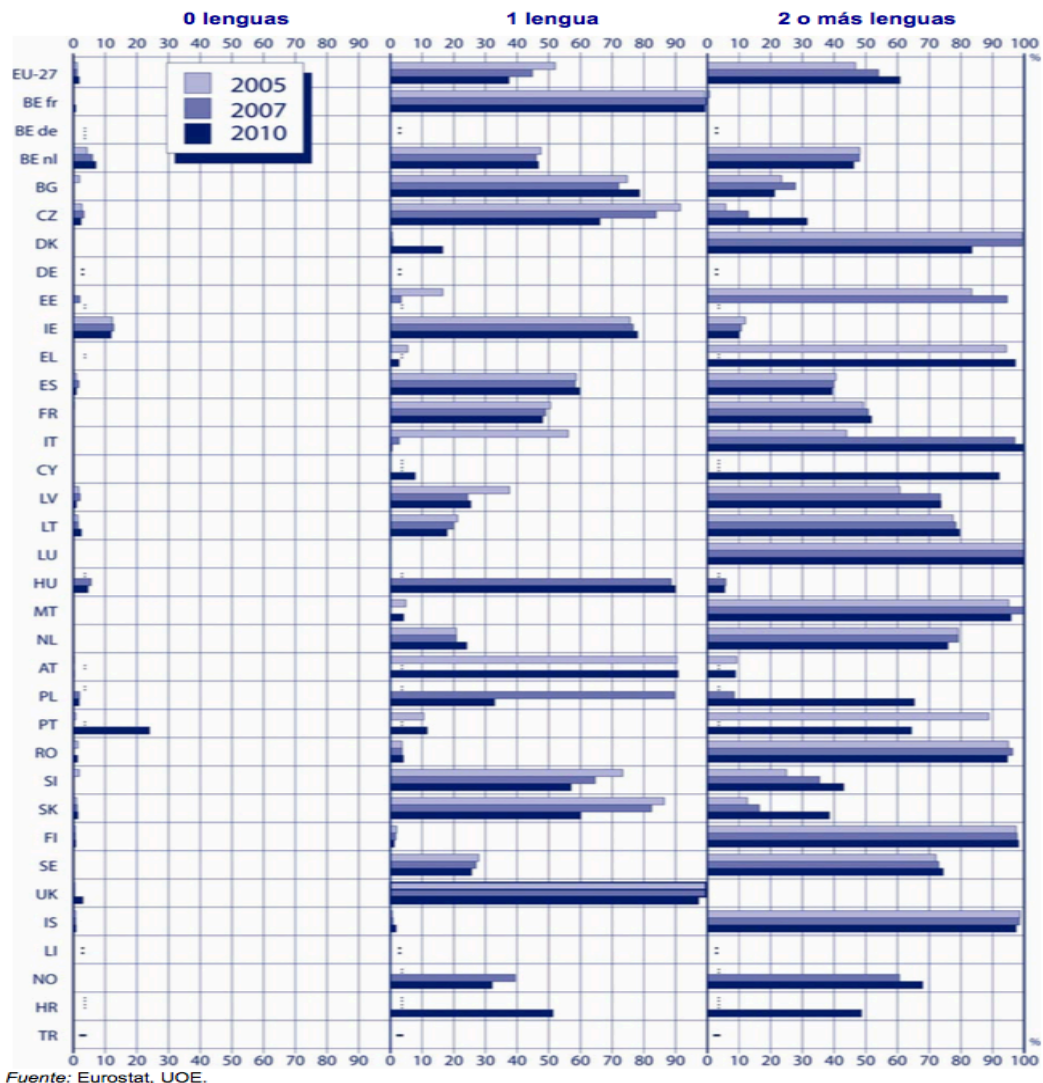


Figura 5. Gráfico C7a (Eurydice 2012, p. 67)

Para finalizar este apartado queremos hacer referencia a la información que aporta Eurydice (2012), respecto a la proporción de alumnos que estudian 0, 1, 2 o más

lenguas extranjeras en la educación secundaria inferior (ESO) y superior (Bachillerato). En su ilustración, se han tomado en consideración los datos procedentes de los cursos académicos 2004/2005, 2006/2007 y 2009/2010.

En educación secundaria inferior, como se ve en la figura 5 en la página anterior, se observa un fenómeno contradictorio: mientras que en la mitad de los países se observa una disminución en el porcentaje de alumnos que estudia dos lenguas extranjeras, en la otra mitad se ha producido un incremento. No obstante esto,

En la mayoría de los países del primer grupo, dicho descenso ha sido poco significativo, a excepción de en Dinamarca y Portugal. Por el contrario, en varios de los países donde se aprecia un incremento, este ha sido significativo o muy significativo. En este último caso se encuentran la República Checa, Italia, Letonia, Polonia, Eslovenia y Eslovaquia” (Eurydice 2012, p. 65).

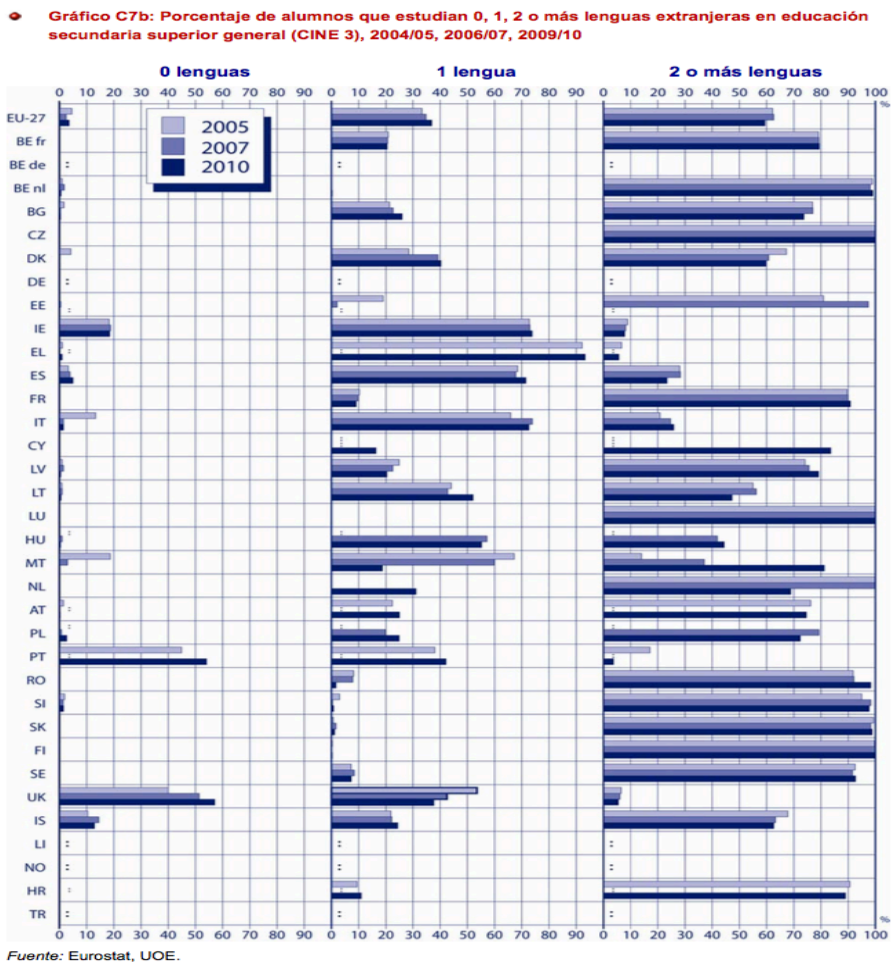


Figura 6. Gráfico C7b (Eurydice 2012, p. 68)

Por el contrario en educación secundaria superior general no hay tendencias relevantes en muchos países europeos como se puede ver en la figura 6 que aparece en la página anterior.

Estonia y Malta, y, en menor medida, Italia, Letonia y Rumanía son los únicos países que informan de incrementos sustanciales en el porcentaje de alumnos que estudian dos lenguas extranjeras. En los países donde se observa una disminución en dicha cifra, las variaciones son mínimas, excepto en los Países Bajos (31,1 puntos porcentuales) y Portugal (13,4 puntos porcentuales), en Dinamarca, Lituania, Polonia e Islandia (con diferencias de entre cinco y diez puntos porcentuales). (...) Portugal y el Reino Unido, que presentaban, con mucho, el porcentaje más elevado de alumnos que no estudiaban ninguna lengua extranjera en 2005, son también los únicos países con un incremento significativo en esta cifra. (Eurydice 2012, p. 65).

1.3.3. El caso de España y Baleares

En este último apartado, pasaremos brevemente revista a las diferentes leyes que ha habido en nuestro país en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras. Así, retrocederemos cuarenta años con la finalidad de tener una visión completa del pasado más cercano.

Hasta la década de 1970 la instrucción de lenguas extranjeras estaba circunscrita a los niveles superiores de la educación y generalmente tenía carácter obligatorio. Se iniciaba entre los 10 y 12 años y la oferta incluía siempre el francés. A veces existía la opción de elegir dos idiomas, el segundo de los cuales después del mencionado anteriormente podía ser el inglés, el alemán, el italiano o el portugués (Morales Gálvez et al., 2000).

A partir de entonces, y gracias a la Ley General de Educación (LGE), se da un paso importante, ya que en ese momento el nivel educativo en que se empieza a impartir una

lengua extranjera es ya una etapa obligatoria: la Educación General Básica (EGB). No obstante esto, y a pesar que se estableció la posibilidad de empezar antes el estudio de una lengua extranjera, este cambio de etapa no se tradujo en un adelanto en la edad de inicio del mencionado aprendizaje, que continuó siendo a los 12 años. Hay dos puntos son remarcables en esta ley. El primero es que, por primera vez, la normativa legal contempla la posibilidad de empezar la enseñanza de lenguas extranjeras a la edad de 8 años. Un segundo hecho, innovador, es la posibilidad de elección de la lengua extranjera a impartir, habitualmente el inglés o el francés (MEC, 1970).

Con la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990, se observan algunas modificaciones. Aunque no hay cambios en cuanto a las materias en la etapa obligatoria, se introduce de manera general el idioma extranjero a partir del segundo ciclo de primaria, a la edad de 8 años (MEC, 1990), hecho que supone una anticipación de tres cursos respecto al sistema educativo anteriormente vigente. A pesar de esto, en casi todas las comunidades autónomas se implanta de manera experimental o definitiva también en el primer ciclo. El motivo son los buenos resultados obtenidos en la experiencia de la enseñanza de lenguas en la etapa de educación infantil (Morales Gálvez et al. 2000). Así, en 1999 se regula la instauración empírica en el primer ciclo de la educación primaria y en el segundo de la educación infantil en aquellas comunidades que lo solicitan: *Orden de 29 de abril de 1996 por la que se autoriza, con carácter experimental, la impartición del idioma extranjero en el segundo ciclo de la Educación Infantil* (MEC, 1996).

Respecto a la secundaria, el área de lengua extranjera tiene carácter obligatorio en todos los cursos que componen esta etapa educativa. La mencionada materia se complementa con la posibilidad de cursar una segunda lengua extranjera, la cual tiene que ser ofertada obligatoriamente por los centros y con la condición de que los alumnos puedan estudiarla a lo largo de toda la etapa (MEC, 1990). La lengua inglesa aparece como la estudiada mayoritariamente en este nivel, siendo asignatura obligatoria. El francés por su parte es el idioma más elegido como disciplina optativa (Morales Gálvez et al., 2000).

Por lo que se refiere al bachillerato y siguiendo con los mismos autores, el estudio de una lengua extranjera es una materia común en esta etapa. El idioma segundo es un

área optativa de carácter común para todas las modalidades de bachillerato. Casi el 100% de los alumnos estudian inglés obligatoriamente en sus centros.

En 2006 aparece la Ley Orgánica de Educación (LOE), que va a introducir una novedad substancial: la posibilidad de insertar una segunda lengua extranjera en el currículum del tercer ciclo de primaria (MEC, 2006). Con esta medida, pensamos que el Gobierno Español encamina a los ciudadanos hacia la consecución de uno de los objetivos principales propuestos en la reunión de jefes de estado y gobierno que tuvo lugar en Barcelona en el año 2002, donde se establece que la competencia lingüística de todos los ciudadanos europeos tendría que ser en 2010 de dos lenguas extranjeras (Gené Gil, 2010).

En referencia a los niveles de secundaria y bachiller, la LOE no presenta cambios respecto a la LOGSE: es obligatorio el aprendizaje de una lengua extranjera para cualquiera de las modalidades, como también lo es la oferta de un segundo idioma planteado de manera optativa. Pero hay un punto importante que cabe remarcar: se habla de enseñanza de lenguas, pero siempre separadamente. Pocas son las propuestas a nivel de Estado que contemplen el desarrollo de la competencia plurilingüe como tal, pese a que se habla de la importancia del plurilingüismo y en concreto dice que: *“El Gobierno establecerá las bases de la educación plurilingüe desde segundo ciclo de Educación Infantil hasta Bachillerato, previa consulta a las Comunidades Autónomas”* (MEC, 2006, Disposición final séptima bis. Bases de la educación plurilingüe).

La última ley de educación que ha habido en España se publicó en el BOE 8/2013 (MECD, 2013) y se refiere a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). El contenido respecto a las lenguas extranjeras, lo hemos analizado en relación a la ley que la precedió, la LOE.

Al observar las propuestas que aparecen en las dos leyes, uno de los aspectos centrales en cuanto a la enseñanza de las lenguas, es que en la LOMCE se cuestiona el marco en el que se hizo posible la inmersión. Se trata de la división entre asignaturas troncales, específicas y de especialidad, otorgándoles un porcentaje diferente de horas a cada tipología. Así, mientras que el castellano se considera lengua troncal con una carga docente de un mínimo de 50% del horario, al asignar la categoría de asignatura de

especialidad a las lenguas cooficiales de las distintas comunidades autónomas, se reduce su importancia y no teniendo asignado un tiempo mínimo.

Por lo demás, las dos leyes se centran en la cuestión de la enseñanza de lenguas extranjeras y la cantidad de lenguas, inclusive llegando a repetir alguna de las expresiones (La disposición final séptima bis es exacta en ambas leyes). Únicamente la LOE en su artículo 2, sección Fines, apartado d) expresa que se debe contemplar “*La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad*”. Esta premisa supuso en su momento que en los currículos de algunas comunidades autónomas se introdujera el plurilingüismo y la interculturalidad de una manera más acorde con las propuestas del Consejo de Europa. El mencionado aspecto, sin embargo, queda totalmente ausente en la LOMCE y dificulta así la realización de las propuestas globales que se fomentaban en la LOE.

Para proceder al análisis de estas dos últimas leyes de educación de España, se puede, antes de entrar en su contenido, consultar los estudios que aportan pistas sobre la línea que se sigue. Por ejemplo, desde Eurydice se ha analizado la enseñanza de lenguas extranjeras (Eurydice España-REDIE, 2013) y resulta ya ilustrativo que todo se reduce a la cantidad de lenguas extranjeras y los programas de enseñanza de lengua y contenidos. En el citado documento nunca se hace referencia al plurilingüismo e interculturalidad como enseñanzas globales. De manera concreta, por ejemplo, se habla de que en Baleares con motivo de la LOE puede realizarse “*la implantación del Tratamiento Integrado de las Lenguas (TIL), de forma progresiva (hasta el curso 2017/18) y de acuerdo con los recursos de que disponga cada centro*” (p. 186), pero nada se dice de las relaciones entre las lenguas.

La referencia que acabamos de realizar, la vinculamos con los siguientes párrafos, que están dedicados a la puntualización de algunos aspectos normativos que no son generalizables a la totalidad de España, y que no obstante son característicos de nuestra comunidad autónoma.

Por lo que hace a la legislación revisada anteriormente, las Baleares subscriben punto por punto la información aportada, es decir, la misma normativa se aplicó en su momento en nuestra comunidad autónoma en lo que se denomina el “segundo nivel de

concreción curricular”. No obstante esto, queremos mencionar que Egido Gálvez recuerda que con la LOGSE se ratifica la lengua propia de la comunidad autónoma, que ya había estado incluida con anterioridad. La Ley de 1970 afirmaba el derecho al estudio en lengua vernácula y la reforma de 1975 volvió a incidir en ello, aunque solo se garantizó plenamente la enseñanza en esta lengua después de la aprobación de la Constitución (Egido Gálvez, 1994). Este derecho se consiguió plenamente a partir de la Ley 3/1986 de *Normalització Lingüística a les Illes Balears* (Govern de les Illes Balears, 1986).

Por lo que hace a la LOE (MEC, 2006), el BOIB 6/2008, nos dejó con la incógnita sobre si se haría efectiva la opción de ofrecer una segunda lengua en el tercer ciclo de primaria. El texto publicado por el Gobierno central fue ambiguo en ese sentido, que finalmente no se tradujo en una propuesta real.

Para terminar queremos añadir que aunque la aplicación de la LOMCE en Baleares no produjo ningún cambio sustancial en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de lenguas, sí lo hizo un controvertido plan de educación plurilingüe, el “Tratamiento Integrado de Lenguas” (TIL), (Govern de les Illes Balears, 2013), puesto en marcha en el curso académico 2013-2014. El objetivo, en principio, era configurar un modelo educativo trilingüe en las Islas Baleares. Basado el TIL en el modelo AICLE, pretendía aquel “igualar la presencia, en la medida de lo posible, de las tres lenguas vehiculares de la enseñanza: las dos cooficiales y el inglés” (Gené Gil, 2015, p. 81). El proyecto realmente se traducía en un aumento de las horas de español en las aulas así como la ignorancia del “decreto de mínimos” (Govern de les Illes Balears, 1997), decreto que declaraba que al menos el 50% o más de las asignaturas no lingüísticas debían impartirse en catalán en todos los centros educativos no universitarios. Después de una gran oposición por parte de toda la comunidad educativa, el Tribunal Superior de Justicia de las Islas Baleares, en septiembre de 2014, declaró nulo el decreto del TIL.

Capítulo 2. Las relaciones interlingüísticas

Después de un primer capítulo dedicado a describir los aspectos más relevantes de la noción de plurilingüismo, es nuestra intención en las páginas que siguen, exponer algunos conceptos que se derivan de su definición y que toman relevancia en las páginas de esta tesis. Nos referimos a los fenómenos de interacción entre las lenguas.

Tal y como hemos visto, una de las ideas clave de la perspectiva plurilingüe es el desarrollo de un repertorio lingüístico plural, donde tengan cabida todas las lenguas que el hablante domina con distinto grado. Según uno de los documentos del Consejo de Europa en materia de política lingüística, la *Guide pour le développement et la mise en ouvre de curriculums pour une éducation plurilingue et pluriculturelle* (Beacco y Byram et al., 2010), cada locutor es capaz de construirse un tal repertorio, formado por recursos que tienen diferente naturaleza:

*Ces ressources sont de l'ordre du savoir et du savoir faire: savoir et savoir faire liés à chaque langue particulière d'une part, **savoir et savoir faire transversaux, transférables d'une langue à l'autre ou permettant de relier les langues entre elles.*** (Beacco y Byram et al., 2010, p. 17).

En tal definición de los recursos plurales que tiene a su abasto el actor plurilingüe, se pone de manifiesto una habilidad que relaciona las lenguas entre si y permite su transferencia de usos. La idea no es nueva. Coste (2001) ya afirmaba que hay que salir

del binomio L1 y cualquier Ln, porque hay otras triangulaciones lingüísticas que intervienen y que no se deben desestimar.

Por su parte los campos de la adquisición de lenguas, del bilingüismo y, en general, del contacto de lenguas, desde las perspectivas psico y sociolingüísticas, han puesto en evidencia fenómenos interlingüísticos diversos que pueden aportar luz a cuestiones relacionadas con el estatus y funciones de las producciones discursivas que surgen durante el proceso reglado de E/A de lenguas (Castellotti, 2001).

Si consideramos la premisa de Hammarberg: “*It has been assumed that bi- or multilingualism is at least as frequent in the population of the world as pure monolingualism, perhaps even more frequent*” (Hammarberg, 2001, p. 21), basada en los enunciados de autores de referencia en el campo como Grosjean (1982), Hakuta (1986), Cook (1992), De Bot (1992), podremos concluir con Bono (2008a) que los mecanismos de interacción interlingual son algo habitual y en los locutores plurilingües más complejos, heterogéneos y multidireccionales. Con la finalidad de esclarecer algunos términos importantes para nuestro estudio, presentamos el siguiente capítulo¹².

La primera parte (apartado 2.1.) va dirigida a responder a algunas cuestiones básicas sobre la influencia interlingüística, cómo qué lenguas se eligen de entre las conocidas por el hablante ante un código lingüístico que se desconoce, qué parámetros motivan su elección o si la L1 siempre tiene un rol predominante y cuál es.

Nos basaremos en fenómenos denominados por Cenoz como *Cross-linguistique Influence in Multilingual Acquisition* (Cenoz, 2000, p. 49; véase también Cenoz, 2001). La investigación en este área se interesa por la influencia de la distancia lingüística en la influencia interlingüística y el rol específico de la L1 en esta última.

En esta línea, las actuales teorías de aprendizaje de lenguas (sobre todo las que se dirigen a la adquisición de una L3), ofrecen novedosas explicaciones de las interacciones que se producen entre estas, donde se contempla la influencia de todas ellas y donde se da cuenta de unos mecanismos de transferencia e interacción más complejos y variados.

¹² Como se dirá al hablar de los límites de esta tesis, recogemos aquí las teorías que sirvieron de base para los diálogos con el profesorado durante la realización de las actividades que han dado origen a la tesis. Justamente en este campo hay informaciones como las que aparecen en el manual de GREIP (Moore y Dooly (eds.) 2017) que muestran nuevas aportaciones que ofrecen otras perspectivas sobre esta temática.

De esta manera, en nuestra revisión de la bibliografía, tendremos en cuenta los estudios sobre la adquisición de L3, ya que se interesan por:

- el impacto de las lenguas que ya conoce el hablante durante el aprendizaje de una nueva,
- las razones por las que las lenguas son elegidas como base de transferencia.

Un tema relevante que vamos a tratar es el que resumimos a continuación: la percepción de la proximidad o distancia de los sistemas lingüísticos a aprender o acceder por parte de los sujetos en relación a su L1 o lengua de referencia, va a determinar el éxito en la consecución de la tarea, así como la disminución de esta distancia, lo que conllevará a la ampliación de una zona neutra, que es donde se producen las transferencias entre las lenguas (Moore y Castellotti, 2001).

El segundo apartado (el 2.2.) de este capítulo toca una de las nociones básicas de esta tesis doctoral: la noción de intercomprensión. El planteamiento de la intercomprensión se basa en la proximidad y la transferencia interlingüística entre las lenguas de una misma familia, a las que el individuo tiene acceso bien porque una de ellas es su L1 o bien porque alguna otra ha sido aprendida posteriormente.

Al respecto, sostiene Doyé (2005) que para descifrar un mensaje en un código lingüístico desconocido, el individuo recurre a conocimientos pertenecientes a cualquier dominio. Este recurso al bagaje cognitivo es básico en cualquier proceso de este tipo. Así, se puede afirmar que el intérprete del mensaje no aborda la tarea lingüística como un novato (*tamquam tabula rasa*), pues se reciclan y reinvierten los conocimientos adquiridos en una lengua base que servirá de puente hacia otras lenguas de la familia.

Presentados los enfoques plurales de las lenguas en el capítulo anterior, la característica que los identifica es que contemplan en su planteamiento más de una lengua. Desde esta perspectiva, se ayuda al estudiante a establecer vínculos entre diversas lenguas de su repertorio. La intercomprensión es un enfoque plural, ya que explota las competencias que ya posee el aprendiz con la finalidad de desarrollar otras en nuevas lenguas aparentadas. De todo ello, hablaremos en detalle en el apartado 2.2.

La intercomprensión entre lenguas se inscribe en la ideología lingüística del Consejo de Europa, al manifestar en diversas ocasiones en su documento base en lo que a

lenguas se refiere, el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, ventajas y directrices en la misma línea. Así, comenta en la página 74, que se deben impulsar estrategias de recepción, donde se utilizan índices lingüísticos y no lingüísticos para construir hipótesis de significado. En base a aproximaciones sucesivas, el lector va paliando sus carencias y entendiendo el mensaje.

Finalmente en el apartado 2.3., dedicaremos nuestra atención a cuestiones derivadas de las lenguas en contacto, pero referidas a otro paradigma: nos referimos al papel de las representaciones, las actitudes y los estereotipos ante situaciones de contacto o aprendizaje de lenguas.

En este apartado, pues, distinguiremos entre unos y otros términos que modo introductorio sintetiza Py: *“Les représentations constituent un schéma d’interprétation du monde et revêtent une dimension collective, tandis que les attitudes relèvent davantage des dimensions affective et individuelle.”* (Py, 2003, p. 23).

Conscientes que las imágenes que de las lenguas tienen los hablantes pueden condicionar el desarrollo y movilización de una competencia plurilingüe, cuyo estudio es la finalidad de este trabajo, hemos creído conveniente dedicar algunas páginas a reflexionar sobre estas nociones. Respecto a la vinculación entre el enfoque plurilingüe y el pluricultural, se manifiesta la *Guide pour le développement et la mise en ouvre de curriculums pour une éducation plurilingue et pluriculturelle*, con cuyas palabras concluimos esta pequeña introducción:

L’approche plurilingue serait incomplète sans la dimension pluriculturelle et interculturelle. La pluriculturalité désigne le désir et la capacité de s’identifier et de participer à des cultures différentes. L’interculturalité désigne la capacité de faire l’expérience de l’altérité culturelle et à analyser cette expérience. La compétence interculturelle ainsi développée permet de mieux comprendre l’altérité, d’établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et toute nouvelle expérience de l’altérité, de jouer un rôle de médiateur entre les participants à deux (ou plus) groupes sociaux et leurs cultures, et de questionner des aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu (Beacco y Byram et al., 2010 p. 16).

2.1. Lenguas en contacto

La cifra exacta de las lenguas que existen en el mundo se desconoce. Parece que el recuento más minucioso habla de 6.700 (Bernárdez, 1999), distribuidas de manera irregular en los 5 continentes. En 9 países del globo, se hablan más de 200 lenguas, mientras que en toda Europa contamos con un total de 225. Con estas cantidades, no es difícil deducir que los contactos de lenguas en el planeta son frecuentes, abundantes y... complejos. A lo largo de la historia, el hecho de la diversidad lingüística ha suscitado el interés y curiosidad de los diferentes pobladores de la tierra. Así, han surgido teorías y leyendas para intentar dar respuesta a la pregunta de por qué hay diferentes lenguas (a través del mito de la torre de Babel, por ejemplo) o qué características reúnen los individuos que hablan varias lenguas.

Mas actualmente y haciendo referencia a nuestro continente, las instituciones educativas a nivel nacional, coordinadas por el Consejo de Europa en su Unidad de Políticas Lingüísticas, se han interesado por cuestiones similares a las que acabamos de mencionar. Así, el citado organismo internacional, conocedor de estos datos sobre la multiplicidad de lenguas en el mundo, los contactos que se producen entre sí, los beneficios que los hablantes pueden extraer a partir del conocimiento de varias de ellas, así como el valor individual y colectivo que le atribuyen los individuos y la sociedad, se manifiesta al respecto en dos sentidos:

- 1. La diversidad lingüística es un rico patrimonio que debe cuidarse y promoverse. A pesar de la facilidad que supone el conocimiento de una lingua franca, se deben impulsar acciones educativas en favor del multilingüismo. Este se valora como fuente de riqueza y apertura a la alteridad. (Beacco y Byram, 2003, 2007).*
- 2. La competencia plurilingüe es una capacidad que debe desarrollarse en una sociedad tremendamente marcada por los intercambios lingüísticos y culturales. De sobra conocidos los contactos de lenguas que se producen en el entorno cotidiano y en el repertorio del hablante, se*

hace necesario impulsar la construcción de una competencia que gestione todas las lenguas del locutor, que saque provecho de los mínimos conocimientos de cualquiera de ellas, que recicle los saberes, que las relacione, que promueva la intercomprensión entre estas. Y todo ello a sabiendas que las lenguas se dominan a diferente nivel, que los conocimientos son parciales, aunque todos ellos importantes en una concepción holística, donde las lenguas no se superponen sino que forman un todo heterogéneo y global. (Beacco, Byram et al. 2010)

Caracterizada por Coste, Moore y Zarate en 1997, la definición de competencia plurilingüe es adoptada por el Consejo de Europa en el MCER en 2001 para plasmar el entresijo e interacción de las lenguas que posee el hablante. Según Sabatier (2008), esta noción da cuenta de dos realidades: una, relacionada con las habituales situaciones de contacto de lenguas que se producen en el contexto, y otra referida a los procedimientos estratégicos y de gestión que participan en la creación del capital lingüístico de los locutores.

En este apartado vamos a centrarnos en la cuestión de las circulaciones interlingüísticas, desde su perspectiva cognitiva y sociolingüística y en referencia a la adquisición de una nueva lengua. Una vez más, el concepto de competencia plurilingüe es clave para el análisis de nuestros datos y el punto de partida para nuestra discusión y encuadre teórico. Así, en base a aquellos, queremos documentar aquí qué pasa en la mente de los hablantes cuando tienen varias lenguas donde elegir para, por ejemplo, paliar una laguna en una lengua meta, qué ocurre cuando varios sistemas lingüísticos interactúan en el repertorio del los locutores: ¿por qué se elige una lengua extranjera en detrimento de otra?, ¿cuáles son las nuevas teorías que desbancan la única influencia de la L1 sobre las nuevas lenguas a adquirir?. Todas estas preguntas han tratado de ser contestadas hasta el momento desde el campo de la adquisición de una nueva lengua, una L2, a tenor de enunciados y autores como Py: “*Apprendre une nouvelle langue, c'est construire et aménager progressivement un schéma des expériences que l'apprenant vit a l'occasion des divers contacts qu'il établit avec elle.*” (Py, 1994, p. 98). Y más recientemente, también aparecen estudios a partir del aprendizaje de una L3, pero no desde el enfoque del plurilingüismo, que es nuestro campo de estudio. A falta de trabajos en esta dirección (aunque hay que decir que ya empieza a haber algunos

como el de Moore, 2006b; Moore y Castellotti, 2001), nos basaremos en la teoría producida en el ámbito de la adquisición de las L2's, L3's.

Así, en el primer apartado, veremos cómo los estudios de las influencias de otras lenguas más allá de la L1 en la adquisición de una L3, L4, Ln, son claves para entender cómo interactúan los diferentes sistemas lingüísticos del hablante. Los trabajos sobre la adquisición de una L3 se interesan principalmente por cuestiones relacionadas con el léxico (a partir del mecanismo de la transferencia), aunque también hay trabajos orientados hacia la sintaxis (muchos menos). En el siguiente apartado, mencionaremos sobretodo los primeros, por ser los más numerosos y difundidos.

Contar con los conocimientos previos de los alumnos, reconocer que los alumnos saben cosas que no son propias de su lengua materna, así como ser conscientes de la experiencia que ya poseen en el aprendizaje de lenguas, son cuestiones que abordaremos en este apartado.

En el segundo apartado trataremos la cuestión de las alternancias de lenguas a partir de estudios dirigidos a analizar tal fenómeno en clase de LE y en relación a su incidencia en la construcción de saberes y por tanto en cuanto al aprendizaje (Cambra, 2003).

Así, abandonaremos las teorías que se centraban en demostrar que el hecho de cambiar las lenguas durante el discurso llevaba implícito un conocimiento insuficiente de las mismas. Hoy en día se ha demostrado que el locutor plurilingüe elige en base a diferentes variables, la lengua que le permite expresar con mayor idoneidad aquello que desea. Mostraremos que una nueva descripción de los esquemas de alternancia de códigos desvela un trabajo formal de la lengua, que desencadena la adquisición.

2.1.1. Teorías de las influencias entre las lenguas

¿Cómo influyen las lenguas que conforman el repertorio del hablante en una situación de comunicación exolingüe? ¿Por qué se eligen unas lenguas en detrimento de otras cuando se desea salvar un obstáculo lingüístico? ¿Tiene mayor influencia la L1

por el hecho de conocerse mejor? ¿Contribuye de alguna manera el contacto de lenguas que se produce en el entorno del locutor?

Analizando nuestro corpus de datos, en el que se ve cómo los alumnos recurren a diferentes códigos lingüísticos, conocidos o desconocidos, cercanos o lejanos, para resolver las diversas actividades multilingües, nos han surgido las diferentes cuestiones que exponemos. Al tratar de darles respuesta, esto es, al comienzo de la documentación bibliográfica, hemos visto que muchas de nuestras preguntas se contestan (de manera parcial) desde el campo de la adquisición de lenguas. Así, nos hemos planteado todavía algunas más, como si se empieza de cero cuando se aprende una nueva lengua, si las lenguas se yuxtaponen entre ellas o qué peso tienen estas en la adquisición de nuevas.

En el seno de la mencionada investigación sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, los fenómenos de contacto y de influencia de una lengua sobre otra que vamos a tratar en este punto, deben considerarse desde una doble perspectiva: la psicolingüística y sociolingüística, ya que tan importantes son los factores de naturaleza cognitiva como aquellos que tienen que ver con las representaciones de las lenguas, su estatus o la distancia tipológica percibida por sus hablantes. Así, vamos a prestar atención a ambos enfoques para dar una idea de las últimas investigaciones en el campo.

Sin ánimo de exhaustividad, intentaremos desvelar en este apartado algunas de las incógnitas planteadas en este primer párrafo, importantes en el camino de esclarecimiento del desarrollo de la competencia plurilingüe.

La investigación en el campo del bilingüismo y de la adquisición de una L2, entendida esta última como cualquier otra lengua diferente a la L1 (Ellis, 1994), es la que nos ofrece más réplicas a las cuestiones anteriormente planteadas. Grosjean (1982), Gass et Selinker (1983), Kellerman y Sharwood Smith (1986) y Py y Lüdi (1986), son autores de referencia en el campo, sus esfuerzos centrados en demostrar la influencia de la L1 de los hablantes en su aprendizaje de una L2. A raíz de sus trabajos, surgieron datos que iban más allá del binomio L1-> L2 y así tenemos la importante concepción holística del bilingüismo de Grosjean (1982), según la cual las lenguas no se suman, sino que todas forman un conjunto, los componentes del cual no se pueden analizar separadamente. En el bilingüe hay un continuo fluir de las lenguas donde la competencia lingüística se reestructura y evoluciona incesantemente, a causa de los

diferentes entornos, necesidades y situaciones a las que se enfrenta el hablante (Grosjean, 1984).

El mecanismo clave que explica este tráfico entre lenguas es la transferencia. Este proceso cognitivo es el responsable de relacionar lo conocido con lo desconocido, y en la cuestión que aquí nos ocupa, tanto a partir de la L1 como por los conocimientos pragmáticos, discursivos y semánticos que ya posee el interlocutor (Trévisé, 1993; Meißner 2016). No obstante este procedimiento sea fundamental en el proceso de pasaje interlingüístico y por tanto en este apartado, lo explicaremos con detalle en el próximo punto, el 2.1.2, que trata sobre la intercomprensión entre lenguas de la misma familia. Para nosotros y a la luz de los datos obtenidos en nuestro trabajo, tiene más sentido tratarlo allí ya que es cuando la transferencia se produce en su máximo exponente.

Una vez dicho esto, queremos señalar a continuación que los estudios sobre la transferencia interlingüística y el bilingüismo en la literatura manifestaron muy pronto que las influencias entre lenguas, podían ir más allá del binomio L1-> L2. Así, se planteó ya en los años 50 el bilingüismo como el uso ordinario de dos o más lenguas (Weinreich, 1953) y ya el plurilingüismo como una de las configuraciones que puede adoptar el bilingüismo, en este caso, múltiple (Haugen, 1956).

Si nos fijamos en los años finales del siglo y principio de este, muchos autores han reafirmado estas definiciones de bilingüismo en relación con el plurilingüismo, así Lüdi considera el bilingüismo como el primer escalón del plurilingüismo “*et l'unilinguisme comme une infirmité ou au moins comme un handicap*” (Lüdi, 2008, p. 207). Y es que la globalización y la movilidad incesante de personas más allá de las fronteras del propio país, por cuestiones profesionales o personales hace que los contactos lingüísticos se den cada vez más frecuentemente, y por lo tanto es más adecuado hablar de plurilingüismo, que de bilingüismo, visto ya el primero como una capacidad de primera necesidad al mismo nivel que la habilidad de leer o escribir, utilizado por los “ouvriers du langage” (Lüdi, 2008, p. 208).

De esta manera, si un gran número de la población somos plurilingües y utilizamos en nuestro día a día varias lenguas, aprendemos otras más y nuestro entorno es multilingüe, es lógico que los trabajos sobre las interacciones lingüísticas se interesen por más lenguas que la L1 y L2. Así, ha surgido el campo de estudio de la adquisición

de una L3 (Corder, 1981; Meisel, 1983), como disciplina independiente. Las investigaciones en este sentido sugieren, como veremos más adelante, que otras lenguas más allá de la L1 pueden contribuir en la adquisición de una nueva y demuestran que en el aprendizaje de una L3 operan diferentes mecanismos y procesos a los producidos durante la adquisición de una L2.

Los estudios a los que nos referimos en este capítulo, sobrepasan la idea de que las lenguas se “desaprenden” al contacto con otras. Las influencias entre ellas ya no son vistas como algo negativo, prueba de ello de hecho es el cambio sufrido a nivel terminológico por la noción de *interferencia*, actualmente denominada *transferencia interlingüística* (Corder, 1983; Kellerman y Sharwood Smith, 1986). Y es que, antaño, la interferencia se asociaba al error, a algo nocivo. Hoy en día, estas consideraciones están obsoletas, al estimar que los “errores” provocados por las influencias interlingüísticas son necesarios para el aprendizaje de una nueva lengua y que no son tales, sino más bien formulaciones de hipótesis en la lengua meta. Herdina y Jessner (2002) prefieren el término *crosslinguistic interaction*, a los anteriormente mencionados, ya que para ellos este es un vocablo “paraguas”, pues incluye cualquier tipo de transferencia, préstamo lingüístico o fenómeno de code-switching.

Refiriéndonos a las cuestiones planteadas al inicio de este apartado, hemos advertido, una vez consultada la bibliográfica en el campo, que muchas de ellas se solapan en sus respuestas y que son estudiadas por los investigadores de manera global y conjunta. Así, las demandas respecto a cuál es el rol de las lenguas conocidas por el hablante en una situación de comunicación exolingüe o durante la adquisición de una nueva o si se suman las lenguas en el repertorio del hablante, las contestamos en general siguiendo la línea de argumentación de Grosjean, esbozada algunos párrafos más arriba. Como ya hemos dicho, este autor (1982, 1985 y 2008) defiende una postura holística donde los aprendizajes lingüísticos posteriores no se yuxtaponen sino que enriquecen una competencia global que conforma un todo indisociable. Coste, Moore y Zarate reiteran esta afirmación al declarar que

les connaissances de l'individu plurilingue dans une langue ne peuvent être étudiées isolément de ses compétences dans ses autres langues. La situation de contact entraîne en elle-même des restructurations linguistiques qui ne

peuvent appeler de comparaisons avec les situations où le contact n'est pas en jeu (Coste, Moore y Zarate, 1997, p. 24).

Por su parte Herdina y Jessner (2002), en referencia a su modelo dinámico de plurilingüismo, manifiestan su conformidad con los autores previamente mencionados, reiterando que “*A dynamic view assumes that the presence of one or more language systems influences the development of not only the second language but also the development of the overall multilingual language system.*” (p. 28). Y que de ello dependen tanto factores psicolingüísticos como sociolingüísticos.

En la línea de estos argumentos, Kervran, en su tesis doctoral sobre el aprendizaje del inglés y *éveil aux langues* y las transferencias metalingüísticas, sostiene que “*les langues ne son pas associées deux à deux de manière additive mais impliquent des interconnexions multiples.*” (2008, p. 128).

La hipótesis de la interdependencia en el aprendizaje de lenguas fue elaborada por Cummins (1981, 1983), con la finalidad de explicar que las lenguas en el cerebro no están separadas, sino que dependen las unas de las otras. De manera más concreta, el reputado lingüista afirma que en un programa de aprendizaje bilingüe se desarrolla una competencia lingüística y conceptual profunda que permitirá la transferencia de competencias de una lengua a otra. Cummins ilustró este fenómeno con la metáfora lingüística del doble iceberg: aunque los aspectos superficiales (la pronunciación, la fluidez, etc.) de las distintas lenguas están claramente separados, hay una competencia cognitivo-académica subyacente que es común a las lenguas.

Muy relacionada con las cuestiones que acabamos de discutir, está la pregunta de si en el aprendizaje de una nueva lengua la influencia de la L1 es la única que se produce por el hecho de conocerse mejor (ligada con la ya debatida premisa de la importancia de las lenguas del repertorio del hablante). A tal consulta manifiestan Herdina y Jessner (2002), lo siguiente “*it has become obvious that language systems do not coexist without influencing each other.*” (p. 28).

Exponentes de la investigación multilingüe, estos autores junto con otros referentes como Dewaele (1998, 2001), De Bot (1992), Cenoz (1997, 2001), Cenoz, Hufeisen y Jessner (2001), Williams y Hammarberg (1998), De Angelis (2005), De Angelis y Selinker (2001), Odlin (2003) y Ringbom (1987, 2007) entre otros, nos conducen a los

estudios sobre el aprendizaje de una L3, aludidos al inicio de este apartado. Estos trabajos tratan sobre las interacciones que se producen entre todas las lenguas del repertorio del hablante y más específicamente de las influencias de las L2 durante la adquisición de una L3.

De manera introductoria, la explicación que podemos dar al respecto se resume del siguiente modo: si bien el origen de los estudios sobre las influencias interlingüísticas estuvo en los trabajos sobre el bilingüismo, donde sólo se consideraban dos lenguas (L1->L2), actualmente la evidencia de que los aprendices son individuos plurilingües, con un repertorio lingüístico abundante y diversificado, hace que nuevos modelos teóricos surjan para dar cuenta de los actuales parámetros. De modo somero avanzamos que a más lenguas, más conexiones se establecen entre ellas y más se reciclan los conocimientos y los mecanismos de transferencia e influencia interlingüística. Los estudios que presentamos a continuación, realizados por los investigadores mencionados anteriormente, ilustran empíricamente estas palabras.

Cenoz (2001, 2003), autora reconocida en los trabajos sobre adquisición de una L3 y dentro del panorama español, estudia los factores que pueden contribuir en el aprendizaje del inglés L3 por niños y muchachos que tienen el vasco y el español como L1 y L2 o viceversa. Sus preguntas de investigación se refieren a la cuestión de cuál es la lengua seleccionada por los participantes para realizar las transferencias al inglés, si las influencias interlingüísticas en esta lengua se ven afectadas por la edad de los hablantes así como la relación de la influencia interlingüística con la L1 de los locutores. Respecto a la primera cuestión, los resultados muestran que los alumnos se decantan por el español como lengua base para realizar sus transferencias. Aunque el vasco es la L1 del 44% de los estudiantes y en la que están escolarizados todos los participantes del estudio, el español es la lengua dominante a nivel de la región y en la que todos consiguen niveles de dominio similares a sus congéneres escolarizados en español. La segunda pregunta, relacionada con la edad, desvela que los muchachos mayores realizarían más transferencias interlingüísticas que los más jóvenes, aunque la diferencia no es muy significativa. La respuesta a la tercera pregunta, es que los alumnos no realizan más transferencias si su L1 es el vasco, el español o ambas, parece ser que el hecho de que sean diferentes no supone una mayor preferencia de selección, es decir que la interacción interlingüística no se asocia a un idioma en particular.

Hammarberg y Williams (1993), Williams, y Hammarberg, (1998), y Hammarberg (2001, 2006) estudian la activación de las L1 y L2 durante la producción oral de una L3. De sus investigaciones, extraen dos importantes datos: que la L1 tiene una función instrumental y metalingüística frente al papel de suministrador que ofrece la L2 y que existe un factor L2 o lengua extranjera (Factor LE), según el cual los locutores preferirían el apoyo o suministro de una lengua diferente a la L1. Sus estudios confirman que más allá de esta última, las lenguas presentes en el repertorio del locutor, pueden ejercer una notable influencia en el aprendizaje de una L3.

De nuevo en el ámbito español tenemos a Muñoz (2006), cuyos trabajos pretenden elucidar información sobre la influencia interlingüística que se produce durante la producción oral de una L4. A partir de aprendices de inglés L4, con catalán y español como L1 y L2 respectivamente y francés L3, la autora estudia los préstamos lingüísticos, el origen de estos así como aquello que se transfiere de una lengua a otra. Sus resultados atribuyen un valor importante a los factores contextuales, así como la solicitud de préstamos en relación al estadio en el que se encuentre el locutor en el proceso de habla.

Herdina y Jessner (2000, 2002) y Jessner (2006), han realizado varios trabajos encaminados a descubrir el comportamiento de los sistemas lingüísticos en contacto en el seno del repertorio del hablante, así como durante la adquisición de una L3. En referencia a la noción de competencia plurilingüe, de máximo interés para nuestro trabajo, dicen respecto a las nociones anteriormente planteadas que “*Multilingual proficiency is, therefore, to be considered as consisting of dynamically interacting linguistic subsystems which themselves do not necessarily represent any kind of constant but are subjective to variation.*” (Herdina y Jessner 2002, p. 75).

Respecto a la importancia de la L1, Castellotti (2001) mantiene que la plaza atribuida a esta lengua, ha sido diferente a lo largo de los años y las orientaciones metodológicas del momento, siendo la concepción actual como de importancia capital en cuanto a su relación o accesibilidad a otras lenguas: se ha relativizado su importancia. Roulet (1980) manifiesta que esta tiene siempre un rol prioritario como lengua de apoyo, aunque también pueden solicitarse otras lenguas existentes en el repertorio. De acuerdo con él, Ringbom (1987), declara que es más probable que la transferencia se produzca de la L1 que de las lenguas adquiridas posteriormente. A partir de su estudio con

estudiantes de inglés L3, bilingües en finlandés y sueco, desvela algunos datos respecto a la singularidad del proceso de adquisición de una L3.

Coste (2001), manifiesta al respecto que la L1 no es la lengua más solicitada cuando se aprende una nueva lengua, ni la que ofrece más recursos o sirve de sostén, de igual manera que la lengua extranjera que mejor se domina o la que se ha estudiado en último lugar no siempre será la preferida en un caso similar. Específicamente declara que

Dans le fonctionnement d'une compétence plurilingue, on doit poser que cette configuration est à géométrie variable et que, de toute manière, les rôles de pivot, d'appui, de référence n'en sont pas le lot de la seule langue "maternelle" ou première. (Coste, 2001, p. 196).

A la pregunta de por qué se eligen unas lenguas y no otras de entre las presentes en el repertorio del hablante a la hora de paliar una dificultad en la lengua meta, hemos encontrado respuesta en los trabajos de Hammarberg y Williams (1993) y Williams, y Hammarberg, (1998), mencionados más arriba, sobre la influencia las L2 en la adquisición de una L3. A partir de sus estudios sobre el aprendizaje del sueco L3 por una hablante anglófona con conocimientos de alemán, francés e italiano, los investigadores manifiestan que, en referencia al léxico, el hablante elegirá de entre las lenguas que conoce, la que reúna más criterios de los cuatro que a continuación presentamos:

- El dominio (*proficiency*¹³) que se tiene de las lenguas que se están valorando. Cuantos más conocimientos tenga el hablante de la L2, más se apoyará en ella para resolver los obstáculos en la lengua meta.
- La proximidad tipológica (*typology*) de las lenguas que están en juego. Si la lengua que se está aprendiendo es más cercana (tipológicamente hablando) a la L2 del hablante, este la preferirá antes que a su L1. Pero más allá de la distancia real entre las lenguas, dependiendo de si pertenecen o no a la misma familia lingüística, está la distancia *percibida* por el locutor, lo que Kellerman denomina como psicotipología (1983). Es decir, si el hablante considera o advierte que dos

¹³ Entre paréntesis ofrecemos la terminología original de los factores, presentada por Williams y Hammarberg.

lenguas son más parecidas que otras dos, aunque desde el punto de vista lingüístico no sea así, tendrá tendencia a recurrir a la que él considera que se asemeja más a la lengua meta.

- El uso actual (*recency*) que de sus lenguas hace el hablante. Si la L2 se practica con regularidad y está de alguna manera “actualizada” en el repertorio del locutor, tendrá más posibilidades de ser seleccionada por este. Tal factor está al mismo nivel que el relacionado con el orden de aprendizaje de las lenguas: la última lengua tendría más números para ser elegida que la adquirida con anterioridad.
- El factor L2 (*L2 status* o *factor LE*, comentado más arriba). Los resultados de los estudios de Williams y Hammarberg, ponen de manifiesto que las lenguas otras que la L1 gozan de un estatus especial en el repertorio de los hablantes plurilingües, y por ese motivo puede ser que más frecuentemente se opte por ellas.

Sobre este factor tratan también otros autores. Bono (2008a) dice al respecto mencionando a Corder (1981), Castellotti y Moore (2002) y a Williams y Hammarberg (1998), que todas las lenguas tienen un estatus diferente para el locutor y por tanto se requieren para distintas tareas. Las investigaciones en este sentido muestran, según la autora, que la consideración del proceso de aprendizaje de una lengua como un procedimiento de descentración respecto a lo que ya se conoce, la L1 del hablante, conduce a plantearse que tal descentración en la adquisición de una L3 se traduce en una preferencia mayor por una lengua que también es extranjera: el factor que se asocia a lo extranjero. Bono (2008a) en su tesis doctoral sobre el aprendizaje del español como al menos la L3 de un grupo de estudiantes universitarios francófonos, concluye que si bien el francés es la lengua base que proporciona información de todo tipo (léxicas, sintácticas), las otras L2's de los estudiantes (el inglés, el alemán o el italiano principalmente) también deben tenerse en consideración aunque tipológicamente estén más alejadas del francés como L1 de los estudiantes y respecto al español como L3 que se está aprendiendo.

Es esta línea otros autores como De Angelis y Selinker (2001), manifiestan que hay una vinculación más estrecha entre las lenguas extranjeras del repertorio del locutor que

entre estas y su L1. Estos autores denominan con el término “talk foreign” a un potencial modo cognitivo particular, que facilitaría la influencia interlingüística.

Por su parte Clyne (1997) expresa que los hablantes plurilingües desarrollarían dos sistemas diferenciados: un sistema L1 que permanece intacto y un sistema LE cambiante, donde las lenguas interaccionan entre sí y reciben influencias las unas de las otras. Wanz-Bauer en otra línea argumentativa declara que el inglés tiene una función de trampolín hacia las otras lenguas extranjeras, como de verificación de hipótesis o de reflexión metalingüística.

Aunque el mencionado factor L2 parece tener mucha importancia, la investigación sobre la influencia interlingüística en la adquisición de una L3 otorga un papel relevante a la también aludida cuestión tipológica, que determinaría la elección de una lengua determinada como lengua base de influencia (Cenoz, 2003).

Para acabar con esta discusión sobre los factores que pueden determinar las relaciones interlingüísticas, subrayar que los cuatro criterios aludidos no son los únicos que pueden condicionar el recurso a las lenguas conocidas, sino que también hay que tener en cuenta otros como la motivación y la actitud, la consciencia y reflexión metalingüística o las experiencias previas en el aprendizaje de lenguas entre otros factores (Williams y Hammarberg, 1998; Bono 2008c).

Después de esta reseña de autores y teorías que hemos expuesto con afán de responder a las preguntas planteadas al inicio del apartado, resulta obvio contestar que las lenguas no se aprenden desde cero. Para ilustrar tal afirmación, incluimos las palabras de Coste, Moore y Zarate

Apprendre une nouvelle langue n'implique pas la mise en ouvre de l'ensemble du dispositif d'appropriation langagière comme pour le petit enfant qui apprend à parler, mais une réorganisation du dispositif avec de nouveaux outils linguistiques. Des passerelles entre les différents systèmes prouvent être à certains moments privilégiées (1997, p. 26)

No queremos terminar este apartado sin ofrecer unas pinceladas de la perspectiva de la percepción de la distancia entre las lenguas. Los trabajos pioneros en el campo corresponden a Kellerman (1983) y a su noción de psicotipología: la distancia percibida

por los aprendices será más importante que la distancia objetiva que hay entre las lenguas en juego a la hora de seleccionar una de ellas para realizar una transferencia. Ringbom (2001), ratifica esta teoría en sus estudios de la transferencia de léxico durante la producción oral en una L3. El factor psicotipológico es clave en la elección del léxico de la L1 o la L2 cuando se desea transferir algo. Las lenguas percibidas como más similares a la lengua meta, proveerán al hablante más puntos de apoyo, que las consideradas como las más alejadas “*Whatever learners are able to perceive cross-linguistic similarities [...] they will make use of them*” (p. 22). En la producción de una L3, la transferencia del léxico, referido a la forma (morfología) se realizaría a partir de la L2 y mientras que las transferencias semánticos o gramaticales se producirían desde la L1.

Relacionado con esta última noción de percepción interlingüística queremos presentar unos últimos trabajos, que nos interesan especialmente por la similitud con el nuestro. Hablamos de las investigaciones de Castellotti (2001), Moore y Castellotti (2001) y Moore (2006b) sobre las teorías que formulan los niños en su tentativa de comprender textos en lenguas desconocidas. Específicamente intentan averiguar qué estrategias y recursos movilizan estudiantes de entre 8 a 11 años, y qué rol se le otorga a la L1 así como cuál es la percepción de la distancia interlingüística entre las lenguas puestas en juego. En cuanto a la primera cuestión, confirman las autoras que los aprendices recurren a todas las lenguas que tienen en su repertorio, utilizándolas como base de apoyo y de pasaje translingüístico ante las dificultades. Así, sus recursos son variados y complejos. En relación con la pregunta dos, la L1 es la encargada del suministro de modelos terminológicos, léxicos y sintácticos, aunque en base a experiencias de aprendizaje previas con otros idiomas, también pueden valorar la selección de otras lenguas diferentes a la L1 (las autoras en su estudio de 2001, también atribuyen este pasaje por otros sistemas lingüísticos al seguimiento del programa EVLANG (Candelier, 2003a).

Respecto a la percepción de la distancia tipológica, afirman las mencionadas investigadoras que a las lenguas desconocidas presentes en los textos o actividades propuestas, los alumnos les atribuyen valores de cercanía o distancia respecto a su L1, que no siempre son reales. Específicamente señala Moore (2006b) que las representaciones de las lenguas están estrechamente relacionadas con las condiciones de

transferibilidad. Estas restricciones harán que los aprendices resuelvan los obstáculos lingüísticos diferentemente, según sus percepciones. En el estudio de Moore, los niños que mejor realizaron las tareas fueron los que simultáneamente fueron capaces de reducir la distancia entre las lenguas en juego, al mismo tiempo que se alejaron de ellas para descentrarse. Los fenómenos de descentración, descontextualización y representación de las lenguas fueron claves en la resolución de las actividades.

2.1.2. La alternancia como recurso

Les plurilingues font une exploitation fonctionnelle de leurs répertoires, c'est à dire qu'ils choisissent chaque fois la forme qui leur offre le bénéfice maximal
(Lüdi, 2008, p. 214)

Los fenómenos de alternancia de lenguas producidos en el seno del discurso del locutor bi-/plurilingüe han llevado implícito durante mucho tiempo la imagen de un hablante que no dominaba sus lenguas a un nivel “suficiente”. A pesar del esfuerzo de los últimos documentos normativos en cuanto a educación lingüística (ver COE, 2002; Beacco y Byram, 2003 y 2007; Beacco, Byram et al., 2010; Beacco et al., 2015, “Handbook”), en demostrar la importancia de las competencias parciales de todas las lenguas del repertorio, está aún muy presente en el imaginario popular, la idea del hablante que debe conocer todas sus lenguas como un nativo. Tal concepción conlleva otras representaciones, como que las lenguas no se interrelacionan entre sí (concibiéndose entonces como en compartimentos estancos), o que la mezcla de códigos es fruto del error o la interferencia lingüística. La investigación bibliográfica en el estudio de la competencia plurilingüe nos ha conducido a los trabajos sobre la práctica alternada de las lenguas, que hemos examinado al constatar que sus aportaciones inciden en dos aspectos importantes de esta tesis: el primero es que ofrece información relevante para la descripción del desarrollo la competencia que aquí nos ocupa; el segundo tiene que ver con la consideración de tal manera de proceder por sus implicaciones en cuanto a la didáctica de las lenguas o al aprendizaje de una nueva LE.

Por este orden de aparición, vamos a referirnos a estos elementos en las líneas que siguen.

La complejidad y originalidad de la competencia plurilingüe, tantas veces así descrita, puede explicarse a través de los fenómenos de la alternancia de lenguas. Tales fenómenos suponen en hablantes plurilingües la capacidad de elección entre las lenguas de su repertorio a lo largo del continuum de su discurso. Tal y como manifiesta Lüdi: “*Être plurilingue signifie, entre autres, être capable de passer d'une langue à l'autre dans de nombreuses situations si cela est nécessaire, même avec une compétence très asymétrique.*” (2008, p. 210).

El recurso a una u otra lengua, lejos de relacionarse con un dominio limitado de alguno de los códigos (Haugen, 1956; Weinrich, 1953) manifiesta, según Moore (2006a), una competencia discursiva suplementaria (p. 177), que nada tiene que ver con el desconocimiento de alguna de ellas, sino a reglas de aparición elaboradas que revelan:

- competencias gramaticales, al combinar dos sistemas lingüísticos diferentes y mantener la corrección sintáctica;
- competencias comunicativas, ya que se logra la continuidad del discurso;
- competencias de aprendizaje, porque un cambio de lengua puede tener la intención de motivar la ayuda por parte de un locutor que sabe más.

En sus trabajos junto a Dabène (Dabène y Moore, 1995), tal competencia se expresaba en términos de *estrategia de comunicación*, alejándose así de la visión como estrategia compensatoria.

Por su parte Gumperz (1982), considera las alternancias de lenguas como un recurso entre los muchos a disposición del hablante bilingüe, hecho este que lo diferencia de su homólogo monolingüe. En sus estudios sobre el análisis de las conversaciones bilingües, revela que el objetivo del locutor que alterna las lenguas de su repertorio es, generalmente, enriquecer su discurso, ya que podría perfectamente expresar tal idea en una u otra lengua indistintamente. A este respecto se han manifestado muchos estudiosos en la materia (ver Auer, 1995; Moore 2006a; Lüdi y Py, 2002; Grosjean 1997, 2008), exponiendo las funciones que cumplen los movimientos de alternancia de

lenguas y que nosotros recopilamos y sintetizamos en la siguiente enumeración. Así, tales fenómenos responden a:

- una intención comunicativa,
- la introducción de un componente cultural particular,
- la señalización de un cambio temático en la conversación,
- la adhesión a una identidad,
- funciones simbólicas,
- la realización de un comentario o digresión,
- la manifestación de un aspecto cultural,
- la información sobre el discurso de otra persona.

En cuanto al segundo argumento de este apartado, relacionado con el fenómeno de la alternancia de lenguas en contexto didáctico, queremos resaltar que la vinculación de ambas perspectivas se produce en referencia a la construcción de saberes y por tanto en cuanto al aprendizaje (Cambra, 2003). Tal aspecto, que empezó a estudiarse como tal en los años 80, cobra importancia hoy en día si tenemos en cuenta que el modelo de E/A de lenguas imperante se basa en el esfuerzo a toda costa por mantener la lengua meta como único medio de expresión. Esta manera de proceder, señala Py (1997), tan antigua como la didáctica de las lenguas, representa un desafío para la escuela, porque conlleva otorgar una plaza legítima a los saberes que no ha inculcado ella misma. Un procedimiento de E/A que no tiene en cuenta el recurso a la alternancia transcódica, bloquea el desarrollo de una competencia plurilingüe, que se basa en el reconocimiento y explotación (por este orden) de sus repertorios plurilingües, antes de abordar un nuevo aprendizaje (Bono, 2008a). Tal y como sostiene esta autora:

Dans l'apprentissage formel, les choix institutionnels et curriculaires et, plus prosaïquement, l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de l'alternance des langues dans sa classe, peuvent imposer des restrictions extralinguistiques au développement et à l'exploitation des ressources plurilingues potentielles (2008b p.150).

Y es que la práctica alternada de lenguas en clase de LE, analizada por los estudios en el campo, ha conllevado a su consideración como un *trampolín de adquisición* (Moore, 1996) o un componente de la caja de herramientas del aprendiz (Moore y Py, 1995). Más específicamente Moore (2006a), plantea el fenómeno de la alternancia en contexto escolar desde diferentes perspectivas:

- a partir de las prácticas y representaciones que se relacionan con la solicitud de las lenguas de referencia del aprendiz en la clase de LE;
- desde el punto de vista lingüístico, desterrando las ideas que lo asocian a la interferencia o el error;
- en referencia a las estrategias de enseñanza y aprendizaje que tanto profesores y alumnos utilizan para enseñar o aprender respectivamente la lengua meta.

Para Cambra (2003), sin embargo, sus estudios sobre las alternancias de lengua en clase de LE, la conducen a la descripción de otro tipo de funciones que son propias del fenómeno de la alternancia, como un recurso a la comprensión y la formulación, a la actividad metalingüística y metacognitiva, a las relaciones sociales y al dominio afectivo (p. 199). A partir de tal adopción de la visión de las marcas transcódicas, la autora sugiere un cambio de perspectiva de estas, encaminado a considerar las alternancias como un recurso del actor para comprender, expresarse, reflexionar sobre las lenguas y, sobretudo, como forma de apuntalar su discurso.

2.2. La intercomprensión de lenguas de la misma familia

Un'Europa di poliglotti non è un'Europa di persone che parlano correntemente molte lingue, ma nel migliore dei casi, di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua.
(Umberto Ecco, *La Ricerca della lingua perfetta*, 1993).

Como hemos estado viendo en el primer capítulo de esta revisión teórica, el Consejo de Europa aboga por un reconocimiento y difusión del plurilingüismo para preservar la idiosincrasia que caracteriza a nuestro continente. Con el objetivo de poner en práctica estos principios, los investigadores implicados en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, proponen varios enfoques y modelos donde prima el aprendizaje, reconocimiento y sensibilización de varias lenguas y por ende, el desarrollo de una competencia plurilingüe. Su integración en los programas escolares de lenguas es su finalidad última.

En este punto nos centraremos en una propuesta didáctica que forma parte de lo que Candelier (2003b y 2008a) denomina *los enfoques plurales de las lenguas* y que pretende el desarrollo de la capacidad de comprensión de las lenguas de una determinada familia, a partir del conocimiento de una de ellas. Nos referimos al enfoque de la intercomprensión

La intercomprensión es la comunicación oral o escrita de dos personas que se expresan en lenguas diferentes pero que comprenden la lengua de su interlocutor. El primer estadio en el conocimiento de una lengua, siempre es la comprensión y más tarde llega la expresión. Así, aunque la intercomprensión se refiere a la comunicación tanto oral como escrita en el sentido del entendimiento, se excluye una utilización activa de la lengua extranjera, que puede desarrollarse posteriormente gracias a la ejercitación.

Si reconocemos que no aprendemos una nueva lengua desde cero, sino que partimos siempre de unos conocimientos que provienen de experiencias y saberes lingüísticos y no lingüísticos previos y gestionados todos por una competencia plurilingüe, a nivel didáctico esta observación implicará, tal como subraya Carrasco (2010), una reestructuración de las propuestas de enseñanza-aprendizaje de lenguas, que pasa por el aprovechamiento de todo el bagaje lingüístico y cultural que se posee. Este reciclaje de

lo que ya se sabe será muy rentable en caso de que la lengua meta pertenezca a la misma familia que la L1 del aprendiz, ya que este podrá gestionar con mayor éxito sus aprendizajes en base a las similitudes tipológicas entre las lenguas.

En este sentido, Castellotti (2007) recuerda que el desarrollo de una competencia de recepción plurilingüe puede sin duda contribuir a la construcción de una educación plurilingüe.

En palabras de Doyé “*l’intercompréhension offre une alternative au modèle souvent critiqué de la lingua franca et ouvre une nouvelle voie dans l’étude des langues et de la communication.*” (2005 p. 6).

Este segundo apartado del capítulo dedicado a las relaciones interlingüísticas, está estructurado en base a tres temáticas, que pretenden dar a conocer al lector las diferentes perspectivas del término intercomprensión que hemos adoptado para nuestro estudio, en base a los objetivos planteados y de acuerdo con los datos obtenidos.

En primer lugar, haremos alusión a la conexión que existe entre nuestro objeto de estudio y el enfoque intercomprensivo. Reflexionaremos sobre las premisas que autores de referencia en el campo realizan al respecto.

En segundo lugar, nos centraremos en explicar cuáles son los mecanismos cognitivos en los que se basa el hablante al activar habilidades de intercomprensión. Al ser esta una práctica habitual desde hace muchos siglos (Escudé y Janin, 2010), los procesos seguidos al descifrar un código lingüístico en una lengua emparentada están estudiados, al darse de manera regular.

Por último, haremos referencia a las propuestas didácticas concretas, que pretenden la activación y práctica de habilidades de comprensión entre lenguas de una misma familia, aunque como veremos, también existen modelos dedicados a salvar la distancia entre familias lingüísticas e incluso métodos dirigidos a formar a profesores interesados en el mundo de la intercomprensión.

2.2.1. El plurilingüismo a través de la intercomprensión

“L'ambition de la sensibilisation à la compréhension multilingue n'est pas d'apprendre à maîtriser les langues auxquelles on est exposé mais de redonner le gout de découvrir ces langues”

(Slodzian, 1997, p. 15).

El desarrollo del plurilingüismo implica un trabajo lingüístico en varias direcciones. Esta tarea, se aleja de la concepción de la enseñanza de las lenguas basada en la separación de las mismas, planteamiento que ha sido la base de la educación lingüística en los últimos 20 años (Castellotti, 2001a y 2001b; Dabène, 2003; Véronique, 2005). El objetivo del devenir plurilingüe, requiere más bien estrategias diametralmente opuestas, como son la circulación y transferencia de saberes (lingüísticos), la alternancia de lenguas (en el aprendizaje), las relaciones interlingüísticas, la consciencia metalingüística, la comprensión de lenguas que no han sido estudiadas, entre otras habilidades.

Tal como hemos visto anteriormente, la competencia plurilingüe es una competencia compleja, dinámica, heterogénea, que incluye competencias singulares y parciales. Si nos centramos en el reconocimiento y potenciación de los conocimientos diferentes de las lenguas que conforman el repertorio del hablante, necesitaremos un planteamiento que promueva precisamente estas aptitudes y que es la intercomprensión, como dice Doyé: *“l'intercompréhension est une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre”* (2005, p.7).

Así, el término se refiere a la capacidad de comprender una lengua extranjera sin que haya habido un estudio previo, de alguna manera de forma espontánea. Esto se produce gracias a los conocimientos que se tienen de la L1 y de otras lenguas. Para Doyé (2007) el concepto de intercomprensión es una de las ideas más notables y estimulantes de la educación plurilingüe.

Estamos de acuerdo con Carrasco (2010), en que el vocablo intercomprensión hace referencia a tres dimensiones diferentes: a una competencia individual que el hablante puede desarrollar y potenciar para optimizar sus aprendizajes lingüísticos posteriores; a una práctica social vigente en muchas zonas de contacto de lenguas y a un

planteamiento didáctico con años de investigación y unas bases de fundamentos y metodología bien definidos.

El enfoque de la intercomprensión es una de las propuestas en la línea de la difusión y promoción del plurilingüismo que más investigaciones, materiales y recursos ha producido en los últimos 15 años. Se refiere sobretodo al desarrollo de un plurilingüismo receptivo, ya que se cultivan de manera sistemática las habilidades de comprensión escrita y oral por encima de las de expresión. Como explica Slodzian (2010) este planteamiento se basa en la transferencia positiva entre las lenguas que tienen parentesco, hecho que hace posible la comprensión de lenguas que a priori se desconocen, enriqueciendo así el repertorio plurilingüe del individuo. Se propone así según Candelier et al. (2008a), sacar partido de las ventajas que supone la pertenencia de una lengua a una misma familia lingüística. El procedimiento consiste en apoyarse en una de las lenguas conocidas por el individuo y que pertenece a una familia lingüística determinada: románica, anglo-germánica, eslava (Dabène, 1996; Blanche-Benveniste & Valli, 1997; Meißner, 2004 ; Doyé, 2005).

Como subraya Slodzian (1997), explotar las similitudes interlingüales, base de la intercomprensión, es particularmente adecuado en el caso de las lenguas europeas, las cuales dentro de la familia de lenguas indoeuropeas, presentan grandes parentescos entre ellas. El caso de la familia románica, dentro de este grupo, constituye un caso particularmente favorable (Klein y Stegmann, 2000; Meißner, 2001).

Gracias a su parentesco tipológico, las lenguas románicas se prestan perfectamente a la educación plurilingüe. Aprovechando las similitudes y las transferencias positivas, todo el mundo podría adquirir una competencia plurilingüe, en inglés y en dos o tres lenguas románicas.

Candelier en 2003 propone la denominación de *enfoques plurales de las lenguas y culturas* para referirse a las propuestas que pretenden el desarrollo de una competencia plurilingüe y donde sus actividades de enseñanza-aprendizaje implican varias lenguas y culturas. Como ya hemos comentado en el primer capítulo de esta revisión bibliográfica, los enfoques plurales son 4: la *didáctica integrada de las lenguas*, el *éveil aux langues*, el *enfoque intercultural* y la *intercomprensión entre las lenguas de la misma familia*, que es el planteamiento que trataremos en profundidad en este apartado.

2.2.2. Procesos cognitivos en la intercomprensión

Apoyarse en los conocimientos previos, tomar consciencia de los procesos de comprensión, desarrollar estrategias específicas basadas en la analogía, la aproximación, la asociación, la transferencia, la inferencia, la actividad metalingüística, estas son las acciones requeridas al poner en marcha el mecanismo de la intercomprensión (Degache y Melo, 2008).

En este punto, vamos a describir de manera general los procesos que se activan al intentar comprender un mensaje en una lengua desconocida pero emparentada con alguna de las que conoce el hablante, sea o no su L1. Si bien la cita de Degache y Melo sintetiza de manera clarificadora los procedimientos regulares en el acto intercomprensivo, vamos a detallar en las líneas que siguen, algunos de los conceptos clave que enuncia.

Empezamos, como no podía ser de otra manera, con uno de los autores de mayor relevancia en el campo de la intercomprensión y al que nos referiremos en varias ocasiones en este apartado: el reputado lingüista Franz Joseph Meißner. El mencionado especialista manifiesta en muchas de sus obras (2001, 2004, 2010, 2011 entre otras), que el proceso de descodificar un mensaje en una lengua meta y emparentada pasa por las siguientes fases:

- La construcción de una gramática hipotética o espontánea.
- La creación de una gramática de correspondencia interlingual.
- El desarrollo de un dispositivo de control didáctico¹⁴.

La primera fase tiene lugar cuando el sujeto se da cuenta de las bases de transferencia a nivel léxico, morfológico y sintáctico disponibles en las lenguas de su repertorio y hacia la lengua meta. De manera más detallada, lo que sucede aquí es que se generan hipótesis relativas a las estructuras y funciones en el sistema de la lengua meta. Posteriormente se buscan bases de transferencia entre la lengua que no se conoce y las lenguas disponibles en el repertorio del individuo. A continuación se identifican

¹⁴ Adaptación personal terminológica de la expresión monitor didáctico.

las bases de transferencia, se controlan y llevan a término para por último reorganizar el conocimiento lingüístico procedimental y conceptual.

Este primer paso, dinámico pero bastante inestable, da lugar a la segunda fase, que es la construcción de una gramática de correspondencia interlingual. Aquí, el individuo observa las transferencias positivas y negativas, y por tanto el proceso se vuelve consciente y se transforma en conocimiento. Esta actividad requiere un nivel de estabilidad mayor que el paso anterior.

Finalmente se desarrolla lo que Mesmer llama un monitor didáctico o dispositivo de control plurilingüe, formado por las experiencias lingüísticas y de aprendizaje del sujeto. Es una especie de autoguía, en sentido metacognitivo. (Meißner, 2004, 2010).

De lo expuesto hasta ahora por el autor, se deduce que el mecanismo de la transferencia tiene una importancia capital en el proceso de la intercomprensión. Pero, ¿qué es una transferencia? Meißner (2002) la define como una actividad mental que relaciona las bases de transferencia con los objetivos de transferencia, a partir del descubrimiento de analogías entre las lenguas. El diccionario virtual de términos clave de ELE del Instituto Cervantes, por su parte, la define como

El empleo en una lengua (comúnmente, una lengua extranjera o LE) de elementos propios de otra lengua (comúnmente, la lengua propia o L1) (...) en el aprendizaje de una LE, el individuo intenta relacionar la nueva información con sus conocimientos previos y, así, facilitarse la tarea de adquisición. Al recurrir a los conocimientos de la L1 (y de otras lenguas) en la formulación de hipótesis sobre la LE en cuestión, pueden producirse procesos de transferencia. Este aprovechamiento de su propio conocimiento del mundo y lingüístico, en particular, constituye una estrategia de aprendizaje y de comunicación, mediante la que se compensan algunas limitaciones en la LE". (Centro virtual Cervantes)

Siguiendo con Meißner (2002, 2004), como autor prolífico en este campo de conocimiento, expondremos a continuación su distinción de 5 tipos de transferencias:

1. La transferencia intralingüística a partir de la L1 del hablante (viaje/viajero). Este tipo de transferencia, cuya base es la misma las siguientes, se basa en la sistematicidad de las lenguas.
2. La transferencia intralingüística a partir de las lenguas puente del hablante (viaggio/viaggiatore).
3. La transferencia intralingüística en la lengua meta la (si viaje/viajero, voyage/voyageur).
4. La transferencia interlingüística, es la que va más allá de una lengua. Hace referencia a las correlaciones positivas o negativas entre las diferentes lenguas (viaje/viaggio/voyage) y genera un conocimiento interlingüístico.
5. La transferencia didáctica, que tal como hemos explicado más arriba, se relaciona con la recuperación consciente de las experiencias y conocimientos lingüísticos adquiridos con anterioridad. Que da lugar a una memoria didáctica plurilingüe, relacionada con la metacognición (Mesmer, 2001).

Del fenómeno de la transferencia también nos hablan Escudé y Janin (2010). Sin embargo, al haber sido explicado el concepto en detalle, nos centramos en otra estrategia que exponen los autores como solicitada en el fenómeno de la intercomprensión: la de las aproximaciones sucesivas a la lengua meta. En su obra consagrada a la intercomprensión, Escudé y Janin (2010), manifiestan que el sujeto intenta comprender el significado global del texto en base a generalizaciones que poco a poco se van afinando, a partir de las similitudes entre las lenguas. Continuamente, este tratará de buscar semejanzas y de comparar las lenguas en base a su parecido. Andrade y Araújo e Sá comentan al respecto que

“on cherche à exploiter la proximité linguistique entre les langues romanes ayant comme base leur origine commun, le latin, en essayant de provoquer la mobilisation des relations que l'apprenant est capable d'établir entre sa langue maternelle et la langue cible, tout en sollicitant le passage éventuel par d'autres langues de la même famille connues du sujet” (Andrade y Araújo e Sá, 2008, p. 2).

Escudé y Janin (2010) hablan de dos aspectos que ayudan a rebasar la opacidad de las lenguas desconocidas a priori y que se activan durante el trabajo intercomprensivo: la atención al contexto y principalmente, a la forma. Esta ayuda al reconocimiento léxico y fonológico e impulsa los fenómenos de inferencia entre las lenguas. Así, la forma es la responsable de las estrategias de aproximación y transferencia. Relacionado con este punto, los mismos autores señalan que existen dos leyes en el contacto de lenguas: la ley de fusión y de difracción. La primera hace referencia a que las lenguas tienen estructuras lógico-semánticas universales, llamadas invariables. La segunda supone que todas las lenguas pueden variar hasta el infinito, pero que aún así siempre existe una matriz lingüística común. Los humanos emplean estas dos leyes para comunicarse, distanciarse... y durante la intercomprensión.

Por su parte López y Seré (2001), estudian los procesos que el lector activa ante una lengua cercana. En base a sus trabajos llevados a cabo desde hace décadas en la Universidad Complutense de Madrid, manifiestan que en la lectura en LE se tienen que tener en cuenta 4 factores:

- los conocimientos del lector (del mundo y de las lenguas puestas en juego),
- la lengua del texto (si esta es cercana o no a la estructura de la lengua materna (LM) y si se puede identificar parte del léxico en base a la forma),
- los procesos que se activan en la actividad lectora (que dependerán de si los sujetos son principiantes o de nivel medio),
- el texto (la manera cómo está organizado).

Las respuestas, en cuanto a los procesos cognitivos activados, se relacionan según estas autoras con 4 niveles de legibilidad, entendido el término como “los procedimientos más adecuados que facilitan la lectura de un texto en una LE y que dependen, esencialmente, de dos parámetros: el texto y el lector” (López Alonso y Séré, 2001 p. 18). Los mencionados niveles, de los cuales los dos primeros son de tipo cognitivo y los otros dos de tipo lingüístico, hacen referencia a:

1. La elaboración de la representación mental del tipo y género de discurso.
2. La elaboración de la representación mental del contenido.
3. La comprensión y coherencia locales a partir de palabras y oraciones.

4. La ratificación y rectificación de las hipótesis cognitivas de los dos primeros niveles.

Para concluir este apartado, exponemos las ideas de Barbeiro (2009) quien, a partir de sus estudios de intercomprensión con programas interactivos realizados por niños, sostiene que en el proceso intercomprensivo se moviliza tanto un conocimiento interlingüístico, como un saber de componentes situacionales y multimodales. Se activa así una consciencia de las propiedades formales de las lenguas en juego y se transfieren de una lengua a otra aspectos léxicos, morfológicos, sintácticos, etc. Según este autor y en consonancia con todos los demás presentados, la transferencia es una estrategia fundamental en la intercomprensión.

2.2.3. Experiencias de los últimos años

Desde la segunda mitad de la década de los noventa empiezan a surgir métodos para el desarrollo de la intercomprensión destinados a un público restringido: se refieren sobretudo a adultos y estudiantes universitarios. Estos programas brotaron en Alemania y Francia principalmente y muchos de ellos fueron subvencionados a través de programas lingüísticos de la Unión Europea (Candelier et al. 2008a). En los últimos 10 años no obstante, han aparecido muchos otros dirigidos a niños y jóvenes que cursan las etapas de educación primaria y secundaria.

Autores como Meißner, Dabène, Escudé, Blanche-Benveniste, son nombres de referencia en el campo de la intercomprensión, creadores también de algunos de los manuales destinados a ejercitar tal habilidad, de los que damos cuenta a continuación.

Existe una gran variedad de métodos de intercomprensión que comparten sin embargo algunos principios teóricos y didácticos tal como lo señalan Escudé y Janin (2010):

- Hacer consciente al estudiante de las similitudes e invariantes presentes en las lenguas de una misma familia.

- Trabajar la competencia de aprender a aprender, en este caso lenguas y dar así al aprendiz mucha autonomía.
- Otorgar al profesor el rol de dinamizador y motivador de la actividad más que de transmisor de conocimientos.
- Utilizar la forma escrita en detrimento de la forma oral o auditiva.

El objetivo principal del método de la intercomprensión es adquirir la capacidad de aprender a aprender las lenguas. Al ser esta una finalidad muy ambiciosa, se persiguen metas más abordables en las que se observa un *continuum*: ejercitar la comprensión de textos en lenguas que *a priori* se desconocen, adquirir una competencia metalingüística que permita reflexionar sobre las lenguas y acercarlas entre sí y finalmente motivar la expresión oral y escrita una vez superada la etapa de la comprensión (Escudé y Janin, 2010).

En nuestra revisión de los métodos de intercomprensión, vamos a hacer tres grandes divisiones teniendo en cuenta la familia de lenguas que trabaja. Aunque se podrían utilizar otros criterios para estudiar los diferentes procedimientos, tales como el público al que va dirigido, la aplicación de unos y otros en el ámbito escolar, etc. pensamos que esta es la mejor manera para tener una imagen global de los mismos.

Familia románica

Es esta familia de lenguas la más prolífera en cuanto a la elaboración de métodos. El motivo es que este conjunto de códigos lingüísticos es el que presenta una mayor similitud tipológica entre ellos, tal como hemos comentado unas líneas más arriba. Del método más antiguo al más actual, los programas encontrados son los que enumeramos a continuación.

EuroComRom es un método para el aprendizaje simultáneo de las diferentes lenguas románicas. Creado en los años 80 por los profesores H. Klein, T. Stegmann y F-J Mesmer de las universidades de Frankfurt y Giessen, proponen siete claves (cedazos) para conseguir comprender textos escritos en francés, italiano, portugués, español, catalán y rumano.

EuroComRom se desarrolla en el marco de la didáctica EuroCom, donde se aglutinan las lenguas por familias: romana, germana y eslava y se motiva su aprendizaje. A través de la teoría de los siete filtros, una persona podrá adquirir competencia suficiente para leer las diferentes lenguas románicas de Europa. Estos puntos claves (*Los siete cedazos*) son: 1) el léxico internacional común, 2) el panrománico, 3) las correspondencias fonéticas, 4) las convenciones gráficas y las pronunciaciones, 5) la sintaxis panrománica, 6) los elementos morfosintácticos y por último, 7) los prefijos y sufijos de mismo origen griego y latino (Meißner, F-J., Klein, H. y Stegmann, T. 2004).

Al igual que los métodos que enumeraremos a continuación, este modo de aprendizaje pretende la promoción de la adquisición de competencias pasivas (leer y escuchar) frente a las activas (escribir y hablar).

En el mismo año 1992 surgen dos programas de aprendizaje de las lenguas románicas en Francia: *EuRom 4* creado por Blanche-Benveniste y *Galatea*, cuya fundadora fue Louise Dabène (1992b).

EuRom 4 presenta 20 lecciones en las lenguas española, portuguesa, francesa e italiana (años más tarde se añadiría también el catalán) donde a través de textos cortos y el conocimiento de una de las 4/5 lenguas que se trabajan, se muestra cómo desarrollar y explotar las estrategias de inferencia así como a optimizar aquello que ya se sabe de las lenguas (Blanche Benveniste, 1997). Se hace uso de la gramática contrastiva comparando las lenguas del método. Se dirige sobretudo a estudiantes adultos y se supone que después de 30 o 50 horas de ejercitación, el aprendiz es capaz de afrontar la lectura de textos.

El método sigue todavía vigente a través de la página www.romanicaintercom.com concebida por la Universidad Autónoma de Barcelona y la Institución Intercat donde se encuentran en línea todo los recursos del programa *EuRom 4*.

Galatea (1996-1999), *Galanet* (2001-2004), son programas europeos Sócrates Lingua de promoción de la intercomprensión creados en el laboratorio LIDILEM de la Universidad Stendhal Grenoble 3 y coordinados por Louise Dabène y Christian Degache respectivamente.

El primero que vio la luz fue *Galatea*, el cual, concebido en formato de CD-ROM y a través de 7 unidades didácticas, motiva el aprendizaje de lenguas románicas a partir

del trabajo simultáneo con dos lenguas: una que se conoce y otra que no, pero que pertenece a la misma familia lingüística. Las lenguas que se pretenden enseñar se trabajan también en este caso a través de textos de dificultad creciente (Dabène, 1992b; Degache, 1997).

Galanet por su parte es una plataforma virtual www.galanet.eu que ofrece una formación en intercomprensión en las lenguas romances. Pretende iniciar al usuario en la comprensión de otras lenguas de la misma familia a través de diferentes recursos y dispositivos, así como estimular la interacción y expresión con otros usuarios con los que no se comparte el código lingüístico.

El público al que va destinado este método es eminentemente el universitario: través de una asignatura llamada “Intercompéhension romane”, diversas universidades europeas como la de Grenoble o la Universidad Autónoma de Barcelona entre otras, ofertan esta disciplina en sus planes de estudio. Por medio de un contrato didáctico lingüístico, los estudiantes deben realizar diversas actividades siendo la más importante la elaboración de un proyecto común en colaboración con sus compañeros extranjeros, lo que propicia la comunicación multilingüe casi siempre llevada a cabo a través de un foro (Degache y otros, 2008).

Euro-mania, al igual que los métodos *Gala* que acabamos de presentar, es un programa Sócrates (2005-2008) en el que en este caso han trabajado conjuntamente 5 instituciones europeas, siendo el IUFM de la Universidad de Toulouse II la conceptora del proyecto. Se trata de un manual escolar en soporte informático y basado en un protocolo WWW (www.euro-mania.eu) en el que se pretende el aprendizaje de varias disciplinas escolares (ciencias, historia, tecnología y matemáticas) siguiendo los principios de la intercomprensión en lenguas románicas. De esta manera, el manual persigue un objetivo doble: adquirir los conocimientos a través de lenguas que a priori “se desconocen”, así como sensibilizar al alumnado a la proximidad de dichas lenguas (Escudé y Janin, 2010).

Euro-mania es un método para aprender a través de las lenguas, más que para aprender lenguas donde se trabajan competencias de orden cognitivo (construcción del conocimiento), metalingüístico y plurilingüe (desarrollo de las habilidades de intercomprensión) (Barbeiro, 2009). Los beneficiarios del programa son alumnos de

edades comprendidas entre los 8 y los 11 años que tengan como L1 cualquier lengua románica.

Itinéraires romans es un programa didáctico que favorece la intercomprensión en lenguas romances. Elaborado por Unión Latina, organización internacional que actuaba a favor de la diversidad cultural y del multilingüismo, en el que participó profesorado de la UAB coordinados por M. Tost, tiene acceso libre en línea www.unilat.org. Su objetivo es la sensibilización al plurilingüismo a través del descubrimiento del mundo de la Romania y la intercomprensión. Está estructurado en seis módulos independientes en forma de pequeñas historias, donde se presentan de manera integrada las lenguas catalana, española, francesa, italiana, portuguesa y rumana. Sus principales objetivos son 4: divertir, identificar las diferentes lenguas románicas, aprender algunas fórmulas básicas de presentación y por último animar al aprendizaje de una segunda, tercera, cuarta, lengua extranjera. La “adquisición” de las lenguas es simultáneo en lugar de consecutivo, logrando así comprender y reflexionar sobre el funcionamiento de otros sistemas lingüísticos además del propio. Va dirigida a un público de 9 a 13 años de edad.

Familia germánica

EuroComGerm Este programa forma parte del método EuroCom que ya ha sido presentado anteriormente en ocasión de las lenguas románicas. Así, los principios que lo rigen son los mismos que los del procedimiento EuroComRom (Hufeisen, B., y Marx, N. (eds.), 2007), pero las lenguas trabajadas son las de la familia germánica: alemán, inglés, danés, holandés, noruego e islandés en www.eurocomgerm.de

IGLO es otro proyecto Sócrates (199-2001), cuyo acrónimo significa *Intercomprehension in Germanic Languages Online*. Son 7 las universidades europeas de lenguas germánicas quienes han participado en el proyecto, a las órdenes de la Universidad noruega de Tromso. El método se presenta en formato web utilizando textos de dificultad creciente y una gramática contrastiva que motiva el desarrollo de las habilidades de intercomprensión entre 7 lenguas de la mencionada familia.

Familia eslava

EuroComSlav es el homólogo del programa EuroCom para el caso de las familias eslavas. Se encuentra disponible en www.eurocomslav.de

Slavic es un programa Sócrates Lingua 1 en formato página web, donde se anima al aprendizaje de las lenguas eslavas a partir del conocimiento del polaco, búlgaro, esloveno, eslovaco o checo (Escudé y Janin, 2010).

Entre familias de lenguas

InterCompréhension Européen (ICE) es un método que pretende enseñar a comprender algunas de las lenguas europeas, tengan estas parentesco o no, con el objetivo de desarrollar el plurilingüismo y crear una base de conocimientos lingüísticos. De esta manera, aunque se sepan solo algunas de ellas, el hablante podrá acceder a muchas más (Castagné, 2005).

Para terminar esta revisión de los métodos de desarrollo de la intercomprensión aparecidos hasta el momento, queremos presentar uno que, en este caso, va destinado a los profesores interesados en aprender y difundir la metodología de la intercomprensión en lenguas romances. Se trata de la plataforma virtual GALAPRO, también programa Sócrates (2008-2010) dirigido por el mismo equipo que los métodos *Gala* presentados más arriba. De la misma manera que Galanet, la plataforma Galapro formula una propuesta didáctica en el que los formadores llevan a cabo actividades colaborativas para iniciarse en la pedagogía de la intercomprensión (www.galapro.eu; Seré y otros, 2009).

2.3. Representaciones, estereotipos, actitudes

Ningún aprendizaje se produce en un contexto social neutro. El proceso de transmisión y adquisición de conocimientos se lleva a cabo por agentes sociales que tienen una historia, una cultura, unas vivencias, una lengua, factores estos que construyen una realidad. La definición de lo propio, identifica al grupo social y lo cohesionan al compartir una serie de valores comunes. Se construyen límites con lo desconocido para ordenar el mundo y afincar la identidad social, que se comparte con otros miembros de la comunidad.

En este apartado de nuestro trabajo vamos a hablar de las representaciones, actitudes y estereotipos que tienen diferentes agentes sociales sobre las lenguas, sus hablantes y los países en los que se hablan, representaciones surgidas al entrar en contacto con diferentes lenguas e incluso durante el proceso de aprendizaje de estas.

Al igual que Zarate (1993), preferimos el término agente social al de sujeto que normalmente se utiliza. El motivo es que mientras la noción de sujeto ofrece una idea estática del individuo como dependiente de la sociedad en la que vive, el término agente social, en cambio, se refiere a alguien que participa y colabora de manera dinámica en la elaboración del tejido social que se forma y transforma constantemente.

En un primer momento, definiremos los términos que son objeto de estudio en este apartado, ya que a menudo sus significados se confunden y solapan. A modo de introducción, sobre el tema de las representaciones, citamos a Zarate (1993) para quien *“les représentations sociales constituent un mode à part entière de connaissance de la réalité.”* (p. 29).

A su vez, autores de referencia como Moscovici (1976), Herzlich (1972) y Doise (1986) (citados en Pekarek, 1997) manifiestan que *“les perceptions ou représentations orientent les conduites des acteurs en mettant à leurs disposition des schèmes d'action et en créant des ensembles de valeurs de référence; les conduites peuvent à leur contribuer à (re-) moduler les représentations.”* (p. 202).

De estas dos definiciones preliminares, se puede extraer que el término representación puede referirse a elementos teóricos diversos, según la disciplina desde la cual se estudie, pero interesando en general al conjunto de las ciencias humanas y sociales (Bono, 2008c). La didáctica de las lenguas, considera las representaciones como un conjunto de opiniones, actitudes, creencias y de informaciones que los aprendices de una L2, L3, L4, tienen sobre esa lengua, su locutores e incluso los países de los que provienen. Por su parte, para la lingüística de la adquisición, las representaciones

constituent un élément structurant du processus d'appropriation langagière. Les représentations sur la langue maternelle, sur la langue à apprendre, et sur leurs différences sont liées à certaines stratégies d'apprentissage chez les apprenants qui se construisent une représentation de la distance interlinguistique séparant le système de leur langue de celui de la langue à apprendre. (Castellotti y Moore, 2002, p. 9)

En el segundo apartado, daremos cuenta de algunos estudios que documentan las representaciones y estereotipos que de las lenguas objeto de estudio o con las que están en contacto, tienen jóvenes aprendices europeos. Referidas a las lenguas alemana, francesa e italiana, las investigaciones revelan nociones que abarcan desde la complejidad de los códigos hasta la imagen de sus hablantes, pasando por capítulos de la historia reciente de los países.

Para finalizar el capítulo ofreceremos algunas propuestas didácticas que pretenden el fomento de una competencia cultural (Zarate, 1993) o una pedagogía de lo intercultural, ya que pensamos al igual que Baruch et al. que “*ne pas tenir compte du rôle que jouent les représentations, c’est négliger l’existence et l’influence d’un facteur à l’oeuvre dans la perception que les élèves auront de la culture cible.*” (Baruch et al., 1997, p. 78).

Veremos cómo las imágenes y representaciones que se tienen sobre las lenguas, influyen a la hora de aprenderlas. El papel que pueden desempeñar los profesores por su parte, también será discutido, haciendo hincapié en el trabajo encaminado a una apertura de la alteridad y la abolición de los estereotipos, en este caso lingüísticos.

2.3.1. Términos que se superponen

El aprendizaje de una nueva lengua es un complejo proceso psicológico que conlleva el cuestionamiento de la identidad social del individuo y el establecimiento de relaciones entre las lenguas que conforman su repertorio. Efectivamente, la adquisición de un nuevo código lingüístico se realiza por personas que tienen un pasado, una cultura y unas representaciones tanto de la lengua meta y sus hablantes como de la propia: todos estos factores inevitablemente interfieren en el aprendizaje.

Siendo creciente en los últimos tiempos el interés por las lenguas, investigadores y didácticos han invertido sus esfuerzos en averiguar más sobre el proceso de aprendizaje de estas. En este sentido, diferentes estudios se han llevado a cabo mostrando la importancia y el rol de nociones como las representaciones, las actitudes o la motivación. Unos y otros términos sugieren ideas de aumento o inhibición de la adquisición según lo positivos o negativos que sean.

Surgidos de la psicología social en los años 60, estos conceptos se encuentran a menudo solapados y son utilizados indistintamente. Se refieren tanto a las lenguas como a sus hablantes y países de origen. Dado que nuestros datos revelan información en este sentido, nuestra intención en este apartado es la de enmarcar el estudio en las definiciones y autores más relevantes en el campo.

Al primer término al que nos referiremos por su importancia, será el de representación de las lenguas. El adjetivo con el que se califica a las representaciones en el sentido que las tratamos aquí, ha evolucionado desde su especificación como representaciones colectivas (Durkheim, 1898) a representaciones sociales (Moscovici, 1961). Moscovici toma de Durkheim la noción de representaciones colectivas como punto de partida de su estudio de psicoanálisis entre el público francés de los años 60, en el que desarrollaba la teoría de las representaciones sociales. Siguiendo a autores como Howarth (2001), la valoración de las representaciones como “colectivas” no refleja la naturaleza dinámica y heterogénea de las sociedades, sino que, como señala Jovchelovitch (2001) la noción parece hacer referencia a un conocimiento creado por algún ente superior y que por tanto es resistente al cambio. Con la denominación de social es como nos referiremos en las líneas que siguen.

Una representación social es una idea desarrollada y compartida por una sociedad, con la finalidad de construir la realidad de otro grupo social. La idea principal es comprender lo que es diferente a través de la comparación con lo propio, con la idea de facilitar el proceso (Zarate, 1993, Castelloti and Moore, 2001, Candelier et al., 2003a, Moscovici 1961, 1976). Con el objetivo de entender la realidad, las personas tratan de definir y simplificar el mundo que les rodea, y así también sucede con los países, las lenguas y sus hablantes. Herzlich (1972) se refiere a las representaciones como *“l'expression spécifique d'une pensée sociale”* (p. 305) y Jodelet (1989) como *“une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social”*.

Siguiendo a Perrefort (1997), las representaciones se almacenan en la memoria colectiva (Halbwachs, 1968) y contribuyen a la construcción de representaciones tanto de la propia lengua como de la de los demás. En este sentido, Zarate (1993) hace hincapié en el aspecto de la construcción de los límites entre el grupo en el que uno se inscribe, y los demás, y en consecuencia, a la construcción de la definición de identidad social: al compartir las representaciones se establece la adhesión a un grupo, se crea un vínculo social.

Dabène (1997), ofrece cinco criterios según los cuales se forman las imágenes de las lenguas en el interior de un grupo social determinado. El primero es el criterio económico: una lengua es valorada según permita o no oportunidades profesionales. El segundo se refiere a lo social, es decir a las posibilidades de ascenso en la sociedad que ofrece la lengua en cuestión. El criterio cultural está en relación con la riqueza cultural de la que es portadora la lengua. Por su parte el criterio epistemológico hace referencia a la consideración de la lengua misma como objeto de valor y por tanto con una importancia educativa. En último lugar tenemos el criterio afectivo: la relación que uno establece con una lengua depende también de la dimensión de los sentimientos.

Algunas de las características de las representaciones es que son estables, esquemáticas, ofrecen ideas muy simplificadas y por tanto que se pueden reproducir y aplicar una y otra vez al hablar de esa lengua, país o hablantes (Cain y De Pietro, 1997). Nacen y se perpetúan en la sociedad a través de los textos literarios, mediáticos, discursos institucionalizados y... las clases de lengua (Castellotti, 2001).

Más allá del ámbito de la sociología o la lingüística de la adquisición, la psicología cognitiva también se ha interesado en el transcurso de la historia por el estudio de las representaciones. Sin embargo, en esta rama científica, tienen más peso las representaciones mentales, consideradas objetos de primer orden en el proceso cognitivo, que las representaciones sociales (Richard, 1990). Estas representaciones mentales, son consideradas desde diversas ópticas por los psicólogos cognitivistas: bien como parte integrante de la memoria a largo plazo (como los conocimientos que uno tiene), o bien como estructuras que permiten la comprensión pero que son pasajeras (Castellotti, 2001).

La noción de representación se relaciona a menudo con la de actitud, utilizándose muchas veces una en el lugar de la otra (Doise, 1989). Los dos términos provienen de la psicología social y presentan muchas similitudes en sus características, aunque la mayoría de autores prefieren distinguirlas.

La actitud es una cierta predisposición u orientación para hacer algo, por tanto un término estrechamente relacionado con el de acción. Según Moore (2001), las actitudes tienen tres componentes (Baker, 1992, p. 12): un componente cognitivo, uno afectivo y un último conativo, que es el que dirige las acciones. Como principios organizadores de conductas y comportamientos que son las actitudes, no son observables sino en relación justamente con los comportamientos que producen (Baker, 1992, p. 12).

Siguiendo a Lüdi y Py (1986), las actitudes se adquieren, evolucionan y pueden ser modificadas, siendo este punto de gran interés para nuestro trabajo. En el campo de la didáctica de las lenguas, en el que nos incluimos, el aspecto actitudinal tiene un papel fundamental en el aprendizaje de lenguas (L2, L3, Ln) desarrollándose al interactuar de manera dinámica con otras variables (Bogaards, 1988, en Candelier et al. 2003a). Al igual que Lüdi y Py, Bogaards afirma las actitudes se pueden aprender y enseñar, aunque nosotros preferimos la concepción de Candelier et al. (2003a), de que pueden ser construidas. En este sentido, la corriente *language awareness*, y en su versión francófona *éveil aux langues*, a través de programas como EVLANG (1997-2000), el suizo EOLE (que empezó sus trabajos en 1997), el holandés *Talen op een kier* (2012) y otros, comparten este objetivo de la construcción de actitudes positivas frente a las lenguas que se desconocen.

Las actitudes en la dimensión que aquí nos ocupa, se refieren tanto a las lenguas, a su aprendizaje como a sus hablantes. Referidas a los locutores nativos de una determinada lengua, las actitudes reciben el nombre de estereotipos, pero, ¿qué son los estereotipos?

Siguiendo a Tajfel, se denominan estereotipos a « *Une forme spécifique de verbalisation d'attitudes, caractérisé par l'accord des membres de l'endo groupe autour de certains traits saillants, adoptés comme valides et discriminants.* » (Tajfel, 1981, p. 115).

De acuerdo con esta definición, los estereotipos son una clase de actitudes. Baker (1992) discrepa de esta opinión al manifestar que las actitudes se consideran disposiciones personales a diferencia de los estereotipos, que implican la adhesión a un grupo que comparte la caracterización subjetiva de un objeto concreto.

En este sentido de la adhesión, al igual que las representaciones, los estereotipos establecen fronteras entre los grupos sociales de manera figurada. Así, no dejan de ser elementos de clasificación, categorización para hacer entendible lo que no se conoce, en este caso a través de la exageración y simplificación de algunos aspectos, erróneos la mayoría de las veces y que no responden a una experiencia personal (Moore, 2001).

Los estereotipos han sido objeto de estudio desde diversas disciplinas a lo largo de los años. Los trabajos provenientes de las ciencias sociales y humanas, resaltan su función constructiva más que su connotación negativa: al resumir y ordenar la realidad, permite el emplazamiento del agente social en relación a los que rodea, facilitando la comprensión y la actuación (Amossy y Herschberg Pierrot 1997). Por su parte las investigaciones de la cognición social, se interesan por la función que presentan los estereotipos en el almacenamiento de la información, en lo que se refiere principalmente al tratamiento de los datos en el proceso de categorización (Moore, 2001).

Para acabar esta breve recensión sobre la noción de estereotipos, queremos hacer referencia a un término estrechamente relacionado con este: el de los prejuicios. Oesch-Serra (1995) hace la distinción entre uno y otro al denominar a los prejuicios como formas mentales verbalizadas a través de los estereotipos.

2.3.2. Representaciones de los aprendices de lenguas

Dans les situations de contacts de langues et de plurilinguisme, les discours qui circulent sur les langues, sur les locuteurs et sur l'apprentissage jouent un rôle déterminant puisqu'ils donnent forme et sens aux pratiques, à la fois sociales et linguistiques, et aux relations entre les groupes (Moore y Py, 2008, p. 275).

¿Qué influencia tienen las representaciones y las actitudes en el aprendizaje de una lengua? ¿Son realmente factores que condicionan aquello que se está aprendiendo? Si tenemos en cuenta que en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas intervienen componentes psicológicos, sociales, emocionales y cognitivos entre otros, estaremos de acuerdo en que los términos que han sido objeto de definición en el apartado anterior influyen en la adquisición de nuevos códigos. Más allá de este reconocimiento, la lingüística de la adquisición otorga a las representaciones un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de una lengua. Por este motivo, a lo largo del último medio siglo, numerosos sociolingüistas han llevado a cabo estudios sobre el rol que desempeñan las representaciones y actitudes en los aprendices de lenguas.

En nuestro trabajo los alumnos y las alumnas que colaboraron con nosotros dejaron entrever a través de su discurso las representaciones y estereotipos que tenían sobre las lenguas y sus hablantes. En base a esto, creemos importante enmarcar los datos obtenidos con estudios sobre la temática realizados por autores de referencia en el campo. Así, en las líneas que siguen presentaremos de manera no exhaustiva algunas investigaciones llevadas a cabo en Europa, que desvelan datos en este sentido de las representaciones que sobre las lenguas y sus locutores poseen estudiantes de idiomas.

Perrefort (1997) realiza un estudio sobre las valoraciones que de las lenguas francesa y alemana, realizan locutores franceses y alemanes. Sus conclusiones señalan que los juicios y las representaciones de las lenguas se refieren tanto a estas como sus hablantes y que se encuentran en la memoria colectiva de las comunidades de hablantes. Acontecimientos de la historia tales como guerras o alianzas entre países influyen en la formación de representaciones sociales. Esta imagen compartida tendría más peso en la

formación de representaciones que valoraciones individuales o procedentes de la esfera de lo afectivo. En su estudio, los locutores franceses cualifican la lengua alemana como dura, vulgar, estricta, poco melodiosa, gutural y matemática. Por su parte la mayoría de estudiantes alemanes atribuyen a la lengua francesa valores positivos, aunque también hay algún comentario despreciativo del tipo *französische germumel, Reden ohne Ziel und/oder ohne inneres Engagement* (Perrefort, 1997, p. 59)

Cain y De Pietro (1997), evidencian en otro sentido que la dificultad o facilidad que les supone a los estudiantes el aprendizaje de una lengua, condiciona las representaciones sobre esta. Su trabajo tiene como objetivo revelar las representaciones conducentes a la aparición de estereotipos, que sobre Alemania y Gran Bretaña tienen alumnos que estudiaban alemán e inglés en Francia, Bulgaria y el cantón francófono de Suiza. Sus datos revelan además que la mayor proximidad al país del que se aprende la lengua, no es garantía de un juicio más positivo: en el estudio son los jóvenes búlgaros los que, a pesar de estar más alejados y no haber visitado nunca ni Francia ni Gran Bretaña, tienen unas valoraciones menos connotadas. En general, Gran Bretaña, con el inglés, es mejor apreciada que Alemania, aunque se debe reconocer que podría deberse a que el mundo anglosajón produce una cierta fascinación. La lengua alemana y Alemania se relacionan sobretodo con el nivel de los aprendices y la dificultad que entraña el aprendizaje de esta lengua.

Los datos de Muller (1998) ofrecen una visión contraria al estudio que acabamos de referenciar de Cain y De Pietro (1997). En este caso, una representación negativa del país del cual se aprende la lengua implicará ineludiblemente un aprendizaje arduo y desagradable. En su estudio, Muller (1998) propone a jóvenes suizos francófonos, la expresión de las dimensiones principales sobre las que se constituye su sistema de interpretación en relación a los países de Alemania y de la Suiza-alemana y en relación al alemán y al suizo-alemán. Alemania es descrita en términos históricos (las imágenes asociadas a la segunda guerra mundial está todavía muy presentes) y culinarios, mientras que la esfera afectiva no está presente. Por su parte la Suiza-alemana provoca tanto imágenes positivas (relacionadas sobre todo con viajes o experiencias personales), como negativas, en referencia a sus habitantes descritos en términos de *estúpidos, cerrados, testarudos, conservadores* (p. 54). Los resultados muestran que el discurso sobre la lengua alemana se encuentra casi siempre relacionado con dichas imágenes a la

par que con la problemática que conlleva su adquisición. Para la mayoría de los alumnos, el alemán es una lengua útil y rica, pero no cálida, dulce, musical agradable en la comprensión o bonita. Las tres palabras más recurrentes al evocar el alemán son: salchicha, cerveza y Hitler. Por otra parte el carácter obligatorio de la asignatura, parece ser un factor desmotivante, así como el antagonismo existente entre suizos francófonos y germanófonos.

En el estudio llevado a cabo por Paganini (1997), estudiantes universitarios franceses que habían aprendido el italiano como L3 son preguntados sobre las imágenes que tienen sobre Italia. Sus respuestas van desde la valorización de sus hablantes: *J'avais une image des Italiennes très sympathiques très communicatifs et tout...*; a la lengua en sí: *l'italien ressemble au français donc c'est moins dur que les autres langues...*; y su cultura: *oui... l'importance de la famille... la mamma(...) c'esta la mamma qui fait la cuisine puis tous les gens viennent manger....* (p.11). La representación que predomina sobre las demás es la de proximidad, que se refiere a los elementos que acabamos de citar: proximidad geográfica en cuanto que Italia se considera un país fácilmente accesible y con múltiples intercambios; proximidad cultural, al considerarse que las culturas francesas e italianas tienen un sistema de valores bastante parecido y proximidad lingüística debido al parecido tipológico, que conduce a subestimación de las diferencias.

Candelier y Hermann-Brennecke (1993) tienen como objetivo conocer los motivos y factores que intervienen en la elección de una lengua en detrimento de otra y la decisión de abandonar su aprendizaje. Los alumnos participantes en el proyecto son estudiantes franceses y alemanes de primaria y secundaria. Las categorías que se realizan a partir de los datos obtenidos son: la tendencia a imitar a otras personas, las consideraciones sobre su aprendizaje, los contactos que se tienen con el país o sus locutores, la influencia de otros individuos, la familiaridad y la utilidad. También el timbre como factor estético. Los motivos señalados para abandonar una lengua son el primer lugar la dificultad que entraña su aprendizaje y en segunda lugar, un atractivo insuficiente, ambos motivos en la esfera de la percepción subjetiva. Otras razones secundarias son los (malos) resultados obtenidos en clase o una utilidad percibida como insuficiente.

De manera general, estos autores demuestran que el contacto que se establece con la lengua objeto de estudio desarrollará una influencia positiva de las representaciones de la lengua, así como de sus locutores. Aunque estos cambios también dependerán del puesto en la sociedad que le otorguen los estudiantes.

En última instancia queremos hacer referencia a un estudio que destaca la importancia del discurso del profesor en la construcción de representaciones por los alumnos. Muller y De Pietro (2001), señalan que las representaciones también se construyen a partir del discurso que sobre ellas haga el profesor (a veces fuertemente estereotipadas).

Los estudios que acabamos de ver dan fe de los estereotipos y representaciones que sobre algunos países, sus lenguas y hablantes circulan entre jóvenes estudiantes europeos. Más allá de estos datos se extrae, de acuerdo con Castellotti y Moore (2002), que estas imágenes fuertemente estereotipadas tienen el poder de impulsar o retraer el aprendizaje y que por tanto necesitan trabajarse en clase de lengua (Zarate, 1993).

2.3.3. Aspectos didácticos

Si la necesidad de aprender lenguas es un hecho que no se discute hoy en día, también es sabido que el éxito que se consigue después de años de estudio, deja mucho que desear. Este hecho pone de manifiesto que algo falla a pesar de los esfuerzos de lingüistas, profesores e investigadores relacionados con la didáctica de las lenguas.

En este último apartado daremos algunas pinceladas sobre cómo debería ser una enseñanza de lenguas que tuviera en cuenta el aspecto de las representaciones. Si seguimos a Dabène (1997), estaremos de acuerdo en que es necesario contemplar elementos que escapan a los manuales de los libros y al discurso de los profesores porque pertenecen a la esfera de la subjetividad: hablamos de las imágenes que una sociedad tiene sobre determinadas lenguas y cómo son valoradas estas por los agentes que las utilizan, en este caso estudiantes y enseñantes.

Cavalli, 1997; Moore, 2001; Cavalli, Coletta et al. 2003; y Melo 2006 (citados en Bono, 2008c) han hipotetizado sobre la relación entre las representaciones y el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, y al respecto expresan que las representaciones:

- se asocian a los parámetros de éxito o fracaso en el aprendizaje
- son independientes de la aptitud del aprendiz
- pueden verse influenciadas por el marco institucional y sociocultural que rodea al alumno
- evolucionan y pueden modificarse, siendo por tanto idóneo su trabajo en las aulas

De acuerdo con Zarate (1993), se debe adquirir una competencia cultural, al margen de una competencia lingüística. Sin embargo dos son los problemas con los que nos encontramos a la hora de trabajar esta destreza: la primera es que la dimensión cultural tiene poca relevancia en los materiales de enseñanza y la segunda es que los profesores perciben este dominio como perteneciente a la iniciativa personal, donde además se afronta, dado el caso, sin una preparación específica al respecto: así como los aspectos lingüísticos del aprendizaje de lenguas no se cuestionan apenas (aunque sean caducos o impuestos), sí lo hacen los aspectos culturales, por pertenecer a la esfera de lo subjetivo.

Sostiene Muller (1998), que autores como Castellotti y Moore (2002), Zarate (1993), Cain y De Pietro (1997), Galisson y Porcher (1986), Grandcolas y Vasseur (1999) entre otros, han propuesto o reflexionado sobre una *pedagogía intercultural de las lenguas* (Muller, 1998, p. 91), planteamientos didácticos que contemplan el aspecto cultural del aprendizaje de lenguas extranjeras, planteadas estas como una práctica social dependiente de actitudes y representaciones construidas en la cultura materna. La competencia cultural necesita, para su desarrollo, de una metodología específica que no es la misma que la utilizada para el aprendizaje del código lingüístico. Contenidos de saber-hacer con las lenguas que incluyen el paso de una cultura a otra, un metalenguaje específico (estereotipos, clases sociales, razas, etc.) la reflexión sobre las representaciones propias y de la cultura extranjera entre otros, son los que se trabajan para adquirir esta habilidad cultural (Zarate, 1993).

En su obra *Répresentations de l'étranger et didactique des langues*, Zarate (1993) propone algunos principios para desarrollar una competencia cultural y romper con las imágenes estereotipadas que de las lenguas, sus hablantes y los países se poseen.

El primer paso siempre debe ser el diagnóstico de las actitudes y representaciones iniciales que se tienen de las culturas cuyas lenguas se estudian. No todos los alumnos comparten las mismas creencias, y por tanto una evaluación inicial permite conocer las ideas de los estudiantes y establecer unos objetivos ajustados a las necesidades del grupo. A continuación se deben cuestionar las representaciones que se tienen en la línea de construir provisionalmente nuevas, que pueden ser cambiadas en el futuro, con la experiencia acumulada.

La mencionada autora distingue tres principios de trabajo:

1. La lectura rigurosa de la realidad.
2. El cuestionamiento de la certitud de las representaciones.
3. La referencia a la dimensión histórica.

En otra línea argumentativa, con el objetivo de impulsar el plurilingüismo y el desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural, algunos enfoques plurales de las lenguas contemplan de manera específica el trabajo de las representaciones y estereotipos de las lenguas, y presentan actividades y recursos para trabajar en el aula. Al haber sido descritos estos planteamientos en el primer capítulo de este marco teórico, sólo vamos a hacer aquí hincapié en las secciones específicas dedicadas al tema que nos ocupa.

La corriente *éveil aux langues*, concretada en el programa *EVLANG* (Candelier et al. 2003a), tiene entre sus objetivos la construcción de actitudes positivas y de apertura que favorezcan la convivencia en sociedades lingüística y culturalmente diferentes. El tema de las representaciones es, por tanto, parte del contenido a tratar por la estrecha relación con este aspecto .

Siendo la finalidad principal del planteamiento el ofrecer una educación lingüística, *language education* (Castellotti y Moore, 2002), se trabaja la sensibilización al mundo de las lenguas, la reflexión metalingüística (mediante la manipulación con lenguas familiares o no: comparando, observando, descentrándose de la lengua propia y por

tanto motivando el entendimiento de fenómenos lingüísticos (De Pietro, 1995) y las representaciones y actitudes hacia las lenguas para fomentar la apertura de la mente en comunión con la realidad plural que nos rodea. Mediante esta última labor, se intenta poner de manifiesto lo que favorece u obstaculiza la disposición a aprender lenguas o el aprendizaje en sí mismo.

En las hipótesis de trabajo de este enfoque, se pone de manifiesto en primer lugar que:

Des activités régulières du type éveil au langage à l'école primaire sont susceptibles de faire évoluer les représentations et attitudes des élèves vis-à-vis des langues et cultures (environnantes ou géographiquement éloignées) dans le sens d'une ouverture plus grande à ce qui leur est non familier et d'un intérêt plus grand pour la diversité. (Candelier et al. 2003a).

Por medio de actividades en las que entran en juego varias lenguas y culturas simultáneamente, se activan los conocimientos previos y se anima a los estudiantes, más allá de lo estrictamente lingüístico, a analizar, interpretar, reflexionar, y discutir las concepciones que se tienen sobre lo “extranjero” y re-construir las imágenes estereotipadas que obstaculizan aprendizajes o la apertura a la diversidad.

El *enfoque intercultural* (Abdallah-Preteille, 1986; Byram y Fleming, 2001; y Kramsch, 2001), a pesar de no tener una propuesta clara y cerrada, contempla en sus diferentes actividades y autores, un trabajo de reflexión sobre los estereotipos de los hablantes y los países con la finalidad de derribar barreras que impidan una visión abierta y plural de las diferentes comunidades. Más allá de una ampliación de la información sobre los países y culturas, se ofrece una reflexión entre uno mismo en relación con los demás. Una muestra de esto es la obra *L'allemand, c'est pas du français! Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*, donde Muller (1998) plantea una propuesta de actividades didácticas en las que se pretende trabajar las representaciones y estereotipos que sobre los hablantes y las regiones de Suiza-alemanófono, Suiza-francófono y Alemania, tienen los alumnos de un instituto de Bienne (Suiza). La propuesta, se puede aplicar independientemente de las lenguas, culturas o locutores a los que se va a hacer referencia, y es por eso que de manera breve la presentamos aquí.

Los principios epistemológicos sobre los que se fundamenta la proposición son la preferencia de un enfoque reflexivo más que descriptivo, con el objetivo de desarrollar habilidades de saber-hacer que permitan interpretar los datos e informaciones (Zarate, 1983); el cuestionamiento de los estereotipos y sus funciones, para profundizar sobre uno mismo y finalmente, la consideración de prejuicios en relación a sus funciones identitarias.

A partir de estos fundamentos, las actividades responden a tres objetivos: tomar consciencia de los estereotipos que se tienen, ponerlos en perspectiva a través de la equiparación y cotejo con otros puntos de vista y relativizarlos a través de su análisis. Las mencionadas actividades se llevan a cabo siguiendo un patrón de 5 etapas que describimos brevemente a continuación:

Etapa 0. Ejercicio de asociar palabras.

Etapa 1. Análisis de las palabras surgidas.

Etapa 2. Puesta en común.

Etapa 3. Trabajo de reflexión en grupos de comparación a partir de los datos obtenidos.

Etapa 4. Presentación de las conclusiones y discusión final.

Para acabar este apartado, queremos hacer referencia a las recomendaciones que sobre el trabajo de las representaciones, propone el Consejo de Europa en la unidad de política lingüística. En primer lugar, la enseñanza de varias lenguas y la construcción de una competencia plurilingüe, debe reconocer la existencia de las representaciones de las lenguas y consecuentemente elaborar currículums que tengan en cuenta este aspecto, tanto en lo que se refiere al profesorado, los métodos como a los contenidos. En segundo lugar, el trabajo sobre las representaciones, debe estar dirigido hacia el fomento del multilingüismo, en la línea del enunciado de Castellotti y Moore: *“Its is precisely because representations and images of languages play a central role in language learning processes, and because they are malleable, that they are relevant to linguistic and educational policy.”* (Castellotti y Moore, 2002, p. 7.)

Capítulo 3. La construcción del conocimiento lingüístico

El concepto de plurilingüismo, estudiado desde diferentes perspectivas, así como las nociones derivadas del contacto de lenguas, han centrado nuestro interés en los capítulos 1 y 2 de este trabajo. De esta manera, hemos presentado los enfoques plurales de las lenguas, con especial mención a los paradigmas de *éveil aux langues* y la *intercomprensión de lenguas de la misma familia*. Al margen de ofrecer una explicación suficientemente completa y compleja, hemos detallado los aspectos derivados de su didáctica escolar, en relación al objetivo de esta investigación. Así, hemos contextualizado de manera teórica diferentes elementos que retomaremos en la tercera parte de este trabajo, al analizar y discutir de los resultados obtenidos.

Dos ideas fundamentales necesitan todavía presentarse para completar el estudio de la competencia plurilingüe: la noción relacionada con la reflexión que se genera al pensar sobre las lenguas y el concepto que permite conocer cómo se adquieren las estructuras lingüísticas. Este último capítulo del marco teórico tratará estos dos aspectos que pertenecen a una misma realidad que se pretende describir.

En primer lugar, el apartado 3.1., expondremos un concepto clave en el desarrollo de la competencia plurilingüe: la metalingüística. La bibliografía de referencia en el campo sugiere que la activación de la mencionada competencia, lleva implícita la activación de una reflexión entre las lenguas, producida al manipular y descomponer sus elementos. Esta premisa, que ya se ha planteado en los capítulos precedentes, se retoma aquí para

ser explicada en detalle. Así, después de un primer apartado destinado a debatir la polisemia del término, donde haremos alusión a los autores y definiciones que nos han inspirado, pasaremos a describir el vocablo en términos de ventaja o “bono cognitivo” (Herdina y Jessner, 2002; Gajo, 2001; Moore 2006a), atendiendo a enunciados como el siguiente:

The ability to focus attention on language as an object in itself or to think abstractly about language and, consequently, to play with language is one of the features typical of a multilingual's cognitive style in contrast to most monolinguals (Bialystok, 1991 p. 114).

En un segundo momento, apartado 3.2., nos hemos propuesto investigar de qué manera el aprendiz construye su conocimiento lingüístico. Dejando de lado la información que nos proporcionan los estudios sobre este discurso sobre las lenguas que es la metalingüística, hemos recurrido a las teorías que explican el marco y los elementos que entran en juego a la hora de aprender y estructurar el pensamiento lingüístico.

En los años 70 se produce un cambio de paradigma en lo que al proceso de adquisición de lenguas segundas o extranjeras se refiere, así como en relación a la definición de lo que debe ser aprendido. Se empiezan a cuestionar entre otros puntos la idoneidad de considerar separadamente lo que pertenece a la esfera de lo individual y lo que pertenece a la esfera de lo social, la concepción del saber como algo fijo e inamovible o como algo modificable y contextual (Pekarek, 2001)

La concepción que se tenía hasta el momento de cómo se producía el aprendizaje de lenguas (L1), representada principalmente por la teoría de la gramática generativa de Chomsky (1957) y centrada en los factores lingüísticos, la competencia innata del aprendiz y las características del sistema lingüístico, se ve cuestionada a partir de estudios que destacan la importancia de la actividad social, y de manera especial durante el aprendizaje de lenguas, así como las condiciones situacionales en las que tiene lugar la elaboración de las competencias. En palabras de Barbazan (2008), se abandona la idea del estudiante de lenguas como sujeto que interioriza un sistema lingüístico, para dar paso a la visión del actor social quien, a través de las interacciones con otros actores sociales, desarrolla sus competencias lingüísticas.

Los enfoques interaccionistas de la adquisición de segundas lenguas representan un respuesta a las teorías dominantes en el campo. La corriente generativista, como máxima representante de esta últimas, cede así la plaza a la visión socio-interactiva del aprendizaje de lenguas extranjeras, enfoque que surge a partir de los estudios en lingüística y en otras ciencias humanas, interesadas en el desarrollo cognitivo humano.

Se propone una visión dialógica, social y sociocognitiva del lenguaje y de la elaboración de las competencias lingüísticas en detrimento de la perspectiva monológica del modelo chomskyano y el enfoque funcionalista textual, que habían copado hasta el momento el dominio de la lingüística, particularmente en el campo de la adquisición de lenguas (Pekarek, 2005).

Aunque no existe una escuela unificada de pensamiento, la diversidad de trabajos ha permitido el desarrollo del planteamiento interaccionista, rico y diverso en tendencias y autores. Tal enfoque se basa en ideas vygotskianas, como la que promulga que

The word considered in isolation and in the lexicon has only one meaning. But this meaning is nothing more than a potential that is realized in living speech. In living speech this meaning is only a stone in the edifice of sense (Vygotsky, 1987 p. 303).

En Europa, dos corrientes tuvieron gran influencia en la gestación del enfoque que presentaremos en el apartado 3.2.2: los trabajos sobre la interlengua básica (“lectes” en francés) de aprendices de lenguas extranjeras y los enfoques interaccionistas de la conversación exolingüe (Pekarek, 2001).

Los primeros estudios que plantean que el aprendizaje se consigue por y a través de la interacción, se centran el discurso de los estudiantes como producto de la adquisición, intentando comprender los diferentes estadios de la misma. Estos trabajos ya van en la línea de que el aprendizaje de una L2 no se limita a la interiorización de un sistema lingüístico, sino que se requiere una revisión y redefinición de lo que se aprende, relacionado con lo que se sabe (Pekarek, 2001).

Los enfoques interaccionistas en cambio centran su atención en el proceso discursivo durante la interacción, ya que es aquí donde tiene lugar la movilización y construcción de competencias lingüísticas por los aprendices. Esta corriente nace a la

luz de los trabajos desarrollados en diversos campos relacionados con la adquisición de lenguas, como son la pragmática, la sociolingüística y el análisis de la conversación. También hay que mencionar una clara influencia y en parte continuidad de los estudios de Vygotsky (1978) y de los trabajos sobre la conversación exolingües entre locutores no nativos y nativos llevados a cabo por Py (1991 y 1997), Lüdi (1989), Py y Lüdi (1986), Matthey y De Pietro (1997), Gülich (1986), entre otros.

Motivada por las investigaciones sobre el desarrollo de las L1 en el campo de la antropología y la psicología del desarrollo, en América se desarrolla, como veremos más adelante en el capítulo, la teoría socio-cultural de la adquisición.

Al igual que en el enfoque interaccionista, explicado anteriormente, la interacción tiene un papel fundamental en el aprendizaje de lenguas si bien esta teoría subraya la importancia de la dimensión socio histórica de las actividades de aprendizaje. Se interesa a la vez por la naturaleza sociohistórica convencionalizada de los recursos comunicativos que desplegamos en las interacciones y por el empleo situado de estos mismos recursos durante la práctica misma.

Esta afirmación tiene como consecuencia el reconocer, en la línea de Vygotsky (1978) y de los autores que le siguen, que la movilización local de estos recursos emerge en respuesta a las fuerzas sociohistóricas que sobrepasan el marco de la eventualidad inmediata, estructurando los procesos sociales, influencia los procesos cognitivos. *(The socio-cultural theory) [...] is heavily focused on the impact of culturally organized and socially enacted meanings on the formation and functioning of mental activity* (Lantolf, 2006, p. 2). La cognición se describe pues, en el enfoque socio-cultural, como siendo práctica, distribuida y originándose en las actividades sociales concretas. De todo ello hablaremos en detalle a lo largo de las páginas de este último capítulo dedicado al marco teórico.

3.1. La dimensión metalingüística: un puente entre las lenguas

Les activités d'éveil visent, entre autres, une conscientisation du fonctionnement langagier et linguistique, une meilleure compréhension du système, et une réinterprétation orientée des effets de distance et de proximité entre les langues.
(Moore y Castellotti, 2001, p. 153).

El trabajo con la diversidad lingüística supone un despertar de la consciencia metalingüística. Cuando se «invita» a observar las lenguas, a manipularlas, a intentar sacar conclusiones, a compararlas para comprender, es imposible hacerlo sin reflexionar sobre ellas. La didáctica del plurilingüismo, aplicada en las aulas a través de los enfoques plurales de las lenguas, contemplan este principio siendo uno de sus objetivos el adoptar una actitud reflexiva sobre las lenguas.

En este apartado dedicado a la metalingüística, hablaremos en primer lugar de las diferentes conceptualizaciones que recibe el término, así como de los diversos vocablos a los que cualifica: consciencia, competencia, saber o reflexión. Diferentes autores han presentado sus definiciones donde se entrevén algunos puntos de convergencia, como son la reflexión sobre el lenguaje, su manipulación, la acción consciente que supone, la descentración respecto a las formas conocidas y el trabajo tanto cognitivo como lingüístico que se realiza. El segundo punto va encaminado a dar a conocer aquello que algunos autores denominan como ventaja cognitiva o consciencia metalingüística creciente que, según ellos, presentan los aprendices bi o plurilingües respecto a sus homólogos monolingües. Esta ventaja existe a causa de la interrelación de las diferentes lenguas que conforman su repertorio lingüístico, y se considera como la “caja de herramientas” (Gajo, 2001) del hablante plurilingüe. En último lugar, revisaremos las propuestas que autores de referencia sobre la materia, realizan del trabajo metalingüístico en la escuela. A través de estas líneas hemos querido hacer patente que ya hace tiempo que hay estudiosos que cavilan la importancia de un trabajo

metalingüístico en las aulas, tanto para aumentar el potencial de aprendizaje de futuras lenguas como para mejorar las competencias en una sola lengua.

3.1.1. Un término y muchos significados

En este apartado dedicado a enmarcar de manera teórica los datos de nuestro corpus que plantean una reflexión metalingüística, se hace necesaria una aclaración del término, definido y traducido de diferentes formas según autores y corrientes diversos. Al respecto, plantea Kervran

« Si le ‘métalinguistique’ est associé à diverses formes de prise de distance par rapport au langage, il est difficile d'en cerner les frontières exactes en contraste avec le linguistique comme avec les autres modalités du ‘méta’ et de la réflexivité sur le langage. » (2008, p. 66).

En la línea del argumento de Kervran, muchos son los investigadores que han reflexionado sobre la profusión de significados de este vocablo. Así, encontramos que el término metalingüística es un concepto polisémico, según el estudio de Huot y Schmidt (1996), donde se comparan las definiciones provenientes de los estudios francófonos y anglófonos para esta palabra, que a menudo adopta diferentes formas, entre ellas: metalinguistic awareness, metalinguistic consciousness, metalinguistic skills, metalinguistic abilities, etc. Trévisé (1996), como estudioso del término desde la investigación francófona, también coincide con la afirmación de fronteras borrosas de significado entre los diversos términos « meta ». Por su parte, para el vocablo anglófono, Bialystok (1991) y Jessner (2006), apuntan de igual manera que el uso de los términos anteriormente mencionados no está consensuado y por eso se refiere a diversos elementos, como niveles de reflexión o consciencia, tareas o incluso habilidades.

Una vez planteada la polisemia del concepto que aquí nos ocupa, vamos a adentrarnos en la definición de metalingüística propiamente dicha. Para ello, en primer lugar, hay que hacer alusión a la diferenciación entre la acepción lingüística y

psicolingüística del vocablo. La primera tiene su origen en Jakobson (1963), y en su división de las funciones del lenguaje. Así, para este autor una de las 6 mencionadas funciones es la función metalingüística, que corresponde al discurso sobre la lengua, sobre el código lingüístico. Es entonces la actividad lingüística sobre el lenguaje. Para los psicolingüísticos, sin embargo, este trabajo implica un trabajo cognitivo que va más allá de la tarea lingüística. La actividad o « comportamientos, capacidades, actitudes » metalingüísticas siguiendo la terminología de esta tradición, supone en este caso que durante la producción del discurso se establece el carácter consciente y reflexivo de la actividad cognitiva (Gombert, 1990). Este mismo autor, define el concepto como procesos cognitivos de gestión consciente de objetos lingüísticos como tales y en base a su utilización. Esta concepción psicolingüística, se relaciona a menudo con el concepto de metacognición de Flavell (1976, 1981), según el cual el dominio metalingüístico sería una subcategoría de la metacognición, según numerosos investigadores. Por su parte la metacognición es definida por su autor como « cognition about cognition » (Flavell 1981 p. 37), es decir pensar en lo que se está pensando o dicho de otra manera, la regulación y conocimiento de los propios procesos mentales por el individuo.

Considerando que nosotros tomamos la acepción psicolingüística para nuestro trabajo y sin la intención de ser exhaustivos, vamos a ofrecer a continuación algunas definiciones dentro de esta categoría que nos parecen relevantes. También expondremos con cuál de ellas nos sentimos más identificados/escogemos como base para analizar los datos de nuestro estudio.

Por ser uno de los autores de referencia sobre la materia, volvemos a recurrir a Gombert (1990) en primer lugar, para ofrecer su definición más expandida de metalingüística: “l’attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation” (p. 11). De su obra *Le développement métalinguistique* son interesantes para nuestro estudio las etapas de los comportamientos metalingüísticos según la edad (p. 231), así como el modelo de desarrollo metalingüístico en el niño (p. 142).

Coste (1985), se centra al igual que Bialystok (como veremos más abajo) en el término «atención» en su definición de la consciencia metalingüística. Así, esta tiene lugar cuando aquel que aprende se centra en un aspecto de la lengua, reflexiona sobre su funcionamiento y elabora hipótesis. El autor ofrece una definición del vocablo que aquí nos ocupa, como sigue: « *Le métalinguistique émerge lorsqu’un mot ou un énoncé est*

employé de manière autonymique, c'est à dire lorsqu'il n'est pas perçu comme désignant autre choses que lui-même. » (Coste, 1985, p. 77).

Danièle Moore (1995) se refiere a la consciencia metalingüística o *awareness of language* como la competencia de reflexión sobre los objetos lingüísticos y su manipulación; es decir, la capacidad de reflexionar sobre la lengua. Esta definición se realiza en el marco de la presentación del enfoque *language awareness* y en su concreción en el programa EVLANG, destinado a abrir el campo de la reflexión e investigación escolar sobre la naturaleza y funcionamiento del lenguaje. Así, a través de la manipulación y el juego con las lenguas, se plantea una enseñanza adicional a cualquier instrucción lingüística que “abriría” la mente de los aprendices.

Esta perspectiva es también la de Candelier et al. (2008b), como estudioso del enfoque *éveil aux langues* e impulsor del mencionado proyecto EVLANG, donde uno de sus ejes de actuación, como se acaba de explicar, pretende el fomento de la reflexión sobre las lenguas y la construcción de las capacidades metalingüísticas de los educandos. Moore (2006b), por su parte, retoma el concepto de metalingüística para hablar de la competencia estratégica, a la cual haremos alusión en la última sección de este capítulo 3.

Para Bialystok (2001), el término metalingüística puede asociarse y definirse en base a tres elementos: el conocimiento, la habilidad y la consciencia. Para esta autora, el conocimiento metalingüístico es un saber general sobre el lenguaje, que no se relaciona específicamente a ninguna lengua en concreto, siendo entonces un aspecto abstracto de la estructura lingüística. La habilidad metalingüística, por su parte *describes the capacity to use knowledge about language as opposed to the capacity to use language* (p.124). En último lugar, la consciencia metalingüística que es la combinación más difícil de definir ya que conlleva el término “consciencia”, por sí mismo complejo y más aún asociado al vocablo que aquí nos ocupa. Así pues, siguiendo a Bialystok la consciencia metalingüística es la focalización de atención en saberes que especifican características del lenguaje, en representaciones mentales relacionadas con conocimientos lingüísticos.

Un poco más afín a nuestro estudio, tenemos el trabajo de Jessner (2006), quien en su obra *Linguistique Awareness in Multilinguals* se interesa entre otras cuestiones por

investigar el rol de la consciencia lingüística (y metalingüística) en la adquisición de nuevas lenguas (L3) por aprendices plurilingües. La autora declara que la consciencia metalingüística es clave en la construcción de una competencia plurilingüe. De manera parecida a Moore (1995) y a Gombert (1990), ambos más arriba, ofrece una definición que incluye el acto de « manipular » las lenguas: « *Metalinguistic awareness refers to the ability to focus attention on language as an object in itself or to think abstractly about language and, consequently, to play with or manipulate language.* » (Jessner, 2006, p. 42).

En el manual consagrado a explicar cómo operan los diferentes repertorios lingüísticos en la cognición y a describir todo el proceso de una manera holística, Herdina y Jessner (2002) también tratan el concepto de *metalinguistic abilities* (MLA siguiendo su abreviatura) y lo consideran un factor que podría tener el mismo efecto que el factor-P, o factor plurilingüe, dentro del Modelo Dinámico de Multilingüismo (DMM), propuesto por los mencionados autores y que se explica de manera exhaustiva en el siguiente apartado.

En el marco de los estudios sobre el papel de las habilidades metalingüísticas en la construcción de competencias lingüísticas en particular y de las investigaciones sobre bilingüismo en general, Kervran (2008) define la competencia metalingüística como « un faisceau de capacités à centrer son attention sur les formes langagières et à les manipuler. Ces capacités, se déclinent en *savoir que...*, *savoir comment...*, et *savoir pourquoi...* relatifs au fonctionnement des langues. » (p. 84).

Finalmente, para acabar este apartado queremos mencionar las aportaciones de varios autores en el campo que explican su visión de la actividad metalingüística desde el punto de vista de la adquisición y del hablante bilingüe. No obstante esta perspectiva se aleje un poco de la nuestra, más centrada en las aportaciones de la reflexiones metalingüísticas en la construcción de una competencia plurilingüe (siguiendo la estela de Kervran citada antes), nos parece igualmente relevante ofrecer un marco teórico en el que también tenga cabida este enfoque adquisicional, con más tradición literaria que el nuestro.

Gajo (2001), a la luz de planteamientos didácticos de la adquisición y del análisis de la conversación, afirma que toda actividad metalingüística se organiza según los

siguientes parámetros: el objeto que provoca el trabajo metalingüístico y al cual se refiere, ya sea una cuestión fonológica, del discurso, etc., el modo de tratamiento, la finalidad, el contexto y la manera cómo se produce, es decir, a través de la expresión de una duda, reformulación, etc. En su obra dedicada a investigar el potencial de la enseñanza de una L2 a través de una instrucción no lingüística (lo que conocemos con el término de inmersión), el autor trata de averiguar el rol y la naturaleza de las actividades metalingüísticas en este tipo de planteamiento escolar, así como las tareas que desencadenan este tipo de reflexiones, las interacciones en las que se producen y la manera cómo se manifiestan.

En el trabajo que comentamos, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe* de Gajo, se interesa por la noción de competencia estratégica relacionada con la actividad metalingüística, en referencia a la cual afirma que *le bilingue est muni d'une compétence métalinguistique particulière en termes d'atout stratégique* (2001 p. 154). De todo esto hablaremos un poco más adelante, en el apartado dedicado a dicha competencia.

De nuevo desde el dominio del aprendizaje, Ellen Bialystok (1991, 1999, 2001) presenta una conceptualización de los aspectos metalingüísticos a través de la identificación de los procesos subyacentes. Así, en cualquier procesamiento lingüístico que implique metalingüística se pueden identificar dos componentes: el análisis de los saberes lingüísticos y el control de la actividad. En palabras de la autora “*the first, analysis, is the ability to represent increasingly explicit and abstract structures; the second, control, is the ability to selectively attend to specific aspects of representation, particularly in misleading situations.*” (Bialystok, 1999, p. 636).

Acabamos esta sección con una última definición que tiene mucho que ver con la enunciada por Bialystok y con el próximo apartado de este marco teórico, en el que se analizará si existen unas ventajas cognitivas en los aprendices bi/plurilingües: “*Metalinguistic awareness allows the individual to step back from the comprehension and production of an utterance in order to consider the **linguistic form and structure** underlying the meaning of the utterance*” (Malakoff and Hakuta, 1991, p. 147).

3.1.2. Ventajas de los bi/plurilingües en términos de metalingüística

L'enfant prend conscience des formes linguistiques, il généralise les phénomènes verbaux, utilise plus consciemment et plus volontairement le mot en tant qu'instrument de la pensée et expression du concept. (...) Cela [lui] permet de concevoir sa langue maternelle comme un cas particulier du système linguistique. (Vygotski, 1985, p. 226).

La afirmación de que los aprendices bi/plurilingües poseen una mayor capacidad de reflexión metalingüística que la de sus homólogos monolingües, empieza a estar muy aceptada entre los estudios de referencia sobre la adquisición de lenguas otras que la L1, la didáctica de las lenguas y las investigaciones sobre el funcionamiento de la competencia plurilingüe. La perspectiva socioconstructivista de Vygotsky, desde mediados del siglo pasado ya apuntaba en esta dirección al declarar que el hecho de conocer más de una lengua, permite comprender que la propia es tan sólo un sistema lingüístico entre otros, abriéndose así el camino a la reflexión.

Si bien en el primer capítulo de este marco teórico, describíamos la evolución de la noción de bilingüismo desde la perspectiva cognitiva (que de manera simple se traducía en un despertar a los beneficios producidos por el hecho de conocer dos o más lenguas), en este apartado vamos seguir la misma estela pero centrándonos en las ventajas de los aprendices en relación con la dimensión metalingüística. La aseveración por parte de autores de referencia en el campo (Perregaux, 1994; Dabène ; 1992a y b, 1996; Moore 2006a, 2006b; Gajo, 2000; Gaonac'h, 2006; Jessner, 2006;) de que los aprendices bi/plurilingües poseen un “bono” cognitivo, concretizado muchas veces en una consciencia metalingüística muy desarrollada, es de capital interés para nuestro estudio, al tener importantes repercusiones en el campo de la didáctica de las lenguas y el plurilingüismo.

Como ya ha sido dicho, una mayor competencia de descentración es una característica de los hablantes plurilingües en relación a los monolingües, de la misma manera que una agilidad, flexibilidad y rapidez mental superior. A estas propiedades, consideradas ventajas, se les suman las provenientes del ámbito metalingüístico, que

son las que vamos a describir a continuación, haciendo un repaso de la literatura del género.

Confluyen Bono (2008a) y Kervran (2008) en sus revisiones de la bibliografía en el campo, que las ventajas cognitivas de los bilingües en relación a los monolingües en base a:

1. una mayor capacidad para reflexionar de manera abstracta sobre las formas del lenguaje, por ejemplo al separar la forma del sentido;
2. el desarrollo de una consciencia específica de los mecanismos y procesos lingüísticos;
3. una manifestación más temprana de la consciencia metalingüística.

De manera clara, Bono (2008c) sintetiza en el enunciado que ofrecemos a continuación, el resultado de años de investigación por los autores de referencia y a los que nosotros también aludimos más arriba:

Le plan métalinguistique, qui se situe au-delà de la sphère proprement linguistique composée des systèmes linguistiques connus (L1, L2, L3...), est considéré comme le lieu d'émergence d'un atout bilingue ou atout d'apprentissage. [...] Cet atout ou bonus stratégique donnerait aux apprenants plurilingues un avantage potentiel sur les monolingues (p. 97).

Los estudios que tratan la cuestión que aquí nos ocupa, tratan sobre cuestiones del bilingüismo (con una larga tradición ya) y en los últimos años, sobre aspectos en la adquisición de una L3.

Entre los primeros, existen algunos trabajos donde se plantea a alumnos monolingües y bilingües actividades de sustitución o asociación lexical, con la finalidad de comprobar si efectivamente el hecho de conocer dos lenguas conlleva a una mejor apreciación de la naturaleza simbólica de los signos lingüísticos. Los autores Ianco-Worrall (1972) y Ben Zeev (1977), demuestran en sus investigaciones que los estudiantes bilingües captan más rápidamente la relación arbitraria entre el significante y el significado y que son capaces de llevar a cabo con éxito las tareas propuestas gracias a un mayor control.

El término control lo utiliza también Bialystok, como explicábamos en el apartado anterior, el 3.1.1. Sin embargo, lo retomamos aquí para relacionarlo con el aspecto de las ventajas del hablante bi/plurilingüe en términos de metalingüística. Como decíamos, esta autora (1990, 1991) declara que el comportamiento metalingüístico tiene en su base procesos subyacentes: el análisis de los saberes lingüísticos y el control de la actividad, ambos implicados cuando se procesa cualquier aspecto del lenguaje. Ahora bien, cuanto mayor es el nivel requerido para cualquier de los dos procesos, aumenta el lenguaje o pensamiento metalingüístico. Así, en base a muchos estudios con niños monolingües y bilingües donde compara sus competencias durante la realización de tareas cognitivas, concluye la autora que los escolares bilingües son mejores en el plano metalingüístico por su mayor capacidad de análisis y control, pericia adquirida al pasar de una lengua a otra y al resolver problemas cada vez más complejos.

Volviendo al aspecto de la arbitrariedad del signo lingüístico, de lo que hablábamos unas líneas más arriba, en los estudios de Ianco-Worrall y Ben Zeev, Gaonac'h (2006) comenta al respecto que los muchachos bilingües desarrollan más rápidamente la capacidad para conocer la estructura de la lengua y sus componentes, aún estando estos aislados de su significado.

En la misma línea de pensamiento, afirma Perregaux (1994), que el hecho de que el individuo bilingüe se vea confrontado a dos lenguas hace necesaria una atención especial a la forma del lenguaje. Los procesos que van a desarrollarse durante este cotejo, van a ir más allá de las dos lenguas, automatizándose para futuros análisis más conscientes. Así, el funcionamiento cognitivo es más heterogéneo que en los monolingües y las habilidades metalingüísticas más independientes las unas de las otras, a medida que pasa el tiempo y se adquiere experiencia lingüística.

Por su parte Herdina y Jessner (2002), también hablan del carácter arbitrario de los signos, característica sólo son patente si el hablante tiene una segunda lengua con que compararlos. Estos autores atribuyen la ventaja cognitiva de los plurilingües en relación a los monolingües, al desarrollo de una consciencia metalingüística creciente. Las habilidades que impulsan la emergencia de dicha consciencia son el aprendizaje, la gestión y el mantenimiento de lenguas, tanto de nuevas como de las que se ya se poseen en el repertorio. Los autores dicen específicamente al respecto:

All these skills can be seen as contributing to what has been termed metalinguistic awareness. This aspect which can be seen as enhanced in multilinguals has been identified as one of the advantages multilinguals develop in contrast to monolinguals. (Herdina y Jessner, 2002, p. 129).

Estos autores proponen un modelo dinámico de plurilingüismo, que explica de manera específica que existe un factor clave que describe las competencias peculiares de los hablantes plurilingües, el factor plurilingüe o factor P (traducido de *Multilingualism factor* o *M-factor*), compuesto por las competencias metalingüísticas.

Thus the M-factor as an emergent property of a multilingual system, in the given formula refers to proficiency skills as developed in the multilingual speakers. These skills show several characteristics clearly distinguishing the monolingual from the multilingual speaker and are taken to include skills in language learning, language management and language maintenance. (Herdina y Jessner, 2002, p. 131).

Este *factor P* forma parte de una ecuación en la que se describe la competencia plurilingüe (MP), como la suma de las competencias que el hablante posee en su repertorio (LS1/LS2/LSn), a la que se le añade la competencia de interacción interlingüística (CLIN) y el mencionado factor plurilingüe (M):

$$LS1 + LS2 + LSn + CLIN + M = MP$$

Al respecto comenta Jessner (2006) que los factores que componen la competencia plurilingüe no se pueden ver como la suma independiente de cada uno, sino de manera global, al depender los unos de los otros e interactuar constantemente. Continúa la autora refiriéndose a la dimensión metalingüística, elemento que nos ocupa en este apartado:

Thus in a psycholinguistic approach to cross-linguistic interaction in multilingual acquisition and use, metalinguistic awareness is considered an influential cognitive component which shows its effect on the way multilinguals use and learn their languages. (Jessner, 2006, p. 117).

Esta afirmación está tomada del estudio del Tyrol, llevado a cabo por la autora con el objetivo de evidenciar la interacción entre los sistemas lingüísticos conocidos y la presencia de consciencia metalingüística en el aprendizaje de una L3. A través de los datos proporcionados por 17 estudiantes hablantes de alemán e italiano que estudiaban inglés, Jessner analiza las interacciones interlingüísticas que se producen durante el discurso de las tareas propuestas y el metalenguaje utilizado, concluyendo que:

1. los sistemas psicolingüísticos no son independientes
2. existe una competencia común subyacente (ver también Cummins, 1991)
3. la utilización de dos o más lenguas provoca el desarrollo de las habilidades metalingüísticas
4. la interacción dinámica entre los sistemas lingüísticos conocidos conlleva el desarrollo de un mecanismo de alerta creciente (a los mecanismos del lenguaje) y la aparición de una consciencia metalingüística

Sus conclusiones sobre la dimensión metalingüística del aprendizaje, se relacionan también con las operaciones de análisis y control de Bialystok (2001), que fueron presentadas en el apartado anterior 3.1.1.

Finalmente, para acabar con esta revisión bibliográfica queremos mencionar el trabajo de Gajo (2000, 2001) y Moore (2006), los cuales relacionan la superioridad de los bi/plurilingües en su concreción con la dimensión metalingüística, con la competencia estratégica.

Así, declara el primer autor que los hablantes bi/plurilingües poseen una miscelánea de conocimientos y estrategias provenientes de su experiencia lingüística. Estos saberes y habilidades se reutilizan en cada nuevo aprendizaje o durante la comunicación. De esta manera, los aprendices bilingües desarrollan representaciones particulares del lenguaje que muy probablemente potencien una “*plurilingual strategic toolbox*” utilizada para remontar dificultades (Moore, 2006b). El bi/plurilingüismo enriquece la competencia estratégica, formada por todas las estrategias que se poseen, y construida a la par de un “*éveil métalinguistique*” o despertar metalingüístico, que es interpretado por el autor en término de ventajas para el hablante. Al respecto declara Gajo:

L'atout bilingue se traduit par un accroissement du potentiel métalinguistique. Plus précisément, on parle d'une conscience métalinguistique accrue aux niveaux phonologique et syntaxique, d'une meilleure perception de l'arbitraire du signe linguistique et d'une plus grande flexibilité cognitive. (Gajo, 2001 p. 132).

Moore (2006b), por su parte relaciona la competencia estratégica con la consciencia metalingüística, utilizada durante el trabajo de va y ven de las lenguas que conforman el repertorio del niño. En el caso de aprendices bi/plurilingües, las competencias metalingüísticas se suponen mayores, permitiendo el análisis de funcionamientos interlingüísticos (2006a).

A modo de síntesis, concluimos que la literatura de referencia, otorga un rol preponderante a la dimensión metalingüística de los aprendizajes lingüísticos.

3.1.3. Metalingüística y educación

«...il est temps d'exploiter les propriétés communes des langues et de reconnaître l'apport de certaines formes de réflexion métalinguistique pour développer une didactique intégrée des langues maternelle et secondes.»
(Roulet, 1995, p. 23).

¿Es importante en el aula la reflexión sobre las estructuras y mecanismos de la L1? ¿Hasta qué punto es conveniente la observación sobre la organización y principios comunes de las lenguas? ¿Es necesaria una educación lingüística que incluya la dimensión metalingüística? Hace ya algunos años, Roulet, ofrecía respuestas afirmativas y contundentes a estas cuestiones. En su artículo orientado a responder si se debía tratar el proceso de E/A de diferentes lenguas, a partir de un enfoque integrado y coherente o como una yuxtaposición de las mismas, reflexiona sobre el rol que podrían jugar las reflexiones metalingüísticas y metadiscursivas en la adquisición de estructuras

y de la utilización de lenguas y en la reforma que debería hacerse en cuanto al currículo, profesorado, alumnado. Dice a en referencia a estos últimos:

L'apprenant peut s'appuyer sur une observation réflexive des structures et opérations dans sa langue ou variété de langue maternelle, afin de saisir les principes commandant le fonctionnement du langage dans l'interaction, pour pouvoir ensuite, à l'aide de ceux-ci, observer et comprendre les formes qui sont employées dans une autre variété de sa langue maternelle ou dans une langue seconde. (Roulet, 1995, p. 24).

Hoy en día, parece que las preguntas que planteábamos al inicio continúan vigentes tal y como lo estaban en 1972, año en que el autor citado anteriormente menciona el simposio organizado por el Consejo de Europa en Finlandia. En aquel, se discuten estas mismas cuestiones, concluyendo que los esfuerzos realizados hasta ese momento en vistas a coordinar las lenguas que debían aprenderse en contexto escolar eran insuficientes y que por tanto los profesoras de lenguas (L1, L2..) debían trabajar conjuntamente para establecer unas bases de enseñanza comunes.

El tiempo ha pasado desde que se hicieron aquellas recomendaciones, que impulsan las relaciones y reflexiones sobre las lenguas. Aunque se han dado pasos importantes al respecto, no han tenido el seguimiento o repercusión deseables: en las diferentes instituciones educativas las lenguas continúan enseñándose de manera independiente, con metodologías diversas, por maestros que no se coordinan y que además creen que es del todo lógica la división de las áreas lingüísticas.

No obstante lo que acabamos de afirmar sea cierto, hay un grupo de investigadores que opinan que una educación orientada hacia la dimensión metalingüística es necesaria y por ello reflexionan sobre cuestiones variadas como su importancia, el rol del profesor, el trabajo del alumno o la manera de concretizarse en propuestas. Así pues, una vez ofrecida esta pequeña introducción con las consideraciones de Roulet en la década de los 90, vamos a presentar de manera breve los puntos que acabamos de señalar tratados a través de autores de referencia en el campo por medio de algunos de sus estudios y planteamientos.

Respecto a la relevancia de una educación que contemple la reflexión metalingüística, sólo queremos añadir la voz de dos autores muy presentes en todo nuestro trabajo, como son Moore y Coste. Este último es uno de los investigadores que más ha insistido sobre el interés de las prácticas pedagógicas fundamentadas sobre la reflexión metalingüística. Según él, este tipo de praxis no se contradice con el desarrollo de las competencias de comunicación en una lengua:

« Beaucoup estiment aujourd’hui que, sans rompre avec la poursuite d’un apprentissage aux fins de communication, et sans que les apprenants aient à se transformer en linguistes, une pratique métalinguistique armée (et non pas aveugle), construite (mais à partir souvent des appréciations ‘spontanées’ de ceux qui apprennent) peut non seulement aider à situer différemment des fonctionnements de la langue maternelle et de la langue étrangère mais aussi accroître la maîtrise de l’une et de l’autre. »
(Coste, 1985, p. 78).

Este autor rehúsa la oposición entre las adquisiciones en medio “natural” (sobre el terreno) y las situaciones de aprendizaje “artificial” (en la escuela) y la pretendida eficacia de las primeras respecto a las segundas. Coste afirma que “*la communication linguistique en classe de langue n’est jamais aussi fonctionnelle ou – comme on dit – “authentique” que lorsqu’elle se fait métacommunicationnelle ou métalinguistique*” (Coste, 1985, p. 76).

Por su parte Moore (1995) reflexiona sobre lo que supone una educación que tenga en cuenta todas las lenguas y que favorezca los aprendizajes posteriores. La autora teoriza sobre el hecho de que la lengua se convierta en objeto de pensamiento al mismo tiempo que es la herramienta que servirá para expresar ese pensamiento. El desarrollo de la competencia metalingüística es para ella parte de una educación plurilingüe, que contempla que el aprendiz conozca su manera de aprender lenguas en una rica experiencia multilingüe (Moore, 2006a).

El papel que pueden jugar los profesores en la cuestión que aquí nos ocupa, es tratada por Candelier (1996) al tratar la cuestión de la *intención del docente*. En este sentido, manifiesta que, cuando el profesor pretende como objetivo despertar una consciencia de fenómenos lingüísticos, se produce un trabajo sobre gramática explícita.

Esta finalidad se consigue según el autor a través de diferentes tareas que contemplan la verbalización de aspectos del funcionamiento del lenguaje, la reflexión sobre diferentes estructuras u otros medios que incluyen la escritura. Una vez dicho esto, señala el autor que, a pesar de los esfuerzos en este sentido, puede ser que los alumnos no desarrollen la actividad metalingüística deseada y que, contrariamente, un enfoque implícito de la gramática impulse en los aprendices una acción de este tipo.

Siguiendo en esta misma línea de pensamiento, Besse y Porquier (1991) expresan que la función del profesor debería ser inducir, posibilitar, ayudar, poner en las manos de los estudiantes los recursos que hagan emerger una competencia metalingüística. Se trata más de hacer experimentar a los alumnos con las representaciones metalingüísticas que surgen de un trabajo en esta línea, que de forzar a la adquisición de un saber metalingüístico estable, en el convencimiento de que las mencionadas representaciones favorecen los aprendizajes lingüísticos ulteriores.

Py (1996) por su parte subraya que el cometido del docente consiste en facilitar el paso desde la reflexión metalingüística a la conceptualización metalingüística. El autor diferencia bien estos dos conceptos, considerándolos diferentes fases de la actividad metalingüística: a través del metalenguaje, la conceptualización manifiesta la reflexión metalingüística.

La distinción entre *actividad y reflexión metalingüística*, es planteada por Castelloti (2001a) en referencia al trabajo de los alumnos en la perspectiva que estudiamos aquí. Así, otro binomio diferente al de Py (1996), es utilizado para indicar peculiaridades de la dimensión metalingüística en relación a la educación. Para la autora, la actividad metalingüística es inherente a cada persona, aunque esta sea más o menos consciente; la reflexión metalingüística, diferentemente, es un acervo estructurado de cuestiones lingüísticas, descrito y analizado, que tiene por finalidad la explicitación de las mismas.

El término conceptualización aparece bastante en la literatura del género, siendo también utilizado por Gajo (2001) para describir aquello que los alumnos realizan en un marco didáctico reflexivo.

Una vez expuestos los puntos de vista de estos últimos investigadores, podríamos sintetizar que el docente debe suscitar la actividad metalingüística, con el objetivo de

que esta desemboque en reflexión metalingüística para finalizar en una conceptualización por parte de los alumnos.

Es nuestro interés en las líneas que siguen dar cuenta de algunos estudios que han tenido como objetivo estudiar cuestiones del despertar, desarrollo y/o comprobación de diferentes aspectos de la metalingüística en su relación con la práctica con jóvenes y niños.

Kervran (2008), intenta averiguar en su tesis doctoral si la práctica de la observación y el análisis de fenómenos lingüísticos en clase de inglés L2 y *éveil aux langues*, puede favorecer el desarrollo y la reutilización de capacidades metalingüísticas en alumnos de tercer ciclo de primaria. Para conseguir su objetivo, la autora analiza el papel del profesor en su función de inductor de la movilización de recursos cognitivos durante las tareas propuestas, así como las producciones de los aprendices durante la resolución de las actividades planteadas. Kervran (2008) sugiere que se deben poner en práctica propuestas en la línea de una didáctica integrada de las lenguas, incluyendo aprendizajes que contemplen las relaciones interlingüísticas.

Constatar los indicios de la aparición de una consciencia metalingüística en alumnos de 9 a 11 años es el objetivo del estudio de Dabène e Ingelmann (1996). Para ello, utilizan actividades tipo *éveil aux langues* encaminadas a reflexionar sobre la temporalidad, el acento y el orden de las palabras. Una vez analizadas las producciones de los niños durante la resolución de las tareas, las autoras concluyen que estas promovieron el análisis de conceptos, la búsqueda de ejemplos concretos, la formulación de hipótesis, una atención selectiva y buenas argumentaciones para defender su punto de vista; es decir todo un trabajo metalingüístico, fruto del despertar de una consciencia de estas características.

« Il a été observé que, en règle générale, ce public (de l'école primaire) présente une curiosité spontanée pour les langues; de plus, à cet âge-là, les capacités cognitives des enfants leur permettent de procéder à des opérations mentales relativement complexes dans le cadre d'une analyse métalinguistique, telles que le repérage d'éléments communs ou la substitution. » (Dabène y Ingelmann, 1996)

Muy interesante para nosotros es el trabajo de Dabène y Degache (1998), por su similitud con el nuestro. La finalidad que persiguen estos autores es analizar algunos aspectos de la actividad metalingüística de individuos francófonos al realizar la lectura de un texto en una lengua desconocida para ellos, pero de la misma familia románica. Después de la mencionada lectura, los sujetos eran confrontados a un cierto número de cuestiones de naturaleza semántica, metacognitiva y metalingüística. Las verbalizaciones de tipo meta fueron categorizadas en función de la mayor o menor espontaneidad de aparición y en función del desarrollo de conceptualización que expresaban. Los resultados hacen referencia a dos aspectos: el primero se orienta hacia el análisis de las producciones, concluyendo que existe un paralelismo entre la calidad de las verbalizaciones metalingüísticas y la capacidad de comprensión que demostraron algunos individuos. El segundo aspecto que es resaltado es de tipo didáctico. Los autores, animan al trabajo de tipo metalingüístico: tareas, reflexión, en las aulas, siendo labor del profesorado el suscitar interés, y motivación en sus alumnos. Añade Degache (2001), que la perspectiva orientada a despertar esta dimensión de reflexión sobre las lenguas favorece las habilidades de comprensión, pudiendo a la larga impulsar futuros aprendizajes lingüísticos.

Al igual que el estudio que acabamos de mencionar, el trabajo de Moore y Catellotti (2001), es muy interesante para nosotros. Las autoras investigan, entre otras cuestiones las estrategias de acceso a la comprensión y la manera cómo estas se construyen a partir de la propuesta de trabajo en grupo de alumnos entre 8 a 11 años. Durante un año, un grupo de alumnos practicó actividades de *éveil aux langues*, mientras que otro grupo no lo hizo. A través de respuestas verbales y en formato de dibujo, los niños argumentaron, posteriormente a lo realizado ese año, cuestiones relativas a cómo representaban el plurilingüismo y el aprendizaje de lenguas. Sus resultados revelan, en referencia a la perspectiva metalingüística que aquí nos ocupa, que los aprendices que trabajaron el enfoque de *éveil aux langues*, habían desarrollado una capacidad de descentración relevante respecto a sus compañeros que no lo hicieron, lo que les permitía construir hipótesis sobre el significado de textos en lenguas desconocidas. Estos recursos heurísticos, adquiridos gracias a la ejercitación de las mencionadas actividades, son muy potentes, ayudando a la racionalización del funcionamiento de nuevas lenguas.

Meißner (2001) comenta que las estrategias de aprendizaje que los hablantes desarrollan a lo largo de sus experiencias lingüísticas se relacionan con el nivel metacognitivo, con el pensar sobre cómo se está aprendiendo. A este respecto comenta Jessner (2006) que estas estrategias de aprendizaje son parte inherente de las competencias metalingüísticas de los individuos plurilingües.

Hemos dejado para el final de este apartado, el punto relacionado con las propuestas didácticas diseñadas hasta el momento, que tiene por finalidad despertar una consciencia, capacidad o habilidad metalingüística. Los enfoques plurales de las lenguas y las culturas (Candelier et al. 2008a), presentados en el primer capítulo de este marco teórico (1.2), son una desarrollada tentativa a favor de una didáctica integrada y reflexiva de las lenguas, y por tanto en la línea de la perspectiva metalingüística. Enfatiza Kervran (2008) a propósito de estos, que la propuesta didáctica concreta que trabaja la reflexión sobre el lenguaje y las lenguas, son los enfoques plurales de las lenguas. La finalidad de estos es construir y cristalizar las competencias metalingüísticas que están en juego en el seno de una didáctica integrada de las lenguas y el plurilingüismo (p. 83).

Las competencias metalingüísticas explícitas planteadas por estos enfoques, sean tanto de tipo declarativo como procedimental, se construyen durante la observación y el análisis de los rasgos formales del lenguaje. Gracias a una perspectiva comparatista, se ayuda al alumnos a descubrir los mecanismos y estructuras del lenguaje, hecho que sin duda será beneficioso en posteriores adquisiciones (Candelier, 2006, p. 173).

Castellotti, Coste y Duverger (2008), reflexionan en un documento que lleva por nombre *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire* sobre los motivos a favor de una enseñanza de estas características y ofrecen una relación de las capacidades y experiencias que deberían desarrollarse. Señalan también las propuestas didácticas ya existentes, desconocidas, según ellos, por un público importante de potenciales usuarios. La dimensión metalingüística es considerada por los autores de gran valor en una educación plurilingüe y, por tanto, se incluye en las *estrategias comunes de orden didáctico* que deberían incluirse en todos los currículos escolares. Con estas palabras se refieren al respecto:

“Cultiver ainsi et aussi le “méta”, la réflexion sur le langage et les langues, le plus tôt possible; d’abord dans des situations fortuites de contacts de langues, puis à partir de situations provoquées (à l’aide par exemple de supports pédagogiques de type Eulang ou Eole”. (Castelloti, Coste y Duverger, 2008, p. 22).

Estos autores, añaden a los enfoques plurales de las lenguas, ya mencionados más arriba, las propuestas que utilizan dos lenguas en su proceso de enseñanza-aprendizaje como CLIL- EMILE.

Mencionamos unas últimas proposiciones de educación que contempla el trabajo de las capacidades metalingüísticas, de la mano de Besse y Porquier (1991), que retoman propuestas anteriores. Se trata de *Behind the words* de Charlielle (1975), *Grammaire du français langue étrangère* de Coïaniz (1981) y la tesis de M. H (1982) (citados en Besse y Porquier, 1991, p.106). Los tres textos detallan capacidades que se ponen en práctica durante el aprendizaje del inglés L2 y pretenden renovar el aprendizaje de la gramática así como desarrollar capacidades de aprender nuevas lenguas o en palabras de Clavères *“apprendre à apprendre l’anglais”*.

Finalizamos este importante apartado para nuestro trabajo, con la reflexión de que en el contexto escolar, aquello que según las investigaciones recientes (y otras que ya no lo son tanto), supone ser una ventaja lingüística y cognitiva, se encuentra confrontado a ideologías y prácticas pedagógicas desfasadas e incoherentes. La toma en consideración por la institución educativa de los saberes y procedimientos metalingüísticos que resultan del plurilingüismo de los aprendices, es un desafío al que todavía le queda un largo camino por recorrer.

3.2. Las dimensiones cognitiva, social y de la adquisición

With a few exceptions, textbooks on cognitive and developmental psychology are written as if data on cognition and cognitive development were separable from an understanding of the cultural circumstances in which people grow up.
(Cole, 1985 p. 146)

En nuestro afán por descubrir de qué forma se construye el conocimiento lingüístico, aspecto fundamental en nuestro trabajo, nos hemos preguntado cómo se aprenden las lenguas extranjeras. Las respuestas que hemos encontrado y que vamos a exponer en este apartado, han ido encaminadas a justificar la idea base que teníamos de que el desarrollo cognitivo, al igual que el lingüístico, es situado y que necesita de lo social para desarrollarse.

Durante mucho tiempo el estudio de las actividades humanas, entre las que se incluye la adquisición de lenguas, se ha producido desde disciplinas diferentes, campos diversos y sobretodo en base a dualismos como procesos mentales versus actividades socio-culturales, individuo y grupo, práctica y cognición, etc. La psicología y las ciencias sociales, son ejemplo de esta dicotomía descrita al estudiar de manera aislada solo uno de los componentes de los binomios expuestos. Esta oposición es vista en palabras de Cole como “*a dualistic approach to mind and society*” (1985, p.147), la cual es rechazada hoy en día totalmente por numerosas disciplinas.

La tendencia es, actualmente, un enfoque en el que cognición y acción social se contemplan conjuntamente. Es en el marco de este ensamblaje de corrientes que surge la concepción de la cognición humana, en palabras de Mondada y Pekarek: “*comme étant contextuellement déployée à l'intérieur d'activités sociales, qui débouche sur l'idée d'une cognition 'située' et 'distribuée' dans des contextes sociaux, institutionnels et interactifs.*” (2000, p. 7).

Un entendimiento tal de la cognición obliga a replantearse cuáles son las actividades necesarias para que se produzca aprendizaje, así como a redefinir el concepto del aprendiz mismo. Dos son las teorías que definen el aprendizaje de lenguas en términos de cognición situada y social e interacción.

1. Teoría socio-cultural/histórica (corriente americana: Wertsch, Cole).
2. Enfoque interaccionista de la adquisición de L2 (corriente europea: Mondada, Pekarek, Py, Lüdi).

Estas teorías se desarrollan a la luz del legado de Vygotsky, referente de los estudios del desarrollo del niño y de su L1. Así, los conceptos concebidos en los años 30 del siglo pasado años por este autor son recuperados y reutilizados a partir de los años 60 y en los años 90 por la investigación en la adquisición de las L2. De esta manera, en el marco del cambio de paradigma, en el que surge el enfoque interaccionista de las L2, se redescubre la obra de Vygotsky en lo que se refiere al aprendizaje de lenguas.

Las ideas principales readoptadas por las teorías que aquí tratamos son, explicadas brevemente, las que siguen a continuación.

Según Vygotsky (1985) la adquisición de una lengua (L1, L2,..) es un proceso socio-cognitivo que tiene lugar cuando se utiliza la lengua de manera instrumental, en el transcurso de las interacciones entre seres humanos. Claramente Vygotsky aboga por una concepción constructivista al considerar que la interacción no sólo desencadena los procesos cognitivos, sino que es un mecanismo que estructura la forma y el contenido del desarrollo tanto cognitivo como lingüístico. Así, sus trabajos ofrecen una base teórica para conceptualizar la relación entre la interacción, como actividad social, y la adquisición, como actividad sociocognitiva.

Siguiendo con el desarrollo cognitivo, destaca el rol central que le otorga Vygotsky (1978) a la actividad. Según este el funcionamiento mental se encuentra estrechamente relacionado a las estructuras y a los procesos de prácticas sociales y sufre transformaciones relacionadas con la interiorización de estos procesos sociales. Estamos hablando aquí de un concepto clave en los enfoques interaccionistas de la adquisición de las L2: el de la cognición situada.

El concepto de la mediación social también del mencionado autor, es adoptado igualmente por estas teorías aunque con matices. La idea de Vygotsky es que el aprendiz elabora sus competencias superiores gracias a la interacción con un experto (que puede ser un adulto, un profesor) que lo ayuda a conseguir su objetivo con éxito. El problema de esta noción es que la mediación social se reduce a un apoyo lingüístico de alguien experto, y aunque hay interacción, la relación entre los locutores es

asimétrica y unidireccional. Tampoco da cuenta del rol global. No da cuenta de las dimensiones socio-interactivas e institucionales. El enfoque interaccionista de la adquisición de L2, así como la teoría socio-cultural abogan por una visión de la mediación social como pluridimensional, que tiene en cuenta las dimensiones lingüísticas.

De manera sintética antes de abordar su descripción en detalle, las ideas principales que comparten el enfoque socio-cultural de la mente y el enfoque interaccionista son:

1. El desarrollo lingüístico, de igual manera que el desarrollo cognitivo, está estrechamente ligado a las prácticas sociales
2. El aprendizaje de una lengua extranjera es una actividad socio-cognitiva, que no se puede separar del establecimiento de relaciones interpersonales, de contextos de acción y de significados sociales
3. Aquello que debe ser aprendido se redefine y no puede limitarse a la adquisición de un sistema lingüístico, sus reglas y su gramática, sino que debe orientarse a la capacidad de participar en una práctica social.
4. El objetivo es estudiar los diferentes mecanismos socio-interactivos tales como las negociaciones o las tareas comunicativas y las condiciones a partir de las cuales se produce el aprendizaje.

3.2.1. Un enfoque socio-cultural de la mente

“Las tradiciones culturales y las prácticas sociales regulan, expresan, transforman y permutan la psiquis humana”
(Shweder, 1990, p.1).

¿Cómo conoce el individuo? ¿Cómo funciona la mente? ¿Se debe estudiar esta de manera aislada y desvinculada del entorno y relaciones sociales del individuo para una mayor comprensión? ¿Qué modelo de cognición proporciona una explicación coherente y global sobre la mente humana?

Estas preguntas nos han surgido al tratar de responder a la principal cuestión que nos ocupa en este trabajo, esto es, cómo se desarrolla la competencia plurilingüe. En nuestro camino hacia el entendimiento de esta compleja cuestión, nos han asaltado dudas relacionadas con las facultades intelectuales, con la cognición humana, con aquello que nos permiten conocer y aprender. Así hemos acudido a campos de estudio diversos como la adquisición, la psicología o la cognición con dos objetivos: el primero, intentar dar respuesta a la preguntas iniciales, colaterales a nuestro tema de estudio. Y el segundo, describir de la manera más holística e integrada el desarrollo y gestión de un repertorio plural.

De entre las teorías vigentes sobre cognición humana, la teoría socio-cultural de la mente es la que hemos escogido, por su relevancia, para dar una respuesta a las cuestiones arriba planteadas. Sus principios son que la comprensión de las funciones mentales tienen un origen social y que deben estudiarse teniendo en cuenta la interacción entre el ambiente y el individuo.

La finalidad del enfoque socio-cultural de la mente es elaborar una explicación de los procesos mentales teniendo en cuenta la relación entre estos y los escenarios culturales, históricos e institucionales en los que se desarrollan. En palabras de Wertsch (1993):

“cuando hablamos de la forma de pensar norteamericana, japonesa o rusa, por ejemplo, o de la mentalidad del siglo XVIII en contraste con la del siglo XX [...] estamos tratando formas del funcionamiento mental que atañen a una aproximación sociocultural a la mente” (p. 23).

El origen de la teoría sociocultural está relacionado directamente con la obra del psicólogo ruso Lev Vygotsky (1896-1934) así como de algunos de sus discípulos como Leontiev y Luria. Lantolf (2006) apunta que sus raíces también están las obras de los filósofos alemanes de los siglos XVIII y XIX Kant, Hegel, Marx y Engels. De igual manera se observa la influencia de estudios en antropología y psicología del desarrollo dirigida al desarrollo de las L1 por autores como Ochs, 1988 y Wertsch, 1993 (Mondada, 2000). Estos autores, surgidos en el panorama norteamericano, junto con otros como Silvestri y Blanck (1993), Ramírez (1995) o Kozulin (1994), son los

conceptores del enfoque tal como se conoce hoy día, añadiendo nuevos referentes tales como Bajtín al ya conocido Vygotsky (Rebollo Catalán, 1999).

Con la finalidad de enmarcar mejor la perspectiva socio-cultural, vamos a exponer a continuación las ideas claves de la teoría de Vygotsky, que como hemos comentado unas líneas más arriba, fueron las que propiciaron el desarrollo del enfoque aquí nos ocupa.

Vygotsky elaboró una teoría sobre los procesos psicológicos humanos, es decir, dio una explicación sobre la naturaleza de la psique, sobre el fenómeno del desarrollo mental humano, en el sentido de las funciones psicológicas superiores. El autor ruso se basó en las ideas de Marx para desarrollar sus hipótesis. Muy importante resulta para él la que expresa que para comprender al ser humano, previamente se tienen que conocer las relaciones sociales en las que está inmerso (Wertsch, 1988). Siguiendo con este mismo autor, los pilares de la teoría de Vygostki son:

1. la creencia en el método genético¹⁵,
2. la tesis de que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en procesos sociales,
3. la convicción de que los procesos mentales pueden entenderse solamente mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan de mediadores (Wertsch 1988, p. 32 y 33).

A la luz de estos principios generales, hemos recopilado las ideas principales que sintetizan el legado de Vygotsky (1978). Según el mencionado autor,

1. propone la coordinación de los fenómenos individuales y sociales en las ciencias sociales para estudiar al individuo. Según él, es posible relacionar estos dos campos gracias a los procesos semióticos, que forman parte de ambos;
2. afirma que el desarrollo del individuo no puede limitarse a los factores biológicos, sino que a partir de un cierto punto, se necesitan los factores sociales, que acabarán teniendo más peso en la descripción;

¹⁵ Genético en el sentido de procesos de desarrollo (Nota en Wersch, 1988, pág 32).

3. postula que la mente debe estudiarse como un proceso y no como un objeto, ya que sino, se dejan sin explicar muchos fenómenos interiores y sus dinámicas;
4. se basa en el concepto de actividad: los procesos de mediación tienen lugar en el marco de actividades socialmente significativas; es decir, los procesos mentales superiores, aquellos que forman la esencia del desarrollo mental específicamente humano, se forman mediante la actividad;
5. observa la mediación de los signos en los procesos psicológicos superiores, Vygostki se centró en la mediación semiótica del lenguaje.

Para la explicación de los ámbitos que influyen en el desarrollo humano, Vygostky añade a la ontogénesis y a la filogénesis, la historia socio-cultural. En palabras de Rebollo Catalán (1999), con la introducción de un nuevo dominio en su interpretación, Vygotski rechaza las teorías de "un único factor o fuerza del desarrollo" como la teoría de la recapitulación, e introduce las bases teóricas para explicar el papel activo del individuo en el desarrollo de la cultura, y por ende, de la especie. (p. 27).

A lo largo de su teoría, el mencionado autor distingue entre formas psicológicas elementales y superiores. Las primeras son producidas en la línea natural de desarrollo, siguiendo la propia terminología vygotskyana. Las segundas surgen a partir de las primeras, transformándose gracias al desarrollo cultural o social.

Éstas últimas se caracterizan siguiendo a Wertsch por "*el control voluntario, la realización consciente, los orígenes sociales y la mediación mediante el empleo de herramientas psicológicas*" (1988, p. 44).

El concepto de internalización surge al tratar de explicar la manera cómo se forma una función mental superior. Cuando la actividad que se ha llevado a cabo en el plano externo pasa a realizarse en un plano interno, se produce la internalización. Es decir, primero se produce a nivel interpsicológico y posteriormente intrapsicológico. Aunque este concepto es original de autores como Bühler, Freud y Piaget (Kozulin, 1994), la novedad que introduce Vygotsky es la descripción de la actividad externa como proceso social mediatizado semióticamente y por tanto la internalización es un proceso implicado en la transformación de los fenómenos sociales en fenómenos psicológicos (Wertsch, 1988 p. 79).

Con la finalidad de explicar las relaciones entre el funcionamiento interpsicológico y el intrapsicológico, Vygotsky desarrolla la noción de zona de desarrollo próximo:

La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotski, 1979, p. 133).

Una vez expuesta la estructura teórica de Vygotsky así como algunos de sus conceptos claves, vamos a proceder a explicar brevemente la teoría socio cultural de la manera cómo se conoce hoy día.

Lantolf 2004, la define como “[...] *a theory of mind that recognizes the central role that social relationships and culturally constructed artefacts play in organizing uniquely human forms of thinking*” (p. 30-1). Por su parte, Mondada y Pekarek (2000), afirman que el modelo socio-cultural formula “*une conception du fonctionnement mental qui reconnaît l'influence à la fois de l'interactivité localement accomplie et du cadre socio-culturel*” (p.4).

Las autoras, expresan que dos son los principios que rigen esta teoría:

1. la naturaleza situada de la cognición,
2. la importancia de la actividad como actividad socio-cultural.

El primer supuesto hace referencia al hecho de que los procesos mentales se elaboran a través de las actividades prácticas y contextualizadas en las que tienen lugar. Según este enfoque, tales procesos se encuentran doblemente situados: de una parte en las interacciones sociales en las que se producen (Rogoff, 1990), y de otra parte en contextos históricos, culturales e institucionales más amplios (Cole, 1994; Wertsch 1993).

Respecto al segundo axioma, al explicar el funcionamiento mental, esta teoría considera la actividad como punto de partida para su estudio, definida esta como proceso dinámico ubicado en estructuras socio-históricas como los sistemas de valores, las normas, los esquemas culturales, etc.

Entendido de esta manera, las actividades y los procesos cognitivos se constituyen mutuamente y dependen los unos de los otros, estando ambos subordinados al contexto. Lantolf, dice al respecto “*The relationships between human mental functioning and the activities of everyday life are both many and highly consequential.*” (2006, p. 1). Así, el plano individual y social deben estudiarse conjuntamente ya que no se constituye uno sin el otro.

Según Wertsch (1993), autor que ha contribuido en la elaboración de la teoría, se distinguen 3 temas básicos en el enfoque socio-cultural:

1. El análisis genético, que hace hincapié en el estudio del origen y transformación de la cognición, para comprender su naturaleza y características.
2. El origen social de los procesos mentales: estos provienen en el ser humano de su participación en la vida social.
3. La mediación, en la propuesta que el lenguaje y otros signos y herramientas actúan como mediadores de la acción humana.

Este último punto es, según Lantolf (2000), el más importante de la teoría sociocultural, refiriéndose específicamente como *the human mind is “mediated”*.

Perteneciendo nuestro trabajo al campo de la didáctica de las lenguas, no podemos dejar de interesarnos por aquello que sobre el aprendizaje manifiesta esta teoría. En palabras de Mondada, dos puntos resumen las ideas principales del enfoque en este sentido: la dimensión sociohistórica inherente en las actividades relacionadas con la adquisición y el importante papel de la interacción. En el transcurso de esta utilizamos recursos comunicativos que tienen un origen social e histórico y que responden pues, a convenciones: “*la mobilisation locale de ces ressources émerge en réponse à des forces sociohistoriques dépassant le cadre de la rencontre immédiate qui, en structurant des processus sociaux, influent sur les processus cognitifs.*” (Lantolf, 2000, p. 4).

En este contexto la enseñanza, debe entenderse como una ayuda al proceso de aprendizaje pero solo ayuda, ya que la enseñanza no puede sustituir la actividad mental constructiva del alumno ni ocupar su lugar (Onrubia, 1993).

En los últimos 20 años, la teoría socio-cultural ha sido utilizada como marco de referencia en la investigación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua. Siendo la finalidad principal de estos estudios la explicación de la función del lenguaje como herramienta psicológica en el proceso de aprendizaje de una L2, en las líneas que siguen desvelaremos brevemente cuáles han sido las aportaciones más interesantes del enfoque que aquí nos ocupa.

Antón (2010) señala que los principales puntos tomados de la teoría socio-cultural son el trabajo colaborativo en la Zona de Desarrollo Próximo, el andamiaje en la interacción entre alumnos y entre estos y los profesores, el uso de habla privada, la función mediadora y la teoría de la actividad entre otros.

Por su parte Jiménez Sánchez (2012), a partir de las diferentes obras de Lantolf resume que el aprendizaje del lenguaje y de una nueva lengua:

1. se realiza en y a través de actividades sociales;
2. se desarrolla de lo social a lo individual;
3. está sujeto a diferentes tipos de parámetros socioculturales que dependen de los contextos en los que los actores sociales aprenden;
4. está mediada por el uso del lenguaje;
5. significa integrar la nueva lengua a las herramientas de mediación del individuo.

En palabras del citado autor:

“La TSC se encargará, por tanto, de ver de qué forma se adquieren las nuevas habilidades lingüísticas gracias a la mediación, de qué forma la lengua que se aprende se convierte en herramienta de la mediación entre la actividad mental y la comunicación y la relación que existe entre ambos procesos” (Jiménez Sánchez, 2012, p.3).

3.2.2. Cognición y adquisición de L2: la perspectiva interaccionista

La acción cognitiva interna y la actividad social son las dos actividades involucradas en la dinámica lingüística, pero ¿cómo funcionan? Hasta el momento, las diferentes teorías sobre la adquisición de L2 no pueden dar respuesta a esta compleja pregunta, así como tampoco a esclarecer lo que se aprende, cómo o por qué (Perdu y Vasseur, 1998).

La comprensión de tales fenómenos ha preocupado a teóricos y estudiosos de todas las épocas. Si bien al principio el interés se centró en el aprendizaje que concernía a la L1, más adelante esta tendencia se amplió al estudio de la adquisición de L2 o lenguas extranjeras.

No obstante nuestro trabajo no vaya dirigido a clarificar aspectos relacionados con la adquisición de lenguas, abordamos este subapartado con el objetivo de ofrecer un marco teórico al fenómeno de aprender a “ser plurilingüe”. Este hecho no se refiere a la actividad de aprender muchas lenguas, sino más bien a sacar partido de los conocimientos que de todas ellas posee en su repertorio el hablante. En este acto intervienen factores cognitivos, sociales, lingüísticos y de la adquisición. A todos ellos nos referiremos en las líneas que siguen desde el enfoque interaccionista de la cognición y la adquisición de L2, elegido por ser el más afín a nuestras bases de la disciplina y presente investigación.

La idea principal de esta perspectiva es que la interacción desencadena y organiza el desarrollo cognitivo y lingüístico. Autores como Bange (1992), Py (1991) y Kraft y Dausendschön-Gay (1993) formulan en la línea de Pekarek que « *L'interaction est comprise non pas comme un simple cadre qui fournirait des données langagières et permettrait de déclencher ou d'accélérer certains processus développementaux; elle est un facteur structurant le processus même de ce développement.* » (Pekarek, 2001 p. 5).

Esta misma autora expone que las principales características de la mencionada corriente son:

1. El papel determinante de la interacción en el desarrollo lingüístico;
2. El rol del contexto (condiciones discursivas y socio-interactivas) en la construcción de las competencias lingüísticas;

3. La naturaleza situada de la actividad tanto discursiva como cognitiva.

Así pues, este enfoque entiende la adquisición como proceso sociocognitivo, situado y configurado en contextos distintos y al estudiante en referencia a sus relaciones sociales.

Como se deducirá, esta teoría se encuentra estrechamente relacionada con la perspectiva socio-cultural expuesta en el punto anterior. Si bien la perspectiva interaccionista, esencialmente europea, se centra en el estudio del aprendizaje de L2, el enfoque anterior, en el panorama norteamericano, reflexiona más bien sobre la L1 (Ochs, 1988).

El enfoque interaccionista de la adquisición de L2 se ha inspirado para su desarrollo en otras disciplinas como la sociolingüística, la pragmática, la etnometodología, el análisis de la conversación, el interaccionismo social, la psicología del desarrollo así como en los trabajos de Vygotsky (Rubio, 2006).

Con la perspectiva socio-cultural comparten muchos de los postulados del mencionado psicólogo ruso, sobre cómo se produce el desarrollo cognitivo y lingüístico, tomados estos como fundamentos en los que se asienta cada una de las teorías. Nos parece interesante remarcar uno de los principios presentes en los dos enfoques:

La conception vygotskienne selon laquelle l'acquisition d'une langue, qu'elle soit première ou seconde, est un processus sociocognitif ancré dans l'emploi instrumental [...] de cette langue au sein des interactions entre être humains, installe le rapport en face à face, et donc le rapport interactif, comme véritable foyer structurant le développement cognitif, et donc aussi le développement langagier (Pekarek, 2001 p. 12).

Lógicamente y de manera posterior a la formulación de estas ideas, cada una de las perspectivas se ha interesado por aspectos diferentes de la cognición y el lenguaje.

A continuación, vamos a exponer los conceptos claves de esta teoría, para tener así una visión global. Empezamos con la noción de **cognición**, de gran importancia. Según Mondada y Pekarek (2000), esta se concibe como:

1. desplegada en el seno de actividades prácticas concretas llevadas a cabo por los diferentes agentes implicados;
2. situada: se estructura cada vez que varía el contexto;
3. distribuida: entre los diferentes actores de una misma acción y entre estos y los objetos.

El concepto de **adquisición** es uno de los pilares del enfoque, entendido según la perspectiva interaccionista como una actividad concreta superpuesta a otras actividades sociales. Conforme a Pekarek (2001), la adquisición se relaciona intrínsecamente con las actividades sociales, donde tiene lugar su desarrollo. El término social implica que hay varios actores que participan de la (inter)acción, y por tanto que tienen lugar entre ellos intercambios, negociaciones y co-construcciones de significado, así como distribuciones de tareas. La adquisición, pues, se entiende como proceso que sobrepasa la dimensión estrictamente mental e individual y que se lleva a cabo en situaciones y contextos concretos.

Se observa un cambio en la definición de **aprendiz** « *la conception de l'apprenant comme individu intériorisant un système linguistique est abandonnée en faveur de l'idée d'un acteur social qui développe des compétences langagières variables à travers son interaction avec d'autres acteurs sociaux.* » (Pekarek, 2001 p. 3).

Aunque ya ha sido expuesto unas líneas más arriba por ser el concepto clave de la perspectiva que aquí nos ocupa, añadimos una información adicional al concepto de **interacción**. Según Gajo et al. (1996), es en la interacción donde tiene lugar la adquisición, pues es ahí donde los recursos lingüísticos toman forma. Así, la interacción es el lugar de la emergencia y transformación de las competencias lingüísticas, y no sólo el lugar donde se ejercitan, habiéndose adquirido fuera de ella.

Hablando de las **competencias lingüísticas**, estas se definen en términos de “construcción”, a través de procesos tales como la interacción, la gestión de la intercomprensión y la negociación del significado (Mondada y Pekarek, 2000), y estando por tanto situadas en contextos particulares y sujetas a variabilidad (Rubio Zenil, 2006).

Este último autor, se refiere al concepto de **lenguaje** en esta teoría: *ya no es visto como una combinación de signos que obedecen a principios de articulación y de economía, sino como un medio de interacción y de intercomprensión, como parte del contexto de intercambios sociales, de representaciones cognitivas y culturales, de la socialización del individuo.*

3.2.3. Más allá de la competencia lingüística: la competencia estratégica

Al intentar comprender un mensaje en una lengua que desconocemos, se pone en marcha un dispositivo operacional que busca obtener información más allá del único código lingüístico empleado en la comunicación. Es decir, cuando la competencia lingüística, en el sentido de van Ek (1986)

« la capacité de formuler et d'interpréter des phrases grammaticalement correctes et composées de mots pris dans leur sens habituel, c'est -à-dire le sens que les locuteurs dont c'est la langue maternelle donnent normalement à ces mots -hors de tout contexte. » (p.39),

es insuficiente al no poseer los conocimientos adecuados en la lengua meta, se activa otra competencia que tiene la finalidad de paliar esa ignorancia: la competencia estratégica.

Según el análisis que hemos realizado de los datos recogidos, los alumnos que han participado en nuestro estudio han recurrido a esta competencia para solventar los obstáculos que les suponía la confrontación a actividades que implicaban lenguas no conocidas. Sin embargo, debemos matizar que el concepto de competencia estratégica tal como está extendido en la literatura del campo, no es el que nosotros vamos a adoptar en nuestro trabajo. Con el objetivo de enmarcar de la mejor manera posible nuestra posición respecto a esta importante noción, de manera breve vamos a ofrecer

una visión general sobre su aparición, evolución, para por último finalizar con la concepción que nos interesa y que seguiremos para analizar el corpus en la tercera parte de este trabajo.

El interés por la competencia estratégica, surge en los años setenta en los estudios que tratan de describir la competencia de comunicación. Si bien la bibliografía sobre esta habilidad es extensa, en sus inicios todos los autores confluyen en describirla siguiendo el mismo patrón: se refiere siempre a la destreza que entra en juego a la hora de reparar una conversación en una lengua que no se domina o cuando un hablante tiene problemas a la hora de comunicarse en una L2 (Little, 1996). Una definición clásica es la de Canale y Swain (1980):

Strategic competence. This component will be made up of verbal and non verbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence. Such strategies will be of two main types: those that relate primarily to grammatical competence [...] and those that relate more to sociolinguistic competence (p. 30-31).

Los autores, citados siempre como fundadores de este concepto, explican que hay 3 competencias que todo estudiante de una L2 debe adquirir para dominar la lengua: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica.

Diez años después de la aparición de esta definición, el concepto deriva hacia la explicación de los fenómenos mediante los cuales funcionan las estrategias, ampliándose más allá de mitigar los problemas en la comunicación (Martín Leralta, S. 2009). Es en este sentido que va Bachman (1990), para el cual *strategic competence is the term I will use to characterize the mental capacity for implementing the components of language competence in contextualized communicative language use (p.84).*

En la década de los 90, se sigue estudiando la competencia de comunicación, marco en el que había surgido la competencia estratégica. Así, se añaden nuevos elementos en su descripción ampliándose su categorización. No obstante esto, la competencia estratégica siempre se incluye en las definiciones. Son ejemplos de estos trabajos los llevados a cabo por Little (1996) y Berthoud (1996) entre otros. Según Gajo (2001), se

percibe a partir de los estudios de los autores citados y otros del mismo período una segunda concepción de la competencia estratégica, orientándose en ese momento hacia una vertiente metalingüística: se considera entonces la perspectiva de reflexión sobre las lenguas y de gestión de otras estrategias.

Autores de renombre en el dominio de las estrategias de aprendizaje de L2, como son Chamot (1987) y Oxford (1990), se aproximan a esta visión diferente de la competencia estratégica en sus trabajos, en el sentido de *éveil métalinguistique* que señala Gajo (2001). Aunque nombradas de manera diferente, se entrevén similitudes entre algunas de sus categorías y la competencia estratégica. Así, las estrategias metacognitivas de Chamot (1987), se encuentran en esta línea.

ESTRATEGIAS DIRECTAS		ESTRATEGIAS INDIRECTAS	
I-Memoria	a) Crear lazos mentales	I-Estrategias metacognitivas	a) Centrar tu aprendizaje
	b) Aplicar imágenes y sonidos		b) Organizar y planificar tu aprendizaje
	c) Revisar bien		c) Evaluar tu aprendizaje
	d) Emplear la acción	II-Estrategias afectivas	a) Disminuir tu ansiedad
a) Practicar	b) Estimularte tú mismo		
b) Recibir y enviar mensajes	c) Tomarte la temperatura emocional.		
II-Estrategias cognitivas	c) Analizar y razonar	III- Estrategias sociales	a) Hacer preguntas
	d) Crear una estructura para material de entrada y de salida		b) Cooperar con los demás
	a) Adivinar con inteligencia		c) Simpatizar con los demás
III-Estrategias de compensación	b) Vencer limitaciones al hablar y escribir		

Tabla 1. Diagrama de estrategias según Oxford, 1990, p. 17

Por su parte Oxford (1990), en su clasificación de estrategias directas utilizadas por los aprendices de una L2, contempla las estrategias compensatorias, definidas como “[the ones that] *enable learners to use the new language for either comprehension or production despite limitations in knowledge.*” (1990, p. 47). Estas se dividen en dos partes: *Guessing Intelligently in Listening and Reading* y *Overcoming Limitations in Speaking and Writing*, presentando a su vez otras subdivisiones. En la tabla 1 incluimos un gráfico que resume las partes que componen las estrategias compensatorias para su

mejor entendimiento, si bien el punto más importante y que más interesa a nuestro trabajo es su concepción como destrezas que utilizan pistas lingüísticas y no lingüísticas al pretender superar las barreras en la comunicación.

Para Jessner (2006), las estrategias compensatorias plurilingües, adjetivo este último que añade al binomio presentado más arriba, se componen, entre otros elementos, del recurso a las lenguas presentes en el repertorio del aprendiz, de igual manera que las estrategias de simplificación, de sorteo de las dificultades y de facilitación. (Bono, 2008a, p. 101).

Bajo el nombre de *compétence experte*, De Pietro (2002) se refiere a una competencia que pone en juego y articula mecanismos tales como la discriminación auditiva, la comparación entre lenguas, la descentración en relación a su L1, la abertura a la alteridad. Esta destreza se desarrolla según el autor, a través de actividades que siguen el enfoque *éveil aux langues* o *Language Awareness*, que como ha sido dicho anteriormente en este trabajo, aunque no persiguen la adquisición de nuevas lenguas, sí que son impulsoras de su desarrollo, “*préparant [les élèves] à entrer dans [l'apprentissage] d'autres langues* » (2002, p.16).

Esta competencia experta de De Pietro, denominada por Moore (2006) *plurilingual expertise* (p.135), está en la línea de la definición de la competencia plurilingüe, según la concepción del MCER (COE, 2002), así como de la manera en que se promueve su desarrollo: a través de los enfoques plurales de las lenguas (Candelier et al, 2008a).

Gajo (2001), se refiere a la competencia que aquí nos ocupa en términos de *centrale de pilotage des stratégies*. Según él, los aprendices bilingües tienen más estrategias, de naturaleza más variada y más flexibles. Todas ellas conforman la competencia estratégica, cuyo objetivo es la competencia lingüística, encaminada a paliar los déficits en la comunicación y a mejorar el manejo de la misma. La competencia estratégica conlleva un despertar metalingüístico que es visto como un beneficio cognitivo tal como ha sido explicado en el apartado anterior.

Antes de pasar al siguiente autor, queremos hacer referencia a un estudio llevado a cabo por Gajo (1996), que es de capital interés para nuestro trabajo. En su objetivo por descubrir si los bilingües tenían ventaja en el aprendizaje de una L3 respecto a sus homólogos monolingües, constata que los aprendices bilingües se basan primero en

índices lingüísticos provenientes de las lenguas de su repertorio para entender el italiano, lengua desconocida para todos. En ausencia de los mencionados indicativos e incapaces pues de obtener alguna información lingüística, recurren a la competencia estratégica, que se dirige, entre otras cosas, al recurso de otros saberes, como los académicos, una atención más fina, etc.

No obstante todas las definiciones presentadas hasta el momento sean interesantes, para el término de competencia estratégica, vamos a adoptar en este trabajo la definición que ofrece Danièle Moore en su estudio sobre las teorías y estrategias que desarrollan los niños frente a material plurilingüe. Según la autora: (the strategic competence) “*seem to describe levels of metalinguistic awareness that would enable learners to concentrate on structural similarities and differences in languages, and would impulse hypothesis raising and risk taking.*” (2006, p. 1).

En nuestro trabajo, los estudiantes activan y utilizan esta competencia justo en el sentido que expresa Moore (2006), es decir, con el significado orientado hacia la reflexión lingüística, el recurso a las lenguas conocidas, la creación de conjeturas, etc. Esta es la interpretación que interesa a nuestro estudio por la semejanza en los objetivos del trabajo y por la caracterización de la definición desde esta otra perspectiva.

En el trabajo de Moore (2006), un grupo de niños monolingües de una parte y bi/plurilingües de otra, son estudiados con los objetivos de averiguar sus teorías ante actividades y lenguas que desconocen, si estas conjeturas varían de un grupo de estudiantes al otro, la ratificación de las ventajas de los bi/plurilingües sobre los monolingües y la elaboración de acciones que impulsen la promoción del plurilingüismo. El corpus de datos obtenidos a partir del trabajo colaborativo y en grupo de los estudiantes, esto es, de sus interacciones, revela la gran creatividad de las hipótesis y estrategias que utilizan los niños; la interrelación que existe entre todas las lenguas del repertorio; el peso de las representaciones sobre las lenguas, de sus conocimientos previos y específicos sobre estas, y la constatación de que las acciones desarrolladas en las aulas, referentes a la obertura hacia otras lenguas y culturas, la creación de puentes entre ellas, el trabajo metalingüístico, etc. son más importantes que el hecho de saber una o más lenguas.

Este estudio evidencia entonces, que las ventajas *per se* atribuidas a los locutores bi/plurilingües, sino van acompañadas de una educación lingüística que las potencie y cultive, y que trabaje por tanto en una dirección tipo *Language Awareness* como expuesta en apartados anteriores, no se desarrollan.

Se advierten en este trabajo aspectos de cariz metalingüístico y de representaciones de las lenguas, como algo de mucha importancia. Ambas nociones, son tratadas con detalle en el presente estudio, causa de su importancia e interés.

Al tratar nuestro estudio de un concepto clave en las políticas lingüísticas del Consejo de Europa como es el plurilingüismo (Beacco y Byram, 2003, 2007; Coste et al, 1997), no podemos dejar de mencionar lo que el documento de mayor relevancia en los últimos años en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de lenguas manifiesta al respecto a la competencia estratégica: aludimos al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (COE, 2002). Este compendio de orientaciones no contempla la citada destreza como tal ni como parte de la competencia comunicativa, como sí ocurre en autores como Canale y Swain (1980); Canale (1983); van Ek (1986); Little (1996) *inter alii*. En el MCER, la competencia comunicativa está formada por la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática (p. 13). Relacionado con el concepto nos ocupa en este apartado, el marco contempla en varias de sus secciones (p.13, 60 y 157) las *estrategias de comunicación y las estrategias*, entendidas como *el hecho de adoptar una línea concreta de acción con el fin de maximizar la eficacia* (p. 61), que van en el sentido de planificar, ejecutar y evaluar las acciones más adecuadas para alcanzar con éxito una tarea encomendada. Este es otro de los significados que puede atribuírsele al término competencia estratégica según algunos autores así como a la noción de estrategias (de aprendizaje de una LE), en la línea de expertos como Cyr (1998) en referencia a sus estrategias metacognitivas; Oxford (1990) en relación a, y otros, concepciones en la que no hemos entrado por alejarse de la orientación que nosotros adoptamos en este trabajo.

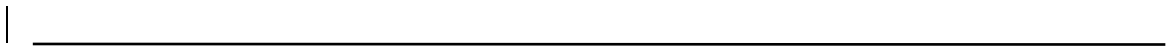
Para finalizar este apartado, queremos subrayar la diferencia que existe entre la competencia estratégica y la plurilingüe, ya que según la definición que hemos adoptado para la primera, puede darse una cierta ambigüedad en sus significados.

Como hemos visto a lo largo de este punto, la competencia estratégica se ha caracterizado de tres maneras diferentes a lo largo de su historia y de los autores que la han tratado:

1. como potenciadora de estrategias lingüísticas y no lingüísticas para reparar un problema en la comunicación;
2. como dispositivo que articula las diferentes acciones que el hablante planifica para conseguir una actividad concreta;
3. como activadora de la consciencia metalingüística y de una sensibilización especial a las diferencias y semejanzas entre las lenguas que servirá en la comprensión de mensajes en LE.

Si la competencia plurilingüe se refiere según el MCER (COE, 2002) a la habilidad que relaciona y hace interactuar todas las lenguas adquiridas del hablante o siguiendo otra definición la competencia específica que desarrollan personas que hablan más de una lengua y que les permite resolver situaciones y actividades prácticas concretas gracias al recurso de la comparación, el contraste y la alternancia entre diferentes lenguas (Rosselló, 2010), la competencia plurilingüe implica una competencia estratégica en el tercer sentido expuesto más arriba, que es el que adoptamos en nuestro trabajo. Así, esta habilidad estratégica sería un componente de la competencia plurilingüe al ayudar a su desarrollo, mediante el despertar metalingüístico, la activación de la comparación tipológica, entre otras acciones.

SEGUNDA PARTE METODOLOGÍA



Capítulo 4. El estudio empírico

La primera parte de este estudio la hemos dedicado a presentar los autores y teorías más relevantes que enmarcan la visión y acción de la competencia plurilingüe. Una vez expuesta la base conceptual que sustenta nuestro trabajo, vamos a centrarnos en esta segunda parte en explicar cómo ha sido realizado el estudio empírico.

El capítulo 4 arranca, en el apartado 4.1, con la concepción del proyecto de investigación. Recuperamos de este modo, y para situar al lector, los objetivos perseguidos, que fueron presentados en la introducción del trabajo. Además, hacemos referencia a las principales opciones metodológicas adoptadas: el paradigma cualitativo, la etnografía y la investigación-acción entre otros, que serán explicados como los pilares que sustentaron nuestras ideas y nos guiaron en el camino de la investigación.

En un segundo momento, el apartado 4.2, daremos a conocer las fases seguidas tanto en el diseño del trabajo como en la propuesta didáctica que planteamos. La aplicación en contexto escolar de un enfoque plural de las lenguas, conllevó la constitución de un dispositivo que implicara a docentes y discentes, en diferentes etapas. Sobre la organización de seminarios de formación del profesorado y la elaboración de unidades didácticas multilingües, hablaremos en esta sección.

El tercer apartado, apartado 4.3, va dirigido a presentar el terreno institucional que nos permitió llevar a término el estudio. Hacemos referencia aquí a dos tipologías de establecimientos diferentes: de una parte el Centro de profesores y recursos Jaume

Cañelles Mut, y de otra los tres centros educativos colaboradores: el Instituto de Educación Secundaria (a partir de aquí IES) Felanitx, el colegio La Inmaculada y el Centro de Educación Infantil y Primaria (a partir de aquí CEIP) Costa i Llobera. Seguidamente, nos centraremos en describir a la población seleccionada para la experiencia. También en este punto hay que hacer una distinción: de una parte al colectivo de profesores colaboradores y de otra a los alumnos participantes en el proyecto.

A continuación, en el apartado 4.4, se exponen el conjunto de instrumentos de recogida de datos así como el protocolo seguido en el mismo. De acuerdo con la metodología cualitativa propia del trabajo, haremos alusión a la observación de las sesiones organizadas, las entrevistas con los profesores, las actividades que nos procuraron los datos de producción oral de los alumnos así como los diferentes cuestionarios y test utilizados.

En el último apartado, el 4.5, explicamos los aspectos relacionados con la información que recabamos para el estudio. Comenzando por la constitución de los elementos del corpus, continuamos con cuestiones sobre la codificación y transcripción de los datos, referidos a las diferentes sesiones con los escolares y las entrevistas con los docentes. A continuación hacemos referencia a los elementos del análisis en sí, mencionando el procedimiento seguido así como los instrumentos específicos para su examen. Para terminar comentamos algunas consideraciones relacionadas con la fiabilidad y los límites observados.

4.1. Génesis del estudio y posicionamiento metodológico

Diferentes reflexiones han estado en el origen de la delimitación del objeto de estudio de esta tesis doctoral. De una parte, la consideración de que muchos de nuestros alumnos, llegados de todo el mundo, ya traen consigo un plurilingüismo “de base”, construido a través de su historia personal y migratoria (Unamuno y Nussbaum, 2006). De otra, la certeza de que las instituciones educativas, a través de nosotros, los profesores, aspiran a formar individuos que cada vez dominen más lenguas, preparados para una sociedad ya multilingüe. Así pues la escuela se encontraría en la encrucijada de gestionar los plurilingüismos ya existentes, con la proyección de otros nuevos (Codó et al., 2007), según la demanda de currículos y leyes de educación del momento. El concepto de competencia plurilingüe y los planteamientos creados *ad hoc* para desarrollarla, los enfoques plurales de las lenguas, son un intento de conciliar un proyecto que debería integrar todas las lenguas del repertorio del alumno, entendido este como el conjunto de variedades lingüísticas disponibles por un actor social (Coste, 2002). Este entramado de ideas, reflexiones y conceptos ya descritos en capítulos anteriores, constituye el germen de esta investigación.

Tal elección implica la adopción de una determinada orientación epistemológica de la investigación o “metodología” para llevarla a cabo. Este apartado tiene por objetivo situar al lector en los diferentes métodos y planteamientos en los que se ha asentado nuestro estudio. A modo de introducción, diremos que nos hemos basado en la metodología cualitativa, el enfoque etnográfico y el planteamiento de la investigación-acción, de tipo colaborativo, con referencias a la etnometodología. También nos acogemos a la perspectiva interaccionista, al analizar datos de producción oral, surgidos en el seno de interacciones entre alumnos, y entre estos y sus profesores. De todo ello damos cuenta en las páginas que siguen.

4.1.1. El objeto de estudio

En el origen de esta tesis se encuentra la definición de competencia plurilingüe, tal como fue redactada por Coste, Moore y Zarate (1997) y retomada por el Consejo de Europa en las páginas del MCER, de manera especial en el capítulo 8. Así, como se ha ido explicando a lo largo de este trabajo, la competencia plurilingüe es la capacidad para gestionar todo el capital lingüístico que posee el hablante, teniendo en cuenta que las lenguas forman parte de un todo indisociable en su repertorio, emergiendo y relacionándose las unas con las otras pese a dominarse a diferentes niveles.

Pero, ¿qué significa ser plurilingüe?, significa ser consciente de que las lenguas del inventario de uno mismo, no están yuxtapuestas, sino que se encuentran integradas en una competencia heterogénea, compuesta y compleja, suponiendo entonces **fenómenos de interacción** entre ellas. También significa entender que el proceso de gestión de las lenguas que uno conoce o con las que tiene contacto, lleva implícito una reflexión sobre estas, el **despertar la consciencia metalingüística**.

Las respuestas a estas preguntas, ligado a nuestra (de)formación profesional nos condujo a plantearnos, en la fase embrionaria de este estudio, todavía otra cuestión ¿cómo afrontan el reto del plurilingüismo los profesores? La aplicación de enfoques plurales de las lenguas, que contemplan la diversidad lingüística como base del planteamiento didáctico y de los materiales para su enseñanza, entrañaba una alternativa digna de ser estudiada. Una revisión bibliográfica sobre la temática, así como la consulta de experiencias similares en el campo, nos ayudó a definir nuestro objeto de estudio, dividido en:

1. los fenómenos de interacción entre las lenguas, sobre todo los relacionados con los de la intercomprensión de lenguas de la misma familia
2. el desarrollo de una consciencia metalingüística, mostrada a través de la construcción de hipótesis de funcionamiento lingüístico
3. la gestión de la diversidad lingüística por parte de los docentes

Estos aspectos son niveles de análisis más pequeños y concretos, dirigidos a arrojar luz a la (gran) cuestión teórica de cómo se desarrolla la competencia plurilingüe, cuestión considerada la génesis de este trabajo de investigación.

La presente tesis doctoral se concibió tomando como referencia las palabras de referentes del área, como Roulet (1995) “*il est temps d’exploiter les propriétés communes des langues et de reconnaître l’apport de certaines formes de réflexion métalinguistique pour développer une didactique intégrée des langues maternelle et secondes*”, (p. 23) o como afirma D. Moore:

il est surtout nécessaire de cesser de considérer l’apprentissage des langues comme la mise en place d’une somme de savoirs (-faire) linguistiques, mesurable en nombre de mots et de structures syntaxiques, sur une échelle où le natif est suspendu au tout dernier barreau, et admettre enfin que l’apprentissage des langues étrangères aide aussi l’enfant à apprendre, tout simplement, et à savoir qui il est... (Moore, 1995, p. 26. Véase también Moore, 2016; Dabène y Moore, 1995)

4.1.2. Bases metodológicas

El estudio de la competencia plurilingüe, tal y como lo planteamos nosotros, se inscribe en las áreas de la educación y el desarrollo humano. Para llevarlo a cabo, nos hemos servido de la metodología propia de las ciencias humanas y sociales: la metodología cualitativa (Martínez, 2007).

Siendo nuestro objetivo el análisis de realidades escolares multilingües, debíamos tener en cuenta de manera fundamental la totalidad de los elementos que entraban en juego: profesores, alumnos, materiales, enfoques, lenguas, programaciones curriculares, evaluación. En definitiva, todos aquellos elementos que nos permiten “situar” cómo se realizan las prácticas lingüísticas. Para ello, nos hemos alejado de las teorías científicas que buscan definir teorías que se consideran objetivas y que responden a las leyes universales que, según ellos, dominan la realidad. Para ellos, estas teorías se puede

deducir simplemente por la presencia de determinadas incidencias detectadas cuantitativamente (Noguerol, 1995). Nosotros nos alineamos, por el contrario, con las propuestas teóricas que, rechazando la universalidad del principio de causalidad, consideran que un conjunto es más que la suma de sus partes, es decir, nos alineamos con la teoría de la complejidad (Bonil et al., 2004, Morin, 1994). Nuestra investigación, en consecuencia, es cualitativa, además, porque se plantea estudiar estas realidades en su entorno natural para otorgarles sentido a través del significado que les otorgan los participantes en las prácticas educativas (Carr y Kemmis, 1983; Noguerol 1998). Así, para captar la naturaleza del desarrollo de la competencia plurilingüe, era esencial adoptar un procedimiento que nos permitiera comprender su estructura como globalidad compleja y dinámica, y ello lo posibilitaba la metodología cualitativa, definida en términos de Martínez como: *descriptiva, inductiva, fenomenológica, holista, ecológica, estructural-sistémica, humanista de diseño flexible, y destaca más la validez que la replicabilidad de los resultados de la investigación* (Martínez, 2007, p. 8).

Siguiendo a Blaxter et al. (2008), nuestra investigación es cualitativa porque recopilamos y analizamos información de muchas maneras posibles. También porque nos centramos en el examen minucioso de los casos que se consideran interesantes o aclaratorios, y porque nuestro objetivo, así compartido con el de la metodología cualitativa, es conseguir un conocimiento profundo de los ejemplos presentados, estos han de ser pocos para poder procesar toda la información que generarán (Noguerol, 1998), como se verá más adelante en este mismo capítulo.

Nuestro estudio también se alinea con el paradigma etnográfico. Es una investigación en la escuela y para la escuela, de un conjunto concreto de escolares y sus maestros, en un espacio y tiempo determinado, aplicando una propuesta particular de la enseñanza de lenguas; se basa en la creencia de que las reglas, los valores y las tradiciones que rigen el comportamiento de un grupo, se interiorizan con el tiempo, generando de esta manera regularidades que pueden servir de modelo para justificar, de forma fidedigna, conductas individuales y de grupo. Lo importante de la investigación etnográfica es comprender como son las prácticas educativas y cómo los que participan en ellas las interpretan para así poder mostrar el proceso de reflexión e investigación que se puede seguir en otras situaciones educativas que, siempre, son diversas y complejas. Tal convicción es la propia de la metodología etnográfica, entendida como

lo hace Cambra (2003), cuando dice: “*L’approche ethnographique cherche à comprendre ce qui se passe dans les classes, dans un but qui dépasse une simple révision des activités (...)*” (p. 13), “*(...) c’est plutôt une façon de se situer face à la réalité sociale et éducative et face à la connaissance de cette réalité, qui par ailleurs est multiple.*” (p. 15). En esta línea de comprensión del paradigma etnográfico en educación, Kervran (2008) afirma por su parte que:

Une approche ethnographique des situations de classe suppose donc la description et l’analyse des actions et interactions des élèves et de l’enseignant au quotidien et de la manière dont ils construisent et comprennent leurs pratiques. (p. 138).

Respecto a la parte dedicada al estudio de la perspectiva didáctica de la competencia plurilingüe, el cómo se enseña a ser plurilingüe, desarrollado en el último capítulo de los resultados, decir que tanto en el diseño como en la aplicación de la intervención escolar, se siguió una orientación socioconstructivista de la enseñanza-aprendizaje. El concepto de (socio) constructivismo, desarrollado en las teorías de los grandes psicólogos y pedagogos del S.XX como Piaget, J. (1952 y 1969), Vygotski, L. (1978), Ausubel, D. (1963) o Bruner, J. (1960), es el adoptado también por los materiales EVLANG (Candelier et al., 2003a), utilizados por nosotros sobretodo en la primera fase de la investigación-acción. Supone que el alumno va construyendo sus conocimientos en un medio social y, por tanto, en colaboración con otros.

En este sentido de la cooperación e interacción con iguales, podemos afirmar que nuestro trabajo se inscribe en una perspectiva interaccionista (Mondada, L. y Pekarek, S. 2000; Py, 1996; Matthey, 1996; Gajo, L y Mondada, L. 2000; Dooly y Moore, 2017 entre otros), cuyos trabajos consideran que los procesos de aprendizaje están estrechamente relacionados con los procesos de interacción. Esta perspectiva surge a partir de un concepto clave en la educación, la noción de la Zona de Desarrollo Próximo (ZPD) de Vygotski (1978). Este autor define la ZPD como la distancia entre

el nivel de desarrollo efectivo (del niño), determinado por la resolución independiente de un problema y el nivel superior de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de problemas con la guía de un

adulto o en colaboración de compañeros más capacitados. (Vygotski, 1978: 86).

Tal concepto, como el de la interacción, la mediación social y otros del mencionado autor, impulsó el desarrollo de la teoría sociocultural de la mente, según la cual se entiende la cognición humana como desplegada en el interior de actividades sociales y por lo tanto situada, distribuida en contextos sociales, institucionales e interactivos (Wertsch, 1988).

En nuestro caso, y atendiendo a la problemática de esta tesis doctoral pensamos al igual que Moore y Catellotti (2001), que *“c’est à l’intérieur de l’interaction que se développent, se négocient, se testent et s’affinent les savoirs linguistiques et extralinguistiques”* (p. 154).

El enfoque de la investigación-acción también es uno de los grandes pilares en los que se asienta nuestro trabajo. Pero hablaremos de este enfoque en otro apartado, el destinado a explicar el diseño de la propuesta didáctica y de la intervención educativa.

Para acabar señalar que también las técnicas de investigación que empleamos son una clara muestra de la metodología a la que nos acogemos. En nuestro caso utilizamos la observación, la entrevista y la observación participativa en el desarrollo de unas sesiones escolares específicas para obtener nuestros datos. Estas herramientas propias del paradigma etnográfico nos interesan en la medida que fomentan, siguiendo *“el procedimiento de triangular los datos o, dicho en otras palabras, de hacer dialogar entre sí observaciones, entrevistas e interacciones en el aula”* (Nussbaum y Unamuno, 2006: 16). De esta manera, las estrategias que utilizan los alumnos en la resolución de las actividades, se pueden explicar a partir de las observaciones llevadas a cabo, las anotaciones de la investigadora o de las entrevistas con los profesores. La confluencia, triangulación de los diferentes instrumentos de observación y de los diversos agentes dan validez a las conclusiones.

4.2. Diseño de la investigación y de la intervención educativa

El presente apartado constituye la piedra angular de esta tesis doctoral. Su constitución está en la génesis del trabajo al mismo nivel que la decisión de estudiar el desarrollo de la competencia plurilingüe. Una vez expuesto en el apartado previo el posicionamiento metodológico así como las líneas generales en las que se asienta nuestro estudio, vamos a centrarnos ahora en detallar los pasos que seguimos en el montaje del proyecto. Así, encontraremos aquí la presentación del método de la investigación-acción como procedimiento fundamental en el que hemos anclado nuestro trabajo, la descripción de la organización de seminarios de formación del profesorado utilizados para formar y atraer a un grupo de docentes y a sus alumnos y la exposición detallada de nuestra propuesta didáctica usada para recabar los datos de producción oral por parte de los actores principales de este estudio: los escolares.

Respecto a la metodología de la investigación-acción queremos aclarar que esta no ha sido objeto de una descripción detallada en la primera parte de este capítulo, destinada a ofrecer una visión general del estudio empírico. Aunque el posicionamiento metodológico era uno de las cuestiones que se desarrollaban, hemos decidido incluirlo en este segundo punto. La razón es que, para nosotros, tiene más sentido aunar en un mismo apartado todas las acciones, elementos y principios que intervinieron en el diseño de la investigación, presentándolo así todo como un ente global cuyas partes son indisolubles y encajan las unas con las otras (Noguerol, 1998).

Por lo que compete a la tercera sección de este apartado, dedicada como ha sido esbozado a la descripción en detalle del planteamiento didáctico que diseñamos, con las fases que le siguieron y los recursos que utilizamos, queremos explicar que actividades destinadas a la comprensión de documentos orales o escritos en diferentes lenguas, normalmente de la familia románica, fueron la base de nuestra propuesta. Siguiendo los trabajos de autoras de referencia en el campo (Castellotti y Moore, 1999; Moore y Castellotti, 2001; Kervran, 2008; Barbeiro, 2009), en nuestro estudio los datos de producción oral se obtuvieron a partir de una propuesta didáctica creada a propósito

para suscitar la aparición de fenómenos y situaciones que nosotros deseábamos analizar. A través de tareas que contemplaban los principios de una educación plurilingüe, tomadas específicamente del *éveil aux langues* y la *intercomprensión*, y destinados principalmente a la manipulación lingüística a partir de lenguas que no eran del currículo escolar, provocamos la emergencia y discusión de aspectos lingüísticos y metalingüísticos, que no se hubieran dado de otro modo.

En el apartado que sigue, el 4.3., pondremos el punto de mira en la descripción de los recursos humanos, los profesores y alumnos participantes en nuestro estudio, y los recursos materiales y las diferentes instituciones que colaboraron con nosotros, con el objetivo de seguir enmarcando nuestro proyecto de investigación.

4.2.1. El método de la investigación-acción

“(…) une fois que l'événement a eu lieu, il en nous reste qu'un ensemble d'impressions vaguement appréciatives, un sentiment autocritique aigre-doux et nous sommes aussitôt talonnés par l'immédiate de la classe suivante, des heures et des jours à venir, pour lesquels il faut reprendre des forces. Pas de temps ni de moyens pour analyser ce qui s'est passé, pour réfléchir sur les effets de nos propositions, pour vérifier nos hypothèses sur la valeur de tel ou tel procédé”.

(Cambra, 2003, p. 13).

Como docentes que somos los investigadores de este proyecto, desde el principio tuvimos claro que con nuestro estudio queríamos contribuir tanto a la resolución o mejora de algún problema del que adoleciera la escuela, así como al perfeccionamiento de nuestra propia praxis educativa. De esta manera, que los beneficiarios primeros de este trabajo fueran los alumnos juntamente con sus profesores era un reto de esta tesis doctoral. Este hecho unido a nuestro interés por las lenguas, focalizó nuestra atención en este tema de candente actualidad: la búsqueda de soluciones a una enseñanza-aprendizaje de las lenguas tan deficitaria y poco útil como la que se realiza en la escuela. Es un lugar común, tanto en círculos académicos como en contextos más cotidianos, afirmar que la enseñanza, y más en concreto la de la lengua, no logra ni de lejos sus objetivos. Esta opinión con frecuencia no tiene ningún soporte empírico, pero siempre asegura que se debe a las deficiencias de los niveles educativos anteriores. Como simple

muestra podemos ver cómo en la toma de posesión de la dirección de la RAE, J. M. Blecua reconoce, haciéndose eco de ese sentir, que *“le preocupa el deterioro progresivo que experimenta la lengua española porque eso revela el fracaso de la enseñanza primaria y secundaria”* (así se recoge en diversos periódicos, como Levante o El Mundo, el lunes 27 de diciembre de 2010).

En el campo de la lengua, esta crítica viene de antiguo, si se miran los fundamentos que han sido los más generales de esa enseñanza de la lengua, y no solo la de la lengua extranjera:

¿De dónde viene la extraña idea de que para hablar bien la lengua patria sea necesario estudiar las reglas gramaticales? (...) Desde este punto de vista, toda enseñanza de gramática teórica resulta absolutamente superflua mientras sólo se trata de fomentar la práctica del lenguaje culto. (Lenz, 1912, citado en Álvarez Méndez, 1987, p.106-107).

Esta visión de las deficiencias de la enseñanza de la lengua está también en el origen del *Language Awareness* y del proyecto *éveil aux langues* (Candelier, 2003). Esta evaluación negativa de los métodos de enseñanza de las lenguas se acentúa si se piensa en las necesidades que plantean las nuevas realidades comunicativas de la sociedad. De hecho se reconoce frecuentemente que los cambios acaecidos en la sociedad y los medios de comunicación de finales del siglo XX pusieron en tela de juicio el modo tradicional de enseñanza, y de manera especial el de la de las lenguas. Por ello se puede afirmar que *“los efectos en la educación están a la vista: no solo el fracaso escolar, tan grave en sí mismo (...) sino su secuela y resultados: el analfabetismo funcional en adultos escolarizados”* (Maqueo 2006, p. 3). Actualmente las evaluaciones internacionales aportan más datos para justificar esas críticas. El problema de la enseñanza de las lenguas, y no sólo el de las extranjeras cada vez se reconoce con más fuerza.

Si, como dice Burns: *“la investigación es un proceso sistemático de búsqueda de respuestas a un problema”* (2000, p. 3), nuestra tesis busca aportar luz en ese sentido, introduciendo alternativas dignas de ser estudiadas para paliar esta problemática de las deficiencias en la enseñanza de lenguas. Nuestra propuesta se centra en los enfoques plurales de las lenguas y el desarrollo de la competencia plurilingüe (Candelier, 2003b;

Noguerol, 2008). El respaldo de estos conceptos e ideas por las actuales políticas educativas europeas (ver Beacco et Byram, 2007; MCER, 2001) unido a la coyuntura de su escaso conocimiento por parte la comunidad educativa, nos animó e impulsó a llevarlos a la práctica y a examen.

Así las cosas, el cambio que pretendíamos motivar llevaba implícito una acción con colectivos diferentes y en diversas direcciones. De una parte un grupo de docentes a los que queríamos dar a conocer los enfoques plurales de las lenguas, junto con sus herramientas de aplicación y difusión escolar. Dichos planteamientos, como ya ha sido explicado en el marco teórico de este trabajo, van dirigidos a sensibilizar a escolares al mundo de la diversidad lingüística y cultural. De otra parte perseguíamos fomentar en un conjunto de alumnos la construcción de una competencia plurilingüe que impulsase la creación de estrategias y recursos interlingüísticos y de intercomprensión; que motivara la emergencia y utilización de conocimientos ya presentes; que promoviese la construcción de puentes entre las lenguas de su repertorio lingüístico, facilitando así la reflexión y comprensión entre ellas. En nuestra opinión estas dos actuaciones modificarían, optimizándolo, tanto el camino hacia nuevos aprendizajes lingüísticos, como la gestión de los saberes que sobre estas ya poseían los estudiantes.

Por todo lo que acabamos de exponer, la metodología más apropiada para la consecución de nuestros objetivos era la de la investigación-acción. Según Greenwood y Lewin (1998), la investigación-acción es una actividad dinámica y compleja donde colaboran miembros de una determinada comunidad e investigadores. Implica simultáneamente la generación de nueva información y el análisis, juntamente con acciones encaminadas a transformar la situación que se estudia. Costello (2003) añade que es un proceso espiral flexible y cíclico, cuyo objetivo es mejorar la práctica educativa. Tiene la intención de resolver problemas prácticos y la llevan a término educadores y otros profesionales. Implica la investigación, la reflexión crítica y sistemática y la acción. La acción se lleva a la práctica para comprender, evaluar y cambiar. Por su parte, Latorre afirma que

(...) la investigación-acción es de carácter cíclico. Realizar una investigación puede llevar un solo ciclo, pero la mayoría de las veces consume varios; todo dependerá del problema y del tiempo que se disponga para realizar el proyecto. (Latorre, 2008: 39).

Blaxter et al. (2008) subrayan por su parte unos cuantos puntos inherentes a la investigación-acción a los cuales nos subscribimos y que ofrecemos a modo de síntesis. El primero es que supone que los beneficiarios de esta estén implicados y colaboren estrechamente; así, los investigadores no son los únicos que llevan a término la investigación, sino en colaboración con las personas (en nuestro caso docentes), involucradas en las cuestiones que la misma estudia. El segundo es que relaciona fuertemente el proceso de investigación con su contexto. En último lugar, subrayan que la investigación-acción persigue un objetivo práctico que conduce a un cambio.

A partir de estas premisas, queremos justificar en las líneas que siguen, por qué nuestra metodología se inscribe en la de la investigación-acción:

1. Nuestro estudio se inicia con la detección de un problema que pretendemos estudiar: un proceso poco exitoso de la enseñanza aprendizaje de todas las lenguas de la escuela.
2. Los beneficiarios de la investigación, los docentes y los alumnos, están implicados y colaboran en la búsqueda de la solución. Esto se promoverá a partir de la oferta de un curso de formación de profesores, planteado como lugar de reflexión y aprendizaje de alternativas a los enfoques lingüísticos conocidos hasta el momento: los enfoques plurales de las lenguas. Así, un grupo de docentes junto con sus alumnos aplicarán una propuesta didáctica innovadora.
3. El proceso de investigación está muy ligado al contexto de los profesores participantes en nuestro estudio. Decidimos adoptar la modalidad de seminario, porque al haber una parte presencial y otra práctica, los docentes debían aplicar en sus clases los contenidos del curso, acercando de esta manera la teoría al contexto/entorno de los docentes.
4. Nuestro objetivo es práctico, ya que pretende un cambio en cuanto a la explotación y gestión de las lenguas que se estudian en los centros educativos.

Una vez asentada la argumentación en cuanto a la adecuación de la metodología escogida para llevar a cabo nuestro trabajo, vamos a iniciar la descripción de las fases concretas del modelo. Para ello retomamos de Atweh et al., (1998), la figura 7 de la página siguiente que ilustra muy claramente las diferentes etapas y elementos del

método de la investigación-acción, aunque ciertamente se observa consenso en su caracterización entre los referentes del campo (Lewin, 1946; Carr y Kemmis, 1983; Kemmis, 1989; Elliott, 1993; Whitehead, 1989; Noguero, 1995).

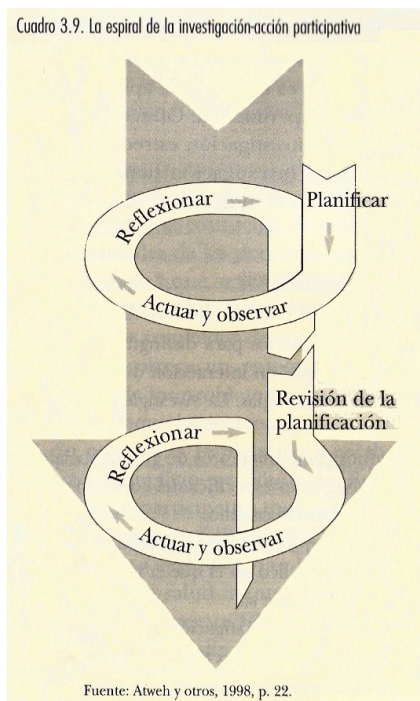


Figura 7. Ciclos de la investigación acción

Nuestro modelo ha sido diseñado a la luz de los arquetipos formulados por los autores mencionados, pero desembocando en una propuesta más personal que pasamos a detallar. A continuación procedemos a detallar las fases concretas de nuestra investigación-acción, que se compone de tres ciclos, los de los tres cursos escolares 2009-2012.

Primer ciclo, curso escolar 2009/2010.

1. Se inició con la identificación del problema (Whitehead, 1989; Escudero, 1990) planteado más arriba, unido a nuestro deseo de estudiar el desarrollo de la competencia plurilingüe.
2. A continuación se analizó el asunto (Elliott, 1993) y se documentó (Latorre, 2003), a partir de teorías o estudios que analizaban problemáticas similares, las posibles líneas de actuación.

3. A tenor de lo descubierto, se planificaron diversas acciones (Lewin, 1946) encadenadas:
 - la organización de un seminario de profesores, para,
 - formarlos en los enfoques plurales de las lenguas ,
 - captarlos a ellos y a sus alumnos como los actores de nuestro estudio,
 - la selección de algunos docentes para participar en la investigación-acción y
 - la programación de la intervención educativa, en estrecha colaboración con los, que previamente ya habrían empezado a aplicar los contenidos del curso, en forma de actividades.
4. La realización de todos los pasos anteriores, supuso la actuación, en el sentido de Kemmis (1989). Aquí tuvo lugar la puesta en escena de nuestras sesiones plurilingües, extraídas casi en su totalidad del enfoque plural *éveil aux langues*. Dos intervenciones puntuales en cada una de las aulas de nuestros cinco colaboradores, constituyeron los datos de nuestro corpus de la tesina.
5. El rol de investigador-participante (Kolb, 1984) dio lugar a la observación de las sesiones aplicadas.
6. La última etapa se desarrolló a la luz de la reflexión y la evaluación (McNiff, Lomax y Whitehead, 1996) de la experiencia. Se llevó a cabo mediante entrevistas a los docentes, nuestras notas de campo y el análisis de las sesiones con los datos de producción oral. La información obtenida en todo el proceso y evaluada en la fase final dejaron patentes los puntos débiles del programa, siendo el más importante “la descontextualización o poca conexión de nuestra propuesta, de sus actividades y/o sesiones, con lo que pasaba en aquel momento en las aulas”, “el hecho de que el planteamiento fuera una cosa puntual, en medio de una unidad didáctica con otros objetivos y contenidos”. Retomando la idea de que la investigación-acción tiene una naturaleza cíclica, decidimos idear otro bucle con la intención de mejorar la acción y profundizar en ciertos aspectos importantes, que la experiencia previa nos había revelado.

Tomando como base la propuesta de Carr y Kemmis que cita Noguero, 1995, p. 226 podemos resumir en la figura 8 la primera fase, aunque no sigamos el orden que proponen los autores:

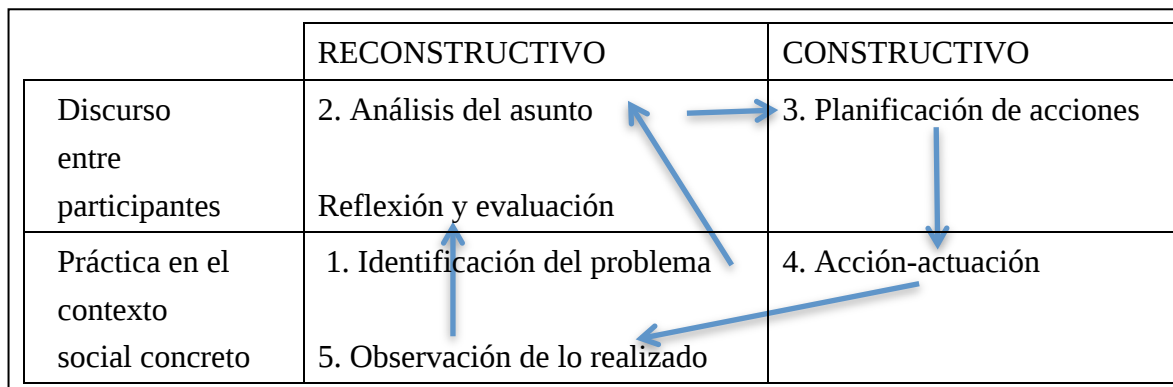


Figura 8. Primer ciclo de nuestra investigación.

Segundo ciclo, curso escolar 2010/2011

1. La identificación del problema vino dada a través de la evaluación del anterior ciclo, en ese sentido el núcleo continuó siendo el mismo: un proceso de enseñanza-aprendizaje deficitario de todas las lenguas de la escuela por una parte y nuestra voluntad de indagar sobre el desarrollo de la competencia plurilingüe por otra, a lo que se le sumaba el reto de incluir una propuesta multilingüe en las UD de los profesores.
2. El análisis y documentación de la situación elegida, fue similar también a la de la anterior etapa.
3. En cuanto a la planificación, siguió los pasos del modelo previo:
 - la organización de un nuevo seminario de formación del profesorado. Aunque los contenidos fueron muy similares, se introdujeron algunas modificaciones, atendiendo a las críticas y sugerencias de los profesores.
 - la selección de otros profesores que cumplieren con los criterios de esta nueva fase que pretendíamos investigar.
 - la preparación de la intervención escolar, en este caso más compleja al tener que integrar nuestra propuesta didáctica en la programación curricular de los profesores, que podían ser o no del área de lenguas.

4. La actuación supuso la puesta en escena de la planificación prevista: la realización del seminario de formación de profesores, la elección de 4 docentes de las áreas: filosofía (cuya profesora repitió experiencia), ciencias naturales, ética y literatura universal y el diseño de la intervención educativa, mucho más compleja, ya que supuso coordinarnos estrechamente con los docentes y lidiar con un entramado de decisiones de diversa índole hasta llegar a la propuesta final, de la que damos cuenta en el último punto de este apartado, el 4.2.3.
5. La observación por nuestra parte y la de los profesores participantes, de las sesiones y el proceso seguido.
6. A través de entrevistas llevadas a término antes y después de la intervención de un lado, y el análisis de los datos surgidos en el marco de nuestra propuesta de otro, se produjo la reflexión de la experiencia con los docentes. Estos dieron sentido a nuestros datos y nos ayudaron a interpretar la realidad. Entre todos evaluamos el proyecto.

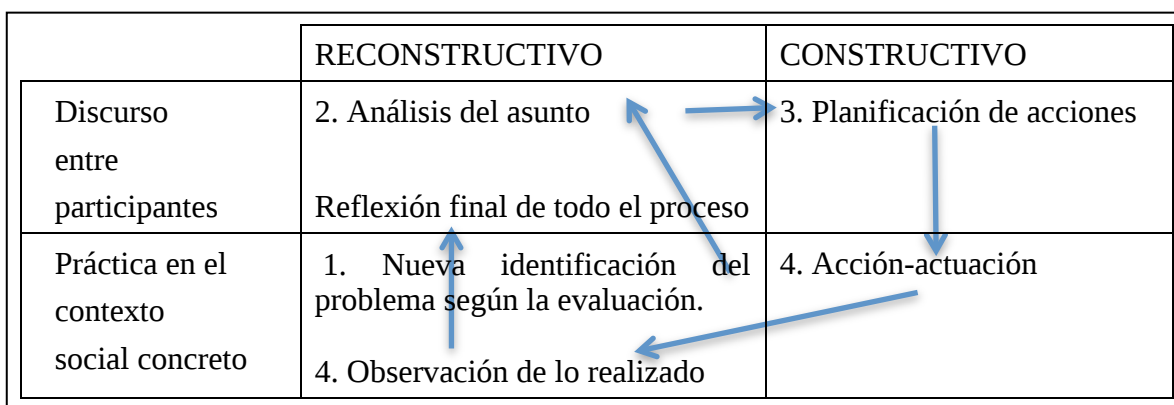


Figura 9. Segundo ciclo de nuestra investigación.

Pasamos ahora a resumir la segunda fase en la figura 9 (página anterior), de nuevo sin seguir al pie de la letra la propuesta de orden que proponen Carr y Kemmis en 1983.

Tercer ciclo, curso escolar 2011/2012

El tercer ciclo de nuestra investigación-acción se produjo de manera inesperada y a la inversa de lo que había ocurrido en las etapas anteriores. En este caso, la motivación por iniciar un nuevo bucle o aplicar una nueva propuesta surgió de los profesores. Un año después de finalizada la experiencia, los participantes de las áreas de Ética y

Literatura Universal solicitaron nuestra colaboración para volver a aplicar una unidad didáctica basada en un planteamiento multilingüe. Naturalmente accedimos a su petición y preparamos, respectivamente un tema de *La Globalización* y otro de *El Teatro Europeo*. En su desarrollo, seguimos un procedimiento similar al expuesto en las fases anteriores, decidiendo estrechamente con los docentes el protocolo de actuación, materiales, lenguas e intervenciones de cada uno. Por motivo de capacidad, de todo ello no damos cuenta en este trabajo.

En la figura 10 resumimos este nuevo ciclo, el tercero, que se inició y que muestra la posibilidad de seguir la investigación-acción como base para la formación del profesorado y la mejora de la calidad de la educación.

	RECONSTRUCTIVO	CONSTRUCTIVO
Discurso entre participantes	2. Análisis del asunto con el profesorado	3. Planificación de acciones con el profesorado
Práctica en el contexto social concreto	1. Nueva identificación del problema a partir de lo realizado el curso anterior.	

Figura 10. Tercer ciclo de nuestra investigación.

4.2.2. Los seminarios de formación del profesorado

Después de haber comentado algunas cuestiones previas relacionadas con la metodología elegida para llevar a cabo nuestro estudio, y antes de presentar las actividades que nos proporcionaron el grueso de los datos de producción oral, queremos dar a conocer una herramienta que forma parte de todo el engranaje del proyecto. De hecho, se trata de un paso preliminar indisociable al estudio: la formación del profesorado.

La finalidad de nuestra investigación, el estudio del desarrollo de la competencia plurilingüe conllevaba la participación de dos colectivos esenciales: de una parte unos profesores y de otra unos alumnos. Así las cosas, la manera de conseguir la

participación de estos actores sociales, se convirtió en nuestro primer objetivo. En base a nuestra experiencia como docentes decidimos organizar un curso de formación de profesores con la finalidad primordial de instruir a un grupo de este colectivo en el campo del plurilingüismo y los enfoques plurales de las lenguas, temática de nuestro estudio. Este hecho, nos habría de permitir llegar al segundo propósito: seleccionar a un conjunto de docentes interesados y motivados en la temática del plurilingüismo. Ello supondría la puerta de acceso a unos estudiantes que ellos nos proporcionarían, llegando así al tercer objetivo. Con este propósito, se elaboró una propuesta de curso, en la línea de autores referentes en el campo como Allemann-Ghionda, De Goumoëns et Perregaux, 1999; y Lanfranchi, A, Perregaux, C, Thommen, B. 2000, entre otros, y se presentó a la institución encargada de la formación de los profesores en Mallorca, en nuestro caso el Centre de professors i recursos de Palma, CEP Jaume Cañelles Mut. Este será objeto de descripción en el siguiente apartado relativo al contexto de la investigación.

El primer paso en la organización del curso supuso una entrevista con la titular del área de sociolingüística, que tuvo lugar el mes de mayo de 2009. La responsable se mostró desde el primer momento interesada en nuestra propuesta y manifestó la satisfacción que le provocaba el hecho de que las sugerencias para la realización de cursos surgieran de los mismos profesores, propuesta que se alinea con la denominada investigación colaborativa tal como la propone GREIP, véase Dooly y Moore (Eds.) (2017). Nosotros nos inclinábamos por un curso dinámico donde la parte teórica ocupase un espacio mínimo y, en cambio, la aplicación práctica en el aula, de los conceptos y enfoques presentados en el curso, constituyese la parte principal de las sesiones. Este planteamiento pertenecía al campo de la modalidad de *seminario* y así lo catalogamos a partir de ese momento.

Posteriormente a esta primera toma de contacto, enviamos a la responsable una serie de documentos por escrito, ya que la propuesta debía ser aceptada en la reunión de planificación del siguiente curso, que debía tener lugar al siguiente mes. Durante el mes de julio de 2009 se nos informó que nuestro seminario había sido resuelto positivamente y que este se celebraría el segundo trimestre del curso escolar 2009 / 2010.

El desarrollo de la competencia plurilingüe: una propuesta de investigación-acción fue el título que le otorgamos. Fue difundido como seminario de modalidad mixta con

una duración de 30 horas, de las cuales 20 eran de fase presencial y 10 de fase a distancia. Las fechas definitivas fueron del 5 de febrero de 2010 al 1 de abril de 2010.

En cuanto a los destinatarios a quien iba dirigido el seminario eran, por este orden:

Profesorado de secundaria de las áreas de lengua (catalán, castellano, inglés, etc.).

Maestros que impartiesen alguna asignatura de lengua.

Profesorado de Primaria y Secundaria, de cualquiera disciplina, interesado en el mundo de las lenguas y/o el plurilingüismo.

Los objetivos que se querían conseguir:

1. Conocer los principios de la educación plurilingüe y pluricultural.
2. Analizar los contextos plurilingües y las maneras de actuar en estos contextos.
3. Presentar herramientas, recursos y materiales para trabajar la diversidad lingüística.
4. Llevar a término una propuesta de intervención didáctica.

Los ponentes del seminario fuimos los miembros de este proyecto de investigación, el profesor y doctor Artur Noguerol y Virginia Rosselló, aunque contamos, en una de las sesiones, con la colaboración de Rosa María Ramírez (directora del CEIP Vila Olímpica de Barcelona).

La decisión de llevar a cabo una segunda fase de la investigación-acción, se produjo al evaluar los resultados obtenidos en el primer ciclo: nuestra incursión había supuesto una intervención puntual que ninguna conexión tenía con los contenidos del área en la que se había llevado a cabo. Este hecho, restaba utilidad y validez a nuestra propuesta si la intención era implantar un elemento de mejora en el ámbito escolar. Necesitábamos, por tanto contextualizar el planteamiento plural de las lenguas en el currículo o las programaciones de los docentes o dicho en otras palabras: plantear una propuesta más integrada. De ahí surgió la idea de realizar una segunda fase, que habría de ser más precisa teniendo en cuenta la experiencia previa y las expectativas.

El curso 2010/2011 se organizó un segundo seminario de formación de profesores respondiendo así a la necesidad de profundizar en nuestro objeto de estudio y de iniciar

un nuevo ciclo de la espiral investigación-acción. Los contenidos del curso eran muy similares a los de el anterior, así como el reclamo de los participantes.

Con el título *Plurilingüismo en las aulas: un reto*, lanzamos nuestra segunda tentativa de seminario, cuyos destinatarios a quien iba dirigido eran:

Profesorado de primaria y secundaria del área de lenguas (catalán, castellano, inglés, francés, alemán...)

Profesorado de primaria y secundaria, de cualquier disciplina, interesado en el mundo de las lenguas y/o el plurilingüismo y su incidencia en los aprendizajes específicos de sus materias.

Los objetivos planteados fueron :

1. Conocer los principios de la educación plurilingüe y pluricultural y su papel en el enfoque por competencias.
2. Presentar el Marco de Referencia para los Enfoques Plurales, un instrumento para el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural.
3. Analizar los contextos plurilingües y las maneras de actuar en estos contextos.
4. Presentar propuestas globales de centro plurilingüe y de realización de unidades didácticas concretas.
5. Presentar herramientas, recursos y materiales para trabajar la diversidad lingüística: la integración de la enseñanza de lenguas, la intercomprensión de lenguas y otros parecidos aplicados a primaria y secundaria
6. Llevar a término una propuesta de intervención escolar a partir de los modelos antes mencionados.

Al igual que el anterior seminario, suponía una modalidad mixta con una duración de 30 horas, de las cuales 20 eran de fase presencial y 10 de fase a distancia. Las fechas en las que se llevó a cabo fueron del 21 de septiembre de 2010 al 20 de diciembre de 2010. En el anexo 1 de este trabajo se encuentran los documentos divulgativos de ambos seminarios que el centro de profesores y recursos redactó en su momento a tal efecto.

Los materiales didácticos que preparamos y aplicamos en las sesiones del curso: PPT, actividades, documentos, etc. no se adjuntan por motivos de dimensión de la tesis y porque no resultan esenciales para la comprensión de la propuesta global.

4.2.3. Desarrollo y propuesta didáctica de la fase I

Nuestro estudio llevaba implícita una intervención escolar, pues alumnos y profesores debían participar activamente para investigar cómo desarrollaban una competencia plurilingüe, los primeros, y de qué manera la fomentaban, los segundos. En los anteriores puntos de este apartado dedicado a presentar los fundamentos y etapas del diseño de este estudio, hemos detallado el principio metodológico de base al que nos hemos acogido, la investigación-acción, en su modalidad participativa o colaborativa, con sus diferentes fases adaptadas a nuestra experiencia. A continuación hemos presentado una herramienta necesaria para la puesta en escena de la actuación educativa, la organización de seminarios de formación de profesores, que se realizaron en dos períodos diferentes del proyecto. Ha llegado el momento ahora de describir el planteamiento didáctico que trazamos para ejecutar las sesiones multilingües. Retomamos así la idea de que en las investigaciones de ámbito educativo se debe hacer una intervención didáctica, posicionando al profesorado como usuario y generador de conocimiento (Dewey, 1933), como profesorado reflexivo, siguiendo la propuesta de Schön, 1987.

Como se ha dicho previamente, dos fueron las fases en las que dividimos el estudio y en las que recogimos los datos. Las estrategias, planteamiento y materiales que utilizamos en cada uno de los ciclos fueron diferentes porque, aunque los objetivos permanecieron invariables a lo largo del proyecto, fuimos ajustando nuestra propuesta didáctica en base a los análisis y evaluaciones de los resultados obtenidos. Presentamos inicialmente el plan y los materiales de la primera etapa más completa, avanzando ya que, respecto a la siguiente, la nuestra fue una intervención puntual.

Cinco fueron los profesores del seminario de formación que seleccionamos y accedieron a participar en el proyecto. Los docentes que trabajaban en la etapa de la

ESO impartían las áreas de lengua catalana, lengua española, lengua inglesa y ética. En nuestro equipo también contamos con la colaboración de un maestro de primaria, que en sus funciones de tutor, enseñaba las asignaturas de catalán, castellano, matemáticas, conocimiento del medio, educación plástica y educación para la ciudadanía. Con los profesores planificamos la actuación en sus correspondientes centros y clases seleccionadas, lo que suponía principalmente que nosotros asumíamos el liderazgo tomando así el rol del investigador-observador-participante (Latorre, 2008).

Los centros educativos a los que tuvimos acceso gracias al equipo docente son el IES Felanitx, el colegio La Inmaculada y el CEIP Costa i Llobera, de todos ellos hacemos una descripción detallada en el apartado 4.3.1 de este trabajo. En cuanto a los estudiantes, aplicamos nuestra propuesta didáctica, que contemplaba la utilización de varias lenguas en su desarrollo, a cinco grupos de alumnos de entre 10 a 16 años de edad, que cursaban, 5º de primaria y 2º, 3º y 4º de ESO.

La propuesta didáctica final se concretó en 10 sesiones llevadas a cabo del 9 al 25 de marzo de 2010, donde se planteó a 121 alumnos de diferentes niveles y etapas unas actividades extraídas del proyecto Sócrates Lingua 2 EVLANG que empezó el año 1997 y acabó el año 2001, y el proyecto Socrates Comenius Jaling que empezó el año 2003 y acabó el 2007 (materiales del grupo español que pueden consultarse en el web provisional <https://1drv.ms/u/s!AjBXtZ43WUfZgP4rOrENTjq5PLsqIQ>), también se consultaron los cuadernos de material didáctico JALING coordinados por Kervran (2006) *Les langues du monde au quotidien, Cycle 2 et 3*. Estos materiales tienen en cuenta el enfoque plural de las lenguas que se propone en el capítulo primero de Candelier et al. (2003b). Tal y como hemos presentado en el marco teórico de este trabajo, los objetivos de este enfoque plural son el desarrollo de competencias metalingüísticas, metacomunicativas y cognitivas destinadas a impulsar la gestión y el aprendizaje de lenguas, el desarrollo de una cultura lingüística que ayude a comprender el entorno multilingüe y el desarrollo de actitudes y representaciones positivas respecto a todas las lenguas y todos sus hablantes (Candelier, 2003a).

Más allá del planteamiento de sensibilización al mundo de las lenguas que acabamos de explicar, y de donde extrajimos la casi totalidad de las actividades, debemos decir que también utilizamos el enfoque de la intercomprensión para nuestras finalidades investigativas. A los objetivos inherentes de la actividad, le añadíamos nosotros una

cuestión de tipo comprensivo, para observar qué estrategias ponían en juego a la hora de interpretar un mensaje en una lengua desconocida. El planteamiento plural de la intercomprensión persigue desarrollar habilidades de comprensión entre lenguas de la misma familia, en base a las similitudes formales, gramaticales y fonéticas que comparten (Doyé, 2005; Meißner, 2011; Strathmann, 2010).

A diferencia de otras investigaciones en didáctica que proponen simplemente la experimentación de unos materiales que aporta el investigador y que el profesorado aplica sin poder intervenir ni en la gestión ni en la investigación, nosotros apostamos por crear el entorno adecuado al objeto de estudio que pretendíamos examinar, siguiendo la saga de trabajos como los de Barbeiro, 2009; Castellotti y Moore 2006; Degache, 1996; los de Carrasco, 2004; o los de GREIP (Moore y Dooly, 2017). De esta manera logramos tener acceso de manera natural a los fenómenos y a las situaciones complejas que queremos estudiar.

La aplicación de las sesiones didácticas en las distintas aulas seguía el protocolo que exponemos a continuación:

En primer lugar se explicaba a los alumnos en qué consistía la experiencia y se describía la actividad a realizar.

A continuación, se dividía la clase en pequeños grupos de 4 o 5 estudiantes y se nombraba un portavoz.

Posteriormente, se explicaba la dinámica a seguir: los diferentes miembros del grupo debían discutir cuál era la solución al problema propuesto en la actividad y se tenía que llegar a un consenso, fase de *situation-recherche*.

Finalmente, los portavoces de los diferentes grupos tenían que poner en común ante todos el acuerdo tomado y nosotros dábamos la solución, fase de *synthèse*.

Antes de continuar queremos recordar que todos los alumnos que colaboraron en el proyecto ya estaban familiarizados con la temática EVLANG. La razón, expuesta más arriba, era que sus profesores, asistentes todos a nuestro seminario de formación, habían aplicado algunas de las actividades del mismo, al ser este un requisito para participar el curso.

La realización de una actividad en vez de otra venía normalmente condicionado por lo que ya se hubiera hecho anteriormente en el aula y el interés o motivación que habían mostrado los alumnos y que suscitaba el profesor. En el caso del ejercicio que se llevó a término en el aula de primaria, cabe decir que fue el mismo profesor quien la propuso y aportó los materiales. No pertenecía, entonces, al conjunto de recursos que nosotros presentábamos en el seminario. La dinámica del grupo, el número de alumnos y las características como la duración de las tareas, hicieron que algunas actividades se realizasen en dos sesiones en vez de en una.

Las actividades específicas que propusimos a los alumnos las describimos a continuación y se pueden consultar en el anexo 2 en el formato original que se presentó a los alumnos.

En la etapa de educación primaria

1. *Frutas de aquí y de allá* . Completar unas series de palabras que designaban nombres de frutas en diferentes lenguas: inglés, esperanto, gallego, vasco, alemán, italiano. Se facilitaban los vocablos que debían ser colocados en una parrilla, en la progresión y lengua pertinente.

En la etapa de educación secundaria

1. *Los animales toman la palabra*. Descubrir, mediante la audición, lenguas con las que los alumnos estaban más o menos familiarizados, con el objetivo de identificarlas. A tal efecto, se escuchaba una oración en cada una de las lenguas, presentándose un animal que saludaba y denominaba la lengua que hablaba. Se debía anotar el orden de las lenguas que se creían reconocer y el animal que se había anunciado. La actividad estaba dividida en dos partes o dos series de lenguas, donde la segunda era más compleja que la primera, por estar las lenguas más alejadas del repertorio habitual de los alumnos. La primera comprendía seis de estas: árabe, castellano, checo, alemán, inglés y portugués. La segunda parte la conformaban a su vez ocho lenguas: luxemburgués, griego, portugués, galés, chino, francés, ruso y polaco.

2. *Las lenguas día a día.* Descubrir los nombres que designan los días de la semana en seis lenguas. A partir de una base escrita, cuarenta y dos tarjetas desordenadas, los alumnos debían proponer una clasificación por lenguas, ordenar las etiquetas y justificar su decisión. También era un objetivo el análisis de los vocablos para intentar deducir un principio de composición de palabras de las lenguas (desconocidas) en juego. Las variedades lingüísticas que se trabajaban eran: alemán, árabe, griego, hebreo, italiano y portugués.

3. *Las lenguas de Europa.* Observar y reflexionar sobre palabras que denominan diferentes partes del cuerpo en distintas lenguas. Los estudiantes se tenían que fijar en las similitudes y diferencias entre los términos y contestar a una serie de preguntas sobre ello. Las lenguas que contemplaba la actividad eran: castellano, alemán, aranés, catalán, checo, vasco, francés, húngaro, inglés, italiano, polaco, portugués y romanche.

A continuación ofrecemos la tabla 2 que muestra de manera clara las fechas de las sesiones, así como los centros educativos, donde se llevaron a término las actividades que acabamos de mencionar.

Centro	Asignatura	Fecha	Actividad
IES Felanitx	4º ESO (ética)	18/03/2010	1 (primera parte)
		25/03/2010	1 (segunda parte)
	4º ESO (inglés SE)	18/03/2010	1 (completo)
		25/03/2010	2
Col·legi la Immaculada	2º ESO (catalán)	09/03/2010	1
		16/03/2010	2
		23/03/2010	2 (ampliación)
	3º ESO (castellano)	16/03/2010	1 (primera parte)
		23/03/2010	1 (segunda parte)
CEIP Costa i Llobera	5º EP	11/03/2010	

Tabla 2. Fechas de las sesiones.

4.2.4. Desarrollo y propuesta didáctica de la fase II

El segundo ciclo de nuestro estudio, empleando la terminología de la investigación-acción, supuso una colaboración más estrecha con los profesores participantes. El motivo era que la evaluación que de la experiencia primera hicieran los docentes, por un lado, y el análisis de datos que produjeron los alumnos, por otro, revelaba una desvinculación de nuestra propuesta respecto a los contenidos curriculares de las diferentes áreas. Esto se presentaba como un inconveniente en el ámbito escolar, al interpretarse nuestro planteamiento como poco válido, un artificio alejado de las programaciones y dinámicas escolares habituales. Así, se hizo necesario integrar nuestro proyecto de lenguas en las asignaturas y contenidos previstos según el currículo global de las aulas, uno de los enfoques plurales (Noguerol, 2005, p. 7), que podemos denominar *aprender a través de las lenguas* (Noguerol, 2001a, p.22 y 2001b), o también con el aprender de la diversidad de lenguas (2005, p.4), que podemos relacionar con el enfoque LAC (Language across curriculum) de mediados del siglo pasado¹⁶.

A partir de las evaluaciones de la primera fase, por tanto, organizamos la segunda etapa de la investigación. Para ello contamos con la colaboración de 4 profesores de diferentes materias y 85 alumnos de entre 14 a 18 años procedentes todos del Instituto de Educación Secundaria del municipio de Felanitx, en Mallorca. A través de 32 sesiones, desarrolladas principalmente en francés, italiano, español, catalán e inglés, que preparamos y organizamos codo a codo con los docentes, llevamos a cabo esta nueva intervención. A diferencia de la fase anterior, esta vez nuestras actividades se encuadraron en las unidades didácticas de los docentes, persiguiendo, por tanto, los mismos objetivos y aprendizaje de contenidos que la programación del aula. Nuestras actividades respondían a los principios de los dos enfoques adoptados en la anterior experiencia: *éveil aux langues* y la *intercomprensión de lenguas de la misma familia lingüística*.

Las fechas en las que se decidió llevar a cabo nuestra intervención fue al comienzo del segundo trimestre del curso escolar, justo después de Navidad (enero de 2011). Así,

¹⁶ Que actualmente se relaciona de múltiples maneras con el enfoque CLIL.

durante el mes de diciembre de 2010 se mantuvieron varias reuniones con los responsables de las diferentes asignaturas con el objetivo de recabar información, diseñar el proyecto y acordar cuestiones relativas a:

- El tema previsto para ese intervalo de tiempo, según la programación anual de la asignatura. Nosotros nos adaptábamos a lo que ya estaba establecido para no alterar el transcurso normal de la materia.
- Los objetivos y el planteamiento habitual de la asignatura, indagando cómo tenían pensado los docentes desarrollar la unidad didáctica. Dependiendo de la manera de funcionar de cada profesor, nosotros obrábamos en consecuencia, siguiendo su misma línea.
- Los recursos materiales que contaban utilizar: libros de texto, PPT, vídeos, experimentos, documentos. Este punto revistió gran complejidad pues era donde se debían tomar más acuerdos; se desarrolló por tanto a lo largo de varias reuniones. En el marco de una propuesta abierta a la diversidad lingüística, se pidió a los docentes, como primer paso, que realizasen un trabajo de recopilación de materiales multilingües sobre el tema, que sustituyesen o complementasen los “monolingües” que habían programado. Nosotros también asumíamos parte de esa tarea, pues nuestra intervención pasaba tanto por la elaboración de la unidad didáctica, en colaboración con los profesores, como por la aplicación directa de algunas de las sesiones, en nuestro rol de investigador participante. Una vez compilado el material por ambas partes, se procedió a su selección según su idoneidad, atendiendo también a las características del grupo-clase que nos propusieron los docentes.
- El protocolo de actuación que seguiríamos en el momento de la puesta en escena era: quién explicaría la experiencia a los chicos, en qué sesiones y momentos intervendríamos nosotros y qué y cómo se evaluaría.
- El tipo de agrupamiento de los alumnos que se seguiría, que podía variar entre: trabajo o discusión con el conjunto de la clase, pequeños grupos de 3 o 4 escolares o por parejas. También de qué manera íbamos a efectuar nuestras grabaciones: con cámara de vídeo si era al gran grupo o con grabadora digital sobre la mesa si era un trabajo en grupo o en pareja.

- La temporalización marcada por el docente para el tema y las fechas en las que nosotros participábamos.

En el anexo 2 de este estudio se pueden consultar los materiales didácticos, en su formato original, que elaboramos nosotros o los profesores participantes y se utilizaron durante las sesiones, así como los documentos que produjeron los alumnos, en el marco de nuestra propuesta plurilingüe y como instrumento de evaluación para sus profesores.

Como apunte final, antes de empezar con la reseña de las asignaturas, recursos utilizados y otros aspectos, remarcar que su descripción es diferente e individual y que ello responde al hecho de que cada profesor era único, trabajaba de manera particular, nos proporcionó información desigual y que la disponibilidad que nos dedicó o su motivación con el proyecto también difería de la de los demás. Así, el detalle que ofrecemos de cada área no puede ser homogéneo.

La clase de ciencias naturales

La profesora titular del área nos facilitó el acceso a una clase de 2º de ESO compuesta por 24 chicos y chicas para participar en nuestro estudio. La asignatura tenía una particularidad y es que se desarrollaba en inglés, en el marco del programa de *Secciones Europeas*¹⁷ al que estaba suscrito el centro educativo. Los alumnos tenían tres clases semanales de 55 minutos cada una, habiéndose previsto nuestra intervención durante 12 sesiones, del 12. 01. 2011 al 11. 02. 2011.

Respecto al contenido de las clases, decir que dos fueron los temas en los que participamos al ajustarnos a la temporalización de la profesora del área: *External dynamics of the Earth* e *Internal dynamics of the Earth*. El primero de estos había quedado inconcluso antes de las vacaciones de navidad, debiéndole dedicar aún cuatro sesiones más la evaluación, para acabarlo. Después se iniciaría el segundo, que estaba programado para ser realizado en ocho clases, siendo la última, el examen. El motivo para intervenir en las dos unidades, era que precisamente de esa temática había

¹⁷ Centros de Primaria y Secundaria de diversas comunidades autónomas realizan actividades de asignaturas no lingüísticas en lengua extranjera, experiencia de las Secciones Europeas para mejorar la capacitación en lenguas extranjeras (inglés).

materiales elaborados en el programa *Euromanía*¹⁸, proyecto europeo para fomentar las competencias de intercomprensión dirigido a niños, que presentamos unas líneas más abajo.

En la tabla 3 presentamos los objetivos¹⁹ que se pretendían en cada tema.

UNIT 8	UNIT 9
External dynamics of the earth	Internal dynamics of the earth
Identify different types of weathering	Learn about internal energy of the Earth
Learn how erosion, transportation and deposition change the landscape	Identify phenomena, such as earthquakes and volcanic eruptions, caused by the internal energy of the Earth
Understand the ways the landscape is shaped by the action of different agents	Value the importance of disaster prediction and prevention
Learn how sedimentary rocks are formed	Learn about igneous rocks
Remember the cycle of water	Simulate the flow of lava

Tabla 3. Objetivos de las sesiones de Ciencias Naturales

El material que utilizaba la responsable era, básicamente, el libro de texto, aunque por cuestiones metodológicas realizaban a menudo experimentos o trabajos en grupo que se exponían oralmente ante la clase. Respecto a nuestra propuesta, se decidió que la profesora seguiría utilizando los instrumentos didácticos que tenía previstos y que nosotros intervendríamos en cada una de las sesiones con actividades del programa *Euromanía*.

El proyecto *Euromanía*²⁰ (Escudé et al., 2005) es un recurso multilingüe *on line* www.euro-mania.eu dirigido a alumnos de entre 8 a 11 años y a sus profesores, que promueve el aprendizaje de cuestiones relacionadas con las matemáticas, las ciencias naturales, la historia-geografía y la tecnología, a partir de ejercicios interactivos. Se desarrolla en 20 módulos disciplinarios o unidades didácticas, que presentan la

¹⁸ Le programme Euromania est un projet européen Socrates Lingua 2, 2005-2008, conçu et piloté par l'IUFM Midi-Pyrénées en partenariat avec l'Université de Valladolid, l'Institut Polytechnique de Leiria, le Ciiid de Rome, l'éditeur scolaire roumain Humanitas. Ce programme a été financé à 70% par la Commission Européenne (extraído de la página web www.euro-mania.eu).

¹⁹ Extraído del libro del alumno utilizado en la asignatura, *Essential Natural Science 2*. Santillana & Richmond Publishing.

²⁰ Información procedente de la página web citada.

particularidad de que textos y actividades están redactados en las lenguas románicas: francés, español, italiano, portugués, catalán, rumano y occitano. Está pensado para ejercitar habilidades de intercomprensión entre las lenguas de la mencionada familia, ya que sus creadores, investigadores y pedagogos europeos liderados por la universidad francesa *IUFM Midi-Pyrénées*, son seguidores de este enfoque. Referente a las ciencias naturales hay elaboradas las siguientes unidades didácticas:

1. Le mystère du “mormoloc”
2. La gran expansión
3. Que se passe-t-il lorsque je respire?
4. Les différents états de l'eau
5. Comer para viver
6. Quando la terra trema
7. Ne parle pas la bouche pleine!

Todos los módulos siguen la misma estructura y tienen ocho páginas: de la 2 a la 5 se presentan los contenidos teórico-científicos de la unidad y de la 5 a la 8 se hace hincapié en algún aspecto lingüístico que impulsa la reflexión y la creación de puentes entre las lenguas.

En nuestro caso y atendiendo a la temporalización que del curso había hecho nuestra colaboradora la profesora titular del área, escogimos la unidad *Les différents états de l'eau* y *Quando la terra trema* para poner en escena nuestra intervención. Al margen de este material también se utilizó un PPT multilingüe elaborado *ad hoc*.

El protocolo de actuación que decidimos con la profesora, fue la participación puntual en sus sesiones, asumiendo así nosotros la presentación de algunos aspectos de la unidad didáctica, ella también colaboraba. En estos momentos la dinámica de clase consistía principalmente en:

- la proyección en la pared de las diferentes pantallas del módulo pertinente de *Euromanía*, para su realización conjunta con el grupo clase. Cada imagen contenía pequeños textos y actividades que todos juntos discutíamos y resolvíamos. Para grabar tales sesiones, se utilizó una cámara de vídeo que

registraba nuestra actuación y la de los alumnos, inmortalizando así no sólo el discurso, sino también los elementos paraverbales. De los datos surgidos en este sentido, de la dinámica creada en las sesiones multilingües, damos cuenta en el capítulo VII de esta tesis doctoral.

- la lectura de un pequeño texto en parejas, bien usando la unidad didáctica interactiva en el ordenador, bien con un documento en papel. Ambos soportes pretendían la resolución de una tarea al final. En este caso, grabadoras de voz se situaron encima de las mesas de los chicos, para registrar su discurso.

Del tema 9 *Internal dynamics of the earth*, las actividades realizadas y que comprendían los principios plurilingües fueron:

De tipo teórico

1. Unir las imágenes de antes y después de las siguientes catástrofes naturales: tsunami, erupción volcánica, terremoto (en francés).
2. Lectura de pequeñísimos textos sobre:
 - Las placas tectónicas, características y formación (en portugués).
 - Los elementos de los volcanes: cráter, chimenea, cámara magmática, etc. (en español).
 - El tsunami, definición (en rumano).
 - Historia del Vesubio (en italiano).
3. Completar en un mapamundi las leyendas de diferentes lugares y años donde se produjeron conocidas catástrofes naturales (en catalán).
4. Responder preguntas de comprensión de los contenidos presentados (en francés).
5. Completar un texto con las palabras clave del tema (en francés).

De tipo lingüístico

1. Lectura de micro textos:
2. Definición de sismómetro (en francés).

3. Normas a seguir cuando se produce un seísmo (¡en todas las lenguas románicas!).
4. Escribir todas las instrucciones a tener en cuenta al producirse un terremoto en la L1 de los estudiantes.
5. Lectura del mismo fragmento de *El Principito* en francés, portugués, italiano, rumano, catalán y occitano. Responder unas preguntas de comprensión.
6. Reflexionar sobre la morfología de las palabras: volcánico, vulcanismo, vulcanizar en todas las lenguas.
7. Identificación de las lenguas romances a partir de términos específicos del tema, Escribir la traducción en la L1 correspondiente.
8. Observar las palabras: feu, lac, sùr en todas las lenguas románicas, ¿qué consonante se encuentra en las raíces latinas?.
9. Lectura y traducción de unas viñetas en francés, español y rumano.

Por su parte del tema 8 *External dynamics of the earth*, los ejercicios llevados a cabo fueron:

De tipo teórico

1. Lectura de un pequeño documento sobre los diferentes tipos de bebida que pide alguien en un bar (en rumano).
2. Ordenar las diferentes etapas de un experimento sobre el proceso de congelación del agua (en español).
3. Reflexionar sobre el proceso de evaporación del agua que se encuentra en la ropa: A) tendida y B) en un barreño. Respuesta a preguntas sobre ello (en portugués).
4. Realización de un experimento para observar el cambio de estado del agua. A un barreño lleno de hielo y sal, se le añade un vaso de agua. Registrar en una tabla, la temperatura del barreño cada minuto, ¿qué se deduce? ¿a qué temperatura el agua se transforma en hielo? (en italiano).

5. Extraer conclusiones sobre dos experiencias descritas en forma de viñetas sobre la evaporación del agua (en catalán).
6. Observar y comentar un dibujo sobre el ciclo del agua (en francés).
7. Responder a cinco preguntas sobre el contenido presentado hasta el momento (en francés).
8. Observar un cuadro con los diferentes cambios del estado del agua y su terminología (en francés).
9. Completar un texto con las palabras clave del tema (en francés).
10. Lectura de un cómic de la temática en español, italiano, rumano y portugués. Reformular la historia en la L1 del alumno.
11. Reflexionar sobre cuestiones relativas a diferentes cambios del estado del agua (en francés).

De tipo lingüístico

1. Lectura de “L’histoire de Gouttelette”, una gota de lluvia que viaja desde Lisboa a París, pasando por Bucarest y redactada en portugués, español, catalán, italiano, rumano y francés.
2. * Escribir los lugares y fechas de los episodios de Gouttelette.
3. * Reformular la aventura en la L1.
4. A partir de la lectura anterior completar un dibujo ilustrativo con los números de la leyenda, que designan diferentes fenómenos: condensación lluvia, lago, etc. (en francés).
5. Observar qué tienen en común diferentes sustantivos en cursiva de un texto. (Son diminutivos en todas las lenguas romances).
6. A partir de una tabla a medio completar, deducir el principio de formación de diminutivos en todas las lenguas románicas.
7. Observar las palabras de la lectura señaladas en negrita, ¿qué se puede deducir? Chorou, lloró, etc.

8. Lectura de una viñeta final sobre las estaciones del año (en español, portugués, italiano y francés).

Antes de finalizar, decir que, como parte de la evaluación, la responsable del área pidió a los alumnos que elaborasen un PPT siguiendo las directrices de la educación plurilingüe, es decir utilizando además del inglés, dos o tres lenguas más. Algunos de ellos se adjuntan en el anexo 2 de este trabajo, como muestra para su consulta.

La clase de ética

Un grupo de alumnos de 4º de ESO fue escogido por el responsable de la asignatura para participar en nuestro proyecto. El grupo estaba compuesto por 22 alumnos, que al igual que los anteriores, también formaban parte del programa de *Secciones Europeas*. El área se desarrollaba entonces en inglés, a lo largo de tres sesiones semanales de 55 minutos cada una. El total de sesiones fue de 12 + 1 dedicada a la evaluación mediante un examen escrito. Otro tipo de evaluación también se llevó a cabo durante las sesiones: la presentación en grupo de algunos aspectos del tema, con la novedad de que el PPT debía redactarse en inglés + una o dos lenguas románicas adicionales (se excluía las L1 de los alumnos, el catalán y español). Las lenguas con las que se decidió trabajar fueron el francés e italiano, a parte de las tres que usaban habitualmente, por este orden: inglés, catalán y castellano.

El tema objeto de estudio que correspondía era el de *War and Peace*. La temporalización que había hecho el docente comprendía del 11 de enero al 8 de febrero de 2011, y en este intervalo de tiempo incluimos nuestra propuesta. Los contenidos a tratar son los que enumeramos a continuación:

1. The Second World War
2. The nuclear era
3. A century of wars
4. The United Nations
5. The European Union
6. Conflict, war and peace

7. The peace movement
8. Preventing conflict and conflict resolution, what's peace?
9. Kant. Ethics. Categorical imperative. Perpetual peace.
10. Ghandi
11. Terrorism

Se decidió un protocolo de actuación, que suponía que algunas sesiones las llevaba a cabo el profesor solo, con el material en inglés que ya tenía preparado de otros años, y en otras interveníamos nosotros, ya fuera introduciendo la clase, presentando un concepto de los mencionados o realizando una actividad de consolidación. Específicamente nosotros lideramos los contenidos de *La Unión Europea*, que llevamos a cabo principalmente en francés y *El movimiento pacifista* desarrollado esencialmente en italiano. Sin embargo, queremos hacer hincapié en que el profesor titular siempre estaba presente, participando en algunos momentos de nuestra intervención.

Para el conjunto de la unidad didáctica en general, se recopilaron muchos materiales en las diferentes lenguas románicas, pero a continuación detallamos sólo los que seleccionamos y con los que construimos nuestras intervenciones. Todas las actividades que aquí presentamos pueden consultarse en el anexo 2, en formato CD-ROM.

Para la temática de *La Unión Europea* se confeccionó un PPT en diferentes idiomas románicas que explicaba:

1. La definición de la UE
2. Los países que formaban parte (población, dimensiones)
3. Los fundadores
4. Diferentes tratados
5. Las tres instituciones principales: el Parlamento Europeo, el Consejo de Ministros y la Comisión Europea
6. La moneda del euro
7. Las lenguas de Europa
8. Los símbolos de la UE

Se explicaron los diferentes puntos, en colaboración con el profesor del área e interactuando con los alumnos. La actividad se llevó a cabo en gran grupo y para esta intervención empleamos una sesión entera (13.01.2011).

Este contenido también se trabajó a partir de una definición de la UE redactada en varias lenguas diferentes: sueco, portugués, francés, etc. La finalidad era la comprensión a partir de los diferentes y textos, y la respuesta a unas preguntas sobre el argumento. Esta tarea se llevó a cabo por parejas, seleccionando a cuatro alumnos que salieron del aula para poder trabajar de manera paralela y tranquila, con una grabadora sobre la mesa.

A su turno para el contenido *El movimiento pacifista* se utilizaron dos tipos de materiales diferentes: por un lado un juego o ejercicio de proverbios relacionados con la guerra y la paz; y por otro una unidad didáctica EVLANG procedente del enfoque *éveil aux langues*.

Un monde parfait fue una actividad en francés que seleccionamos para reflexionar sobre la temática del momento. El desarrollo pasaba por completar una serie de proverbios en la mencionada lengua, a los que les faltaban una o dos palabras. Los vocablos que se necesitaban se ofrecían, tratándose entonces de hacer un ejercicio de selección. Como complemento se les brindaba a los alumnos el mismo documento en inglés, que debía ser consultado, según las instrucciones que les dimos, sólo en caso de “necesidad absoluta” o al final para corregirlo. Los alumnos fueron agrupados en grupos de 4, situando en algunos de los grupos una grabadora de voz. La duración de la actividad fue de la mitad de la sesión, unos 20 minutos.

If you want peace... fue la unidad didáctica que elegimos para nuestra intervención sobre *El Movimiento pacifista*. Es un material procedente del programa EVLANG, siguiendo entonces la metodología *éveil aux langues*. Se llevó a cabo durante dos sesiones completas liderando nosotros las clases pero con el profesor titular colaborando. Su desarrollo general tuvo lugar como sigue:

1. Con el objetivo de preparar la introducción, el profesor había pedido a los alumnos que aportasen imágenes sobre alguna cosa que no era guerra pero tampoco paz. A partir del análisis de este material el profesor presentó el concepto de paz como algo que no va siempre asociado a la guerra, y de la diferencia entre conflicto y guerra. Esta parte se llevó a cabo en gran grupo.

2. A continuación repartimos un documento que contenía la definición de paz en diferentes lenguas y pedimos a los alumnos, agrupados en tres o cuatro, elaborar su propia definición del término en catalán o en inglés.
3. Con el conocimiento de lo que significa paz, el docente solicitó a los estudiantes acabar la frase “If you want peace...” ligando esta oración a la de la primera sesión de la unidad presentada en PPT: “Si vis pacem, para pacem”. La actividad se desarrolló en parejas.
4. Requerimos una propuesta de clasificación de diferentes dichos sobre la paz en diversas lenguas y la justificación de la misma. Después hay una puesta en común donde también nos hacemos eco de la comprensión a la que han llegado. Trabajo en grupos y con el conjunto de la clase.

Antes de finalizar queremos decir que las presentaciones PPT multilingües que elaboraron los alumnos como parte de la evaluación, los días 25 y 27 de enero, fueron sobre los temas que enumeramos a continuación:

1. Sáhara
2. Israel-Palestina
3. Terrorismo-ETA
4. Naciones Unidas
5. Paz y conflictos en la escuela
6. Armas nucleares

La clase de filosofía

Los actores sociales que participaron en estas sesiones del proyecto fueron un grupo de 25 estudiantes de 4º de ESO, que tenían entre 15 y 16 años. La profesora repetía experiencia con nosotros, al haber participado ya en la primera fase de la investigación-acción. Los alumnos tenían clase dos veces a la semana, con una duración de 55 minutos. La unidad didáctica estaba pensada para ser desarrollada en ocho sesiones, específicamente del 11 de enero al 3 de febrero de 2011.

El protocolo de actuación consistió en la realización conjunta de todas las sesiones de la unidad con la profesora responsable del área. Nos dividimos los contenidos y las intervenciones en cada una de las lecciones, utilizando como lenguas vehiculares y de divulgación de documentos, las románicas, el inglés y el alemán, lenguas estas últimas de las que la docente tenía conocimiento. La evaluación corrió a cargo de la profesora del área, se llevó a cabo una vez concluido el proyecto, a través de una prueba clásica.

La asignatura se enfocaba en forma de debate: se exponía un problema o tema, se ofrecía algo para leer y después había una discusión. Este tipo de planteamiento fomentaba las agrupaciones en gran grupo, donde participaba toda la clase, aunque también en pequeños grupos de dos, tres o cuatro alumnos. La profesora nos informó que desde ese curso escolar no utilizaban libro de texto, sino que ella aportaba el material necesario. Esto le permitía ser más flexible en cuanto al contenido y el desarrollo de las sesiones y variar en función de los intereses de los alumnos o la dinámica que se producía.

El tema que debía estudiarse era *La pobreza*, que comprendía los siguientes contenidos:

1. ¿Cómo se reparte el territorio?
2. Los países subdesarrollados
3. Estados de bienestar, ¿cómo lo hacemos nosotros?
4. Derechos humanos
5. Consumo (cultura del consumo)
6. Platón, teoría ética
7. Norte-Sur: diferencias
8. Las ONG y el comercio justo
9. Emigrantes/inmigrantes: esclavos

A continuación detallamos las sesiones tal y como se llevaron a cabo, al ser indisoluble la parte en la que intervinimos nosotros de la que llevó a cabo la profesora.

Primera sesión (11. 01. 2011)

Como actividad introductoria se visualizó un vídeo de 1 minuto de duración, sobre la presentación del *2010 Año Europeo de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social*. ¿De qué íbamos a hablar en este tema?

Después se procedió a la lectura en parejas de un documento en francés de la UNESCO sobre Níger, el país más pobre del mundo.

A continuación se respondieron unas preguntas sobre el texto:

1. De comprensión lingüística, para verificar si lo habían entendido.
2. De comprensión del contenido, para ver si habían captado el contenido.
3. De reflexión, para hacerlos pensar.

Para acabar se propuso un pequeño debate a partir de uno de los comentarios generados gracias a las preguntas.

Segunda sesión (13. 01. 2011)

A partir de un PPT confeccionado con imágenes impactantes del tercer mundo (acompañadas de una breve frase en una lengua que a priori desconocían), se abrió el debate de si la pobreza se encuentra repartida por igual en todo el mundo: ¿dónde se sitúan los países más pobres? ¿Por qué?

Seguidamente se tenían que localizar las zonas mundiales según el desarrollo.

A continuación se les proporcionó un mapa y se pidió a los alumnos que colocasen los países desarrollados y los subdesarrollados. También debían situar en el planisferio las frases de las imágenes presentadas en el primer ejercicio.

Para acabar, se procedió a la lectura de un documento donde aparecía escrita la definición de pobreza en diversas lenguas. A partir de estas, los alumnos debían elaborar la propia definición del término en castellano o catalán. En gran grupo pedimos algunas preguntas colaterales

1. ¿En qué lenguas se habían basado para comprender?
2. ¿Hay alguna que hayan descartado?

3. ¿Cuál era la más parecida a su L1?

Tercera sesión (18. 01. 2011)

Tomando como punto de partida la lectura de un texto en diferentes lenguas, que daba cuenta de testimonios de gente con pocos recursos, se pedía la reflexión en dos sentidos:

1. De comprensión lingüística, ¿qué palabras no habían entendido en absoluto?
2. De reflexión, ¿conocían algún caso cercano? ¿qué similitudes y diferencias había entre los testimonios? ¿de qué países estábamos hablando?

¿Cómo se combate la pobreza? A partir de un documento muy general escrito en portugués donde se exponían 8 ideas para erradicarla, los estudiantes tenían que:

1. Realizar una lectura
2. Completar la lista con dos acciones o ideas más
3. Escoger cinco de las diez ideas y relatar situaciones donde el alumno ha puesto en práctica estas situaciones o principios

Para finalizar se requería a los alumnos relacionar los 8 preceptos leídos con los testimonios de pobreza anteriores, ¿qué estaba fallando?

Cuarta y quinta sesión (20 y 25. 01. 2011)

Las sesiones se desarrollan en torno al juego *Poverty is not a game*, concebido para concienciar a los jóvenes sobre el tema de la pobreza en Europa. Se realizaron dos sesiones, una con el juego en francés y otra con el juego en inglés. La primera se efectuó con la pantalla proyectada en la pared, y por tanto, en gran grupo. La otra, la hicimos con ordenadores individuales (en parejas de dos alumnos) y en el aula de idiomas.

Sexta sesión (27. 01. 2011)

Los derechos humanos. Trabajamos a partir de los 12 derechos humanos que ilustraban un calendario escolar. Primero los leímos en voz alta en italiano y

rumano. Luego facilitamos a los alumnos el mencionado almanaque, donde estaban escritos en español.

¿Qué son los derechos humanos? Se realizaron preguntas que inducían a la reflexión sobre la temática, como por ejemplo: El agua, ¿de quién es el agua?

A continuación se pidió a los escolares la traducción de la definición de los derechos humanos en francés.

Séptima sesión (01. 02. 2011)

Mitos de la pobreza. Lectura de un documento en catalán, donde se exponían algunas de las ideas que se tienen sobre la pobreza.

Estados de bienestar, ¿dónde uno es menos pobre?

Noción de Estado de Derecho: La importancia del imperio de la ley.

Octava sesión (01. 02. 2011)

La pobreza en el mundo ¿Por qué de la pobreza? La profesora explicó este concepto a través de Rousseau y Marx. Se habló de la propiedad, el Comunismo, entre otros conceptos.

La pobreza y los niños era un texto en francés donde se daban algunas cifras sobre la temática. Su lectura y debate era la guinda final a este interesante tema.

La clase de Literatura Universal

En el marco de esta asignatura tuvimos la posibilidad de trabajar con los alumnos de más edad de toda la experiencia: los de 2º de Bachillerato. La clase la formaban 22 chicos y chicas de entre 17 y 18 años que habían elegido la rama humanística de entre las opciones de ese curso. La asignatura se desarrollaba en español y a lo largo de 4 sesiones semanales de 55 minutos. La temporalización prevista era de nueve sesiones, dedicando la última a la evaluación del tema. Las fechas concretas en las que se llevó a cabo fueron del 10 al 24 de enero de 2011.

Debido a la presión implícita al curso en cuestión, y sobretodo al examen de acceso a la universidad (Selectividad) en junio, nuestra intervención en las clases fue puntual a

pesar de que la responsable del área, y colaboradora nuestra, estaba entusiasmada con la propuesta. Así, al reflexionar sobre el protocolo de actuación, se decidió que la profesora lideraría las sesiones multilingües, en colaboración con una de las profesores de alemán del instituto y una de inglés, que darían la parte correspondiente a la literatura alemana e inglesa de la unidad. Nosotros, por nuestro lado, explicaríamos el apartado de la literatura francesa. Este modus operandi de la asignatura, no era nuevo para nuestra colaboradora, que ya anteriormente había pedido ayuda a colegas del departamento de latín y griego, para intervenir en los primeros temas de la materia.

No obstante el hecho de que el temario de segundo de bachillerato de la asignatura fuera muy denso así como la temporalización muy marcada, la docente recopiló mucho material multilingüe y aplicó un enfoque plural en una disciplina que invitaba justamente a la expresión en varias lenguas. La organización de la UD con más profesores, no quitó trabajo a la profesora, que igualmente llevó el peso del tema, exceptuando las sesiones puntuales donde intervinimos los demás.

Las lenguas utilizadas para el desarrollo de las sesiones fueron principalmente y por este orden el italiano, inglés, francés y alemán, lenguas que al igual que nosotros dominaba a diferentes niveles la docente.

Respecto al enfoque de la asignatura, decir que era de tipo magistral, aunque se realizaban muchos comentarios de textos y exposiciones, donde los alumnos tomaban la palabra. La evaluación por su parte se llevaba a cabo de forma clásica, a través de una prueba escrita donde se validaban los conocimientos adquiridos.

El tema que se estudió fue El Romanticismo, programado como se expone en la tabla 4 que hay a continuación:

Sesión	Objetivos	Contenidos	Actividades de aprendizaje
S1	1. Conocer el contexto histórico, social y cultural de la literatura del Romanticismo.	El contexto histórico, social y cultural del Romanticismo.	Identificación del contexto histórico, social y cultural de textos del Romanticismo.
S2	2. Relacionar la literatura de la época con la música, las artes plásticas y el cine.	Goethe, el mito de Fausto. La pintura de historia contemporánea: <i>La balsa de la medusa</i> , de Gericault. Frankenstein y el mito de Prometeo en el cine. Intimismo musical y literario.	Relación del mito de Fausto literario con <i>Mephisto vals</i> de Liszt y <i>Fausto</i> de Gounod. Confección de un cuadro de pintura histórica. Relación del Frankenstein literario con el monstruo de la gran pantalla.

S3	3. Identificar las características principales del Romanticismo. 4. Comparar las características del Romanticismo con las del Siglo de las Luces.	El Romanticismo: orígenes y características.	Argumentación del carácter burgués del Romanticismo. Análisis del movimiento romántico a partir de textos de Madame Staël, Victor Hugo, Hölderlin y Novalis.
S4	5. Conocer las primeras manifestaciones del romanticismo europeo. 6. Identificar la obra de Schiller y su repercusión en el movimiento romántico. 7. Conocer la obra de Goethe y su repercusión en el movimiento romántico.	El Prerromanticismo. <i>Sturm und Drang</i> . Los autores prerrománticos: Schiller y Goethe.	Elaboración de una ficha sobre el movimiento <i>Sturm und Drang</i> . Lectura de un fragmento de <i>Los sufrimientos del joven Werther</i> de Goethe y análisis de su contenido.
S5 S6	8. Analizar la evolución de la poesía romántica europea. 9. Identificar autores y obras de la poesía romántica.	La poesía romántica alemana: Hölderlin y Novalis. La poesía romántica inglesa: Byron, Shelley y Keats. La poesía romántica francesa: Victor Hugo. La poesía romántica italiana: Giacomo Leopardi.	Relación de afirmaciones con poetas románticos. Lectura de poesías de Hölderlin, Byron, Keats y Leopardi, y análisis de su contenido, estructura y lengua literaria.
S7	10. Analizar la evolución de la novela romántica europea. 11. Identificar autores y obras de la novela romántica.	La novela romántica: Walter Scott, Alejandro Dumas, Victor Hugo y Mary Shelley.	Lectura y análisis de un fragmento de <i>Nuestra señora de París</i> de Victor Hugo y <i>Frankenstein</i> de Mery Shelley.
S8	12. Conocer las características del teatro romántico.	El teatro romántico: características y formas teatrales.	Lectura de un fragmento de <i>Cromwell</i> de Victor Hugo y <i>Lorenzaccio</i> de Musset, y análisis de su contenido.
S8	13. Comentar un texto.	Comentario de un texto.	Comprensión e interpretación del contenido y comentario de la expresión de <i>El consenso público</i> , de Hölderlin.
S9	14. Aplicar con autonomía los conocimientos adquiridos.	Evaluación.	Realización de actividades de evaluación.

Tabla 4. Programación del Romanticismo.

Los recursos que se usaron para presentar el tema son variados y comprenden diferentes formatos. La mayoría los aportó la profesora titular del área, bien porque ya los tenía de años pasados, bien porque los recopiló para nuestra experiencia.

Respecto al tipo de agrupamiento y grabaciones que se realizaron, decir que en general se abogaba por un tipo de clase magistral, donde la profesora explicaba los contenidos y los alumnos escuchaban; seguidamente se realizaban unas actividades de comprensión y consolidación del contenido. En estos casos, se grabó la totalidad de la presentación multilingüe, con cámara de vídeo, para captar la dinámica de la clase y los comentarios o respuestas de los estudiantes. Además de esta disposición, los alumnos trabajaban a veces en parejas, comentando algún texto. Ahí se dejó una grabadora de voz en algunos de ellos grupos.

A continuación exponemos una relación de las actividades que nosotros o la profesora de la asignatura, llevamos a cabo en el marco de nuestra propuesta plurilingüe:

1. Presentación de un PPT en francés sobre las características esenciales del Romanticismo (nosotros).
2. Visionado un PPT sobre el autor Giacomo Leopardi
3. Comentario de los poemas en *Alla Luna* y *L'Infinito*, en italiano, del autor Giacomo Leopardi.
4. Visionado de la película de Frankenstein, en inglés.
5. Lectura de un fragmento de *Die Leiden des Jungen Werther*, de Goethe, en alemán.
6. Audición de la Obertura Op. 43 de Beethoven *Die Geschöpfe des Prometheus*.
7. Presentación de un PPT sobre Alexandre Dumas y la trama de *Los 3 Mosqueteros*, en francés.
8. Comentario de una frase del poeta Holderlin, en inglés.
9. Presentación de un PPT sobre Víctor Hugo y visionado de una parte de la película *Les Misérables*, todo en francés.

Respecto a la evaluación, decir que, como en el caso de los otros profesores del proyecto, la docente de la asignatura de Literatura Universal les pidió a los alumnos, la confección de un PPT sobre algún autor romántico. También aquí debía redactarse en varias lenguas.

4.3. Contexto de la investigación

Una vez explicado cómo y en qué fases diseñamos nuestro proyecto, ha llegado la hora de describir a los verdaderos protagonistas de nuestro estudio. Siendo la nuestra una investigación en la escuela y para la escuela, hemos necesitado de los actores sociales (Coste, 2010) que la conforman: profesores y alumnos que quisieran ser parte del entramado del estudio, dispuestos a aplicar y llevar a cabo nuevas propuestas didácticas, innovar, colaborar, discutir, reflexionar con nosotros. Su visión y saber hacer constituirían el corpus de nuestros datos.

La aplicación en las aulas de una propuesta didáctica plurilingüe, supuso como primer paso la organización de un curso de formación de profesores, siguiendo los trabajos y propuestas de Allemann-Ghionda, de Goumoëns et Perregaux, (1999) y Noguero (2003). El objetivo, como ha sido detallado en el apartado precedente, era de una parte, instruirlos en el campo del plurilingüismo y los enfoques plurales de las lenguas; de otra tener acceso a un conjunto de alumnos que ellos nos proporcionarían. Las aportaciones de ambos colectivos constituirían el corpus de datos del proyecto. Con esta finalidad, se elaboró una propuesta de curso y se presentó a la institución encargada de la formación de los profesores de la capital de Mallorca, el *Centre de professors i recursos Jaume Cañelles Mut*.

Tres son los centros de enseñanza que nos abrieron sus puertas y nos permitieron llevar a término nuestro proyecto, como ya se ha dicho. Dos de ellos son de titularidad pública, el *IES Felanitx* y el *CEIP Costa i Llobera*, mientras que el *Col·legi La Inmaculada* es concertado. En ellos trabajaban los docentes asistentes al seminario de formación de profesores, que seleccionamos para colaborar con nosotros. Las tres instituciones son muy diferentes entre sí en cuanto a principios que los definen, ubicación, número y características de los alumnos, total de profesores y oferta educativa, entre otras cosas, pero a pesar de ellos les une una creciente población de estudiantes extranjeros en sus aulas²¹ y el deseo de ofertar una educación lingüística de

²¹ Información extraída del Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) de cada uno de los tres centros. Para su consulta, ver anexo 2.

calidad, respondiendo a la actual demanda de la sociedad. De todo ellos damos cuenta en las próximas páginas.

El último punto de este apartado corresponde a la descripción de los actores principales de esta investigación: los docentes y los alumnos, inscritos en las etapas de educación primaria y educación secundaria, que participaron en nuestras sesiones plurilingües. Una caracterización de su perfil es necesaria para contextualizar la experiencia.

4.3.1. Marco institucional

La finalidad de este apartado es aportar una información necesaria para enmarcar de la mejor forma posible nuestro estudio y nuestros datos. Así ha llegado el momento de describir el contexto donde se desarrolló la investigación, que en nuestro caso se debe relacionar con dos instituciones distintas. De un lado tenemos el centro de formación de profesores, donde iniciamos toda la experiencia; del otro los centros educativos seleccionados para colaborar en el proyecto. Aunque de todos ofrecemos unas pinceladas generales, pues la presentación en detalle sobrepasaría los límites de este trabajo y tampoco sería funcional, dedicamos especial atención al *IES Felanitx*, institución que participó en las tres fases de la investigación-acción, con mayor número de profesores y alumnos y de cuyo discurso surgieron el grueso de los datos de nuestro corpus. Empezamos no obstante haciendo referencia a la institución que hizo posible la realización del estudio.

La información que aquí presentamos surge de una recopilación extraída de los diferentes documentos institucionales que comparten todos los centros educativos de las Islas Baleares: el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y el Plan Lingüístico de Centro (PLC). Una versión integral de cada uno se puede consultar en el anexo 1 de este trabajo.

Centre de professors i recursos Jaume Cañelles Mut

Es un centro público de formación del profesorado²² (también conocido con el acrónimo *CEP*) dependiente de la Consejería de Educación y Universidad de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares. Se encuentra a las afueras de Palma, entre la carretera de Manacor y un reconocido centro comercial. Su ámbito de actuación comprende los municipios de Algaida, Andratx, Bunyola, Calvià, Deià, Esporles, Estellencs, Lluçmajor, Marratxí, Palma, Puigpunyent, Sóller, Sta. Eugènia, Sta. Maria y Valldemossa, donde se ubican 186 centros académicos, con los cuales el CEP mantiene una vía de comunicación directa a través de sus asesores, por una parte, y sus representantes en el claustro de profesores y el equipo directivo de las instituciones educativas, por otra. Los centros, tanto de titularidad pública como concertada, son colegios de educación primaria, institutos de educación secundaria, centros de educación especial, de educación de adultos y de enseñanza de régimen especial.

Las funciones del centro de profesores y recursos se resumen en:

- Colaborar con los procesos de detección de necesidades formativas del profesorado.
- Elaborar la programación anual de actividades de formación permanente de acuerdo con las directrices del Plan de Formación Permanente del Profesorado y de la Dirección General de Formación Profesional y Formación del Profesorado.
- Asumir las tareas de coordinación, gestión y organización de la programación anual de actividades así como realizar la ejecución, el seguimiento y la evaluación de las mismas.
- Promover el intercambio, el debate y la difusión de experiencias entre los docentes.
- Asesorar a los centros escolares, preferentemente, y al profesorado en general, para la mejora de su práctica educativa a través de la formación permanente.

²² Información extraída y disponible en <http://ceppalma.caib.es/>

- Facilitar un servicio de documentación como apoyo para la formación permanente.

Se compone de las asesorías de:

1. Inclusividad
2. Científica, técnica y profesional
3. Metodologías de aprendizaje y de las didácticas de la enseñanza
4. Convivencia y de las competencias sociales y emocionales
5. Lingüística, social y artística
6. Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

Nuestros seminarios se llevaron a cabo en el contexto de la asesoría de lenguas.

Una vez bosquejadas las características del organismo que dio pie a nuestro estudio, vamos a continuar con la descripción de las instituciones escolares que participaron en nuestro estudio.

IES Felanitx

Es un centro público de educación secundaria, sito en el pueblo que le da nombre, en la comarca de Levante de la isla de Mallorca. Felanitx es un municipio de unos 19.000 habitantes repartidos en diversos núcleos de costa y de interior. Su instituto ha funcionado de forma ininterrumpida, en diversas ubicaciones y con diferentes denominaciones desde el año 1950. El *IES Felanitx* presta servicio educativo principalmente en el municipio de Felanitx en lo que se refiere a la etapa secundaria obligatoria, pero su área de influencia es más amplia en la secundaria post-obligatoria. Las clases de primero de ESO la forman cada año los estudiantes de las cuatro escuelas públicas situadas en las diferentes localidades del término municipal y que están adscritas al mencionado centro: el *CEIP Inspector Joan Capó*, en Felanitx, el *CEIP S'Algar* en Portocolom, el *CEIP Reina Sofia* en S'Horta y el *CEIP Migjorn* en Ca's Concos.

El entorno del IES Felanitx y el propio centro presentan la misma problemática social y educativa del conjunto de las Islas Baleares: un alto índice de abandono escolar

y la excelencia en la consecución de objetivos formativos. El alumnado del centro es una expresión de la cada vez más aguda dualidad social: por un lado, sigue la tradición *felanichera* de estudiantes con altas expectativas académicas de cara a los estudios universitarios; y por otra, un amplio porcentaje de escolares alejado de intereses educativos y con perspectivas sociales y económicas muy bajas.

El número de alumnos que asistía al centro el curso 2009/2010 era de 946 exactamente, de los cuales un 16'70 % eran extranjeros. Durante el curso 2010/2011, los escolares ascendían a 995. Estos datos que rozan el millar de estudiantes, se mantienen estables en la última década. Por su parte en los últimos años al alumnado autóctono catalanoparlante y al alumnado peninsular castellanoparlante o bilingüe, se le ha añadido alumnado de origen extranjero. Dentro de este grupo, destacan por su número los estudiantes procedentes de Marruecos, sobretudo en la ESO. La mayoría de los alumnos del IES Felanitx estarían en uno de estos tres grandes grupos culturales y lingüísticos²³, como se puede ver en la tabla 5.

PAÍS DE NACIMIENTO	TOTAL	%	PAÍS DE NACIMIENTO	TOTAL	%
Alemania	18	1,81	Mali	1	0,10
Argentina	7	0,70	Marruecos	97	9,77
Belgica	1	0,10	Nigeria	1	0,10
Bolivia	2	0,20	Portugal	2	0,20
Brasil	4	0,40	Reino Unido	4	0,40
Bulgaria	3	0,30	R. Dominicana	9	0,91
Camerún	1	0,10	Rusia	1	0,10
Colombia	6	0,60	Suiza	2	0,20
Cuba	2	0,20	Ucraina	3	0,30
Equador	11	1,11	Uruguay	3	0,30
España	812	81,77	Chile	1	0,10
Francia	1	0,10	China	1	0,10

Tabla 5. Orígenes del alumnado del IES Felanitx

²³ Para un mayor detalle de estos datos, consultar el anexo 1 del PLC, en el anexo 1 de este trabajo.

En cuanto a los docentes un número de 118 formaban el claustro de profesores el curso 2009/2010, correspondiente a nuestra primera fase de la investigación-acción. En la segunda, el curso 2010/2011, el total era de 110.

La oferta formativa²⁴ del centro IES Felanitx se realiza en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos medios y superiores. En cuanto a las modalidades de Bachillerato, ofrece el de ciencias y tecnología y de humanidades y ciencias sociales, que se traduce en un bachillerato científico-tecnológico, uno científico, uno social y otro social-humanístico. Respecto a los ciclos formativos medios se ofertan de las familias de electricidad, de administración y gestión y de agraria. Por su parte los ciclos formativos superiores otorgan la titulación de técnico superior en administración y finanzas y técnico superior en paisajismo y medio rural. Ocasionalmente, también se realizan cursos de formación profesional ocupacional y se prevé en el futuro la enseñanza de formación profesional continua. La etapa de ESO comprende 4 años de duración, 2 años la de Bachillerato y también dos años los ciclos formativos. Los estudiantes del centro tienen entre 12 y 18/ 20 años siendo los alumnos más mayores aquellos que estudian un ciclo formativo de grado superior. Atendiendo a la división en etapas, durante el año académico 2010/2011, 574 alumnos cursaban ESO, 232 bachillerato y 189, ciclos formativos.

A causa del gran número de alumnado y las particularidades que se dan entre ellos y para un mejor funcionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, también se lleva a cabo un extenso programa de atención a la diversidad desde diferentes puntos de vista y con distintos recursos humanos, materiales y organizativos. Un ejemplo de ellos son los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PQPI).

En cuanto a **la oferta lingüística**, la lengua vehicular que utiliza el claustro de profesores tanto en la modalidad oral como escrita es, generalmente, el catalán. Esta es también la lengua de uso con los alumnos, en todas las asignaturas y módulos, materiales y recursos y para todos los ámbitos del centro.

Las lenguas que se imparten en el centro son el catalán como lengua cooficial y de escolarización y el castellano como lengua oficial del estado español. En referencia a la lengua extranjera obligatoria, se oferta el inglés. Además, los alumnos tienen la

²⁴ Información extraída del Proyecto Educativo de Centro (PEC). Para su consulta, ver anexo 1.

posibilidad de estudiar, como materias optativas, el francés o el alemán, tanto en la enseñanza obligatoria, como en la post-obligatoria. Finalmente, y como asignaturas de modalidad, pueden cursar lenguas clásicas. Las asignaturas de francés y alemán, que pueden cursarse a partir de 2º de ESO, se ofertan cada año, pero sólo se imparten si hay suficiente demanda. El nivel que puede conseguir el alumno que la estudie de manera ininterrumpida hasta 2º de bachillerato o ciclo formativo superior, es de un B1. Respecto a las lenguas clásicas, en 4º de ESO es posible cursar como materia optativa el latín. Posteriormente en 1º y 2º de bachillerato humanístico es obligatorio el estudio del latín, durante 4h a la semana, mientras que el griego, que supone también 4h, es optativo. Por su parte en 1º y 2º de bachillerato social, ambas asignaturas, con la misma carga lectiva, son optativas.

El número de horas dedicados semanalmente a las asignaturas lingüísticas obligatorias, se detalla a continuación:

1. En 1º, 2º y 3º de ESO: 3h de catalán, 3h de castellano y 3 horas de inglés.
2. En 4º de ESO: 3.5 h de catalán, 3.5 h de castellano y 3h de inglés.
3. En 1º de bachillerato: 2.5h de catalán, 2.5h de castellano y 3h de inglés.
4. En 2º de bachillerato: 3h de catalán, 3 h de castellano y 3h de inglés.

El centro dispone también de un Plan de Acogida Lingüístico y cultural (PALIC) para facilitar la incorporación de los alumnos recién llegados de procedencia diversa, que desconocen la lengua catalana y a menudo, la castellana. A través del mencionado programa, se articulan medidas y estrategias para conseguir que los estudiantes puedan adquirir, de la manera más rápida posible, la habilidad de la comprensión oral con el objetivo de integrarse en una aula ordinaria y seguir los procesos de enseñanza y aprendizaje de los diferentes módulos o asignaturas.

La apertura internacional

En cuanto a los programas lingüísticos, el centro sigue desde hace 10 años el programa de Secciones Europeas (en adelante SE), basado en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, AICLE. Adoptando este enfoque y las bases del programa que lo regulariza en Baleares (Govern de les Illes Balears (2002), Decreto 120/2002), el instituto imparte en inglés algunas asignaturas no lingüísticas del

currículo. Tal y como nos comenta la directora del IES Felanitx en el momento de la redacción de esta tesis doctoral, la organización de las SE va variando cada año, en función del profesorado del que disponen en plantilla, que reúna los requisitos para impartir su asignatura en inglés. Durante los cursos en que realizamos la investigación, el programa se articuló como se explica a continuación. Los estudiantes que pertenecían a las SE, realizaban las 3h obligatorias de inglés a la semana, a un nivel más elevado, respecto a sus compañeros fuera del programa. Además, dependiendo de su nivel, cursaban en inglés las siguientes asignaturas, que solían tener una carga lectiva semanal de entre 3 y 4 horas:

1. En 1º y 2º de ESO, ciencias naturales
2. En 3º de ESO, biología de una parte y física y química de otra
3. En 4º de ESO, geografía e historia

El centro también participa en un programa Erasmus Plus dirigido a los alumnos de los ciclos formativos de grado medio y de grado superior. Consiste en becas de movilidad para realizar las prácticas de formación en empresas de la UE.

Para acabar, señalar que el centro se define en su PEC como *“laico, tolerante, innovador, conocedor del su entorno y con vocación de ser útil a la comunidad a la cual sirve”*.

Col·legi La Inmaculada

Es un centro educativo concertado por el Ministerio de Educación y Ciencia, siendo la titularidad del Obispado de Mallorca. Está ubicado en el barrio de El Terreno de la ciudad de Palma de Mallorca. Inicialmente zona residencial de nivel económico alto con un gran número de extranjeros comunitarios y norte-americanos residentes, con el tiempo se ha degradado urbanística, económica y socialmente, especialmente la zona baja. Actualmente es zona de recepción de inmigrantes (sud-americanos, hindús, paquistanís, filipinos y de países de Europa del este). El nivel socioeconómico es medio-bajo.

Nacionalidades	Número de alumnos	%	Nacionalidades	Número de alumnos	%
Alemania	1	0.28	Irlanda	1	0.28
Argentina	4	1.12	Italia	10	2.81
Australia	1	0.28	Marroco	2	0.56
Bangladesh	4	1.12	Nigeria	2	0.56
Brasil	3	0.84	Paraguay	1	0.28
Bulgaria	7	1.97	Perú	2	0.56
Canadá	1	0.28	Polonia	7	1.97
Colombia	1	0.28	Regne Unit	1	0.28
Cuba	2	0.56	República Dominicana	2	0.56
El Salvador	1	0.28	Romania	5	1.40
Ecuador	1	0.28	Rusia	3	0.84
España	274	76.97	Uruguay	3	0.84
Filipinas	11	3.09	China	3	0.84
India	3	0.84			

Tabla 6. Nacionalidades de origen del alumnado del Col·legi Immaculada.

El número total de alumnos el curso 2009/ 2010 ascendía a 333, de los cuales 81 eran de origen extranjero (véase la Tabla 6). El claustro de profesores lo conformaban, por su parte, 26 docentes: 18 mujeres y 8 hombres. Casi todos los chicos y chicas escolarizados allí viven en la barriada de la escuela: El Terreno, Porto Pi, San Agustín, Génova. Por lo que hace a las lenguas familiares de los estudiantes son muy diversas. La gran mayoría de extranjeros conoce la lengua castellana y sólo una minoría usa la lengua catalana como lengua familiar. La lengua habitual entre los alumnos es el español. En casa hablan el castellano u otras lenguas propias de su país de origen.

Oferta formativa. Esta escuela, que fue fundada el año 1942, imparte en sus aulas las etapas de educación infantil, primaria y ESO, repartidas en una sola línea, es decir un curso para cada nivel. Los alumnos más jóvenes, tienen tres años, durando la etapa de infantil 3 cursos, hasta los 6 años de edad. Por su parte la etapa de educación primaria la forman 6 cursos académicos, siendo la edad habitual de los escolares entre 6 y 12 años. La educación secundaria obligatoria se desarrolla de manera regular entre los doce y los dieciséis años de edad, durante cuatro cursos.

Oferta lingüística. La lengua de comunicación del centro es el catalán, y en las aulas se imparte, además de esta, el castellano y el inglés en diferentes modalidades. Llegados a este punto hay que considerar un aspecto importante. En el momento que recogimos los datos, se seguía el modelo de inmersión lingüística en catalán, lo que

conlleva la enseñanza en esta lengua de todas las áreas curriculares no lingüísticas y la lengua catalana (ver Govern de les Illes Balears, 1986, Ley de Normalización Lingüística de 1986 y también Govern de les Illes Balears, 2016; y Govern de les Illes Balears, 1997, Decreto “de mínimos” 92/1997). Además coexisten en el currículo educativo balear las asignaturas de lengua castellana y lengua inglesa, que suponen 3h lectivas semanales, respectivamente. Sin embargo, cuando redactamos esta tesis doctoral, el centro se había acogido a la normativa del Tratamiento Integrado de Lenguas (TIL), expuesto en el Decreto Ley 5/2013 (Govern de les Illes Balears, 2013), que supone una repartición más equitativa de las lenguas de escolarización. Aunque actualmente el equipo directivo del colegio y el claustro de profesores están revisando el proyecto lingüístico, exponemos a continuación la forma de funcionar vigente en cuanto a las lenguas.

En la etapa de Educación Infantil se imparten 5 horas a la semana en castellano, en la asignatura de matemáticas, 4 horas en inglés y 17 en catalán.

En la etapa de Educación Primaria el número de horas que se hacen en cada una de las tres lenguas (como se puede ver en la Tabla 7) es de: un 40% en catalán, 40% en castellano y un 20% en inglés. Por otra parte la educación artística se imparte únicamente en inglés de 1º a 6º.

	Áreas en Castellano				Áreas en Catalán				Áreas en Inglés		
	1r Cíclo	2n Cíclo	3r Cíclo		1r Cíclo	2n Cíclo	3r Cíclo		1r Cíclo	2n Cíclo	3r Cíclo
Lengua Castellana	4	4	4	Lengua Catalana	4	4	4	Inglés	3	3	4
Matemáticas	5	5	5	Conocimiento del medio	4	4	4	Dibujo	2	2	1
Religión	2	2	2	Música	1	1	1				
				Ed. Física	2	2	2				
Total sesiones	11	11	11	Total sesiones	11	11	11	Total sesiones	5	5	5

Tabla 7. Distribución por lenguas de las distintas asignaturas según el ciclo.

En la etapa de Educación Secundaria, las lenguas están presentes según los siguientes porcentajes, el 44% en catalán, el 42% en castellano y el 14% en inglés. En catalán se realizan las asignaturas de lengua catalana, ciencias sociales, física y química, música, biología y geología y tutoría. Por su parte, en castellano se enseña lengua española, matemáticas, educación física, religión, plástica y tecnología. Finalmente, en

inglés se imparte la asignatura de lengua inglesa, con desdoblamientos en todos los niveles de la etapa.

En cuanto a los documentos normativos del centro, el colegio La Inmaculada ha elaborado una *Programación Plan Piloto de Educación Plurilingüe (PPPL)*, que data del curso escolar 2012/2013 y en el que se recogen los principios del TIL. Este, tal como rezan sus líneas, pretende lograr uno de los objetivos que se ha marcado la Unión Europea para el año 2020: mejorar la competencia comunicativa en lengua extranjera. Por eso, integra en la educación las lenguas de la comunidad y el inglés para la enseñanza de contenidos no lingüísticos, como se puede ver en la tabla 8.

UTILIZACIÓN DEL TIEMPO EN ÁREAS Y MATERIAS			
	Catalán	Castellano	Inglés
Educación Infantil	64%	20%	16%
Educación Primaria	40%	40%	20%
Educación Secundaria	44%	42%	14%

Tabla 8. Utilización del tiempo en áreas y materias.

La escuela se definía como “de titularidad diocesana, plural y pluralista, con un planteamiento educativo coherente con los principios constitucionales y de inspiración cristiana, de formación integral de la persona, de defensa de los derechos de las familias y con el espíritu de colaboración y servicio a la sociedad y a la Iglesia de Mallorca”.

CEIP Costa i Llobera

Es una escuela de titularidad pública que ofrece dos etapas educativas: la de educación infantil, de 3 a 6 años de edad, y la de educación primaria obligatoria, de 6 a 12 años. Está ubicada en la localidad de Pòrtol, en el término municipal de Marratxí, muy cerca de Palma. Se trata de una zona de expansión demográfica con una gran demanda de plazas escolares y servicios culturales. El número de alumnos durante el curso 2009/2010 era de 380, de los cuales únicamente 3 eran extranjeros. Los escolares de la misma edad se agrupan en dos líneas, es decir dos cursos por nivel educativo. El claustro de profesores lo formaban 27 docentes.

La lengua del centro es el catalán. Esta es la lengua de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en educación infantil, en primero y segundo de primaria. Desde primero hasta sexto curso se imparten las tres lenguas siguientes: catalán, castellano e inglés, priorizando el aprendizaje en la primera lengua. Así, todas las áreas se realizan en catalán, exceptuando la lengua castellana y la lengua inglesa. En referencia al número de horas semanales dedicado a cada una de las áreas lingüísticas, decir que, en la etapa de primaria, 3 horas se designan a la lengua catalana, 3 a la lengua española y 2 al inglés en primer ciclo de primaria, aumentando a 3 a partir del tercer curso (también en el tercer ciclo se producen desdoblamientos en la clase de inglés, siempre que haya suficientes recursos humanos, con la finalidad de ofrecer una enseñanza más personalizada y en pequeño grupo). El desarrollo de la etapa de infantil, en las edades de 4 y 5 años, se produce exclusivamente en catalán, exceptuando 2 sesiones de 45 minutos de inglés a la semana. Los escolares de 3 años tienen únicamente 1h de inglés semanal.

El proyecto educativo de centro (PEC)²⁵ define el colegio como

(...) insertado en un entorno mallorquín, por la cual cosa se pretende una integración con él y con su realidad natural y socio-cultural. Como una escuela abierta, predispuesta a acoger proyectos educativos innovadores y creativos. Como un centro que entiende la acción educativa como una tarea de humanización, que construye y se construye en comunidad y cooperación (2010).

4.3.2. Participantes

Una vez descritas las instituciones que hicieron posible la realización de nuestro estudio, de una parte el Centre de professors i recursos Jaume Cañelles Mut, donde empezó todo, y de la otra los tres centros educativos mallorquines, el IES Felanitx, el colegio La inmaculada y el CEIP Costa i Llobera ha llegado el momento de presentar a

²⁵ Se puede consultar en el anexo 2 de este trabajo.

los verdaderos protagonistas de esta investigación: un conjunto de 8 profesores de diferentes asignaturas y etapas educativas junto con sus alumnos, 214 chicos y chicas escolarizados en los centros arriba mencionados. El discurso de ambos colectivos, producido en el marco de nuestra aplicación didáctica multilingüe, constituye el volumen más importante de los datos del corpus de esta tesis doctoral.

Respecto a la organización de la redacción de la tesis, señalar que presentamos a todos los participantes conjuntamente, sin atender a las fases de la investigación-acción en las que intervinieron, si bien esta información se detalla en la descripción individual. Así, realizamos una división de ambos colectivos por centros y asignaturas (figura 11).



• Figura 11. Fases del proyecto.

En primer lugar, vamos a centrarnos en reseñar las características de los docentes que de manera altruista y desinteresada tuvieron a bien colaborar con nosotros. Aunque tal y como se detalla a continuación todos ellos son diferentes en muchos aspectos, les une el interés por seguir aprendiendo, por mejorar su práctica educativa, innovar, buscar soluciones, investigar, así como un aspecto que también comparten con los investigadores de esta tesis doctoral: una fascinación por el mundo de las lenguas.

Profesores

Para llevar a cabo nuestro estudio contamos con la cooperación de ocho educadores, participantes en los seminarios de formación de profesores sobre plurilingüismo que habíamos realizado previamente. Como ya ha sido explicado, estos fueron organizados por nosotros y realizados en el CEP de Palma en dos momentos: el primero, entre los meses de febrero a abril de 2010 y el segundo, entre septiembre y diciembre del mismo año. Si bien en la primera convocatoria de los cursos se especificaba que el seminario iba dirigido a los profesores de disciplinas lingüísticas de la etapa de secundaria, en el segundo reclamo dejamos la puerta abierta a todos aquellos docentes interesados en el mundo de las lenguas²⁶. Así, en cada uno de los dos seminarios, nos encontramos el primer día un crisol muy interesante de profesores y maestros, especialistas de áreas muy diversas. Concretamente, nuestro corpus lo conforman una profesora de lengua catalana, dos profesores de lengua española, un maestro de primaria, una profesora de filosofía, dos profesores de inglés y una profesora de biología. Atendiendo que algunos de los profesores realizaban otras asignaturas diferentes en su denominación a su titulación académica, nos referiremos a ellos según el área con la que colaboraron en el estudio. Así, tenemos:

- la profesora de filosofía Prof-Fil
- el profesor de inglés Prof-Ing
- la profesora de catalán Prof-Cat
- el profesor de castellano Prof-Cas
- el profesor de primaria Prof-Pri

²⁶ Las convocatorias originales se pueden consultar en el anexo 2 de este trabajo.

- el profesor de ética en inglés Prof-Éti
- la profesora de ciencias naturales en inglés Prof-CN
- la profesora de literatura universal Prof- Lit

En la tabla 9 se detalla el perfil lingüístico del profesorado participante en la segunda fase del proyecto.

Profesor de:	L1	L2	L3	L4	L5
Filosofía	Castellano	Catalán	Inglés	Alemán	
Catalán	Catalán	Castellano	Francés		
Castellano	Catalán	Castellano	Inglés		
Ética	Catalán	Castellano	Inglés	Francés	Portugués
Ciencias Naturales	Castellano	Catalán	Inglés	Francés	
Literatura Universal	Castellano	Catalán	Inglés	Italiano	Francés
Inglés	Catalán	Castellano	Inglés	Holandés	Alemán
Maestro EP	Catalán	Castellano	Francés		

- Tabla 9 Perfil del profesorado participante.

El criterio principal que seguimos a la hora de seleccionar a los profesores participantes fue que estos se mostrasen especialmente motivados y atraídos por el mundo del plurilingüismo y de los enfoques plurales de las lenguas. Además y paralelamente, que hubiesen llevado a la práctica de manera dinámica en sus aulas, las acciones propuestas en el seminario, hecho este que determinaba el grado de compromiso que adquirirían en todo el engranaje del estudio y de la formación. Al margen de nuestro interés, no podemos obviar un principio básico en la metodología de la investigación-acción y que tiene que ver con la voluntad intrínseca de los sujetos a participar en el estudio, a implicarse para mejorar la propia práctica educativa (ver Codó,

Nussbaum y Unamuno, 2007; Elliott, 1993; Kemmis y McTaggart, 1988; Lomax, 1990; Masats, 2008. entre otros). Así, en nuestro caso la elección se realizó teniendo en cuenta de un lado nuestras preferencias y del otro el interés y consentimiento de los profesores.

A continuación y agrupados por los centros donde impartían docencia, detallamos las características de cada colectivo.

IES Felanitx

De este centro educativo tenemos el mayor número de profesores que trabajaron con nosotros, cinco en total. El motivo es que realizamos allí una parte de la primera fase de la investigación-acción y toda la segunda, en exclusiva .

1. De la primera etapa contamos con 2 profesores, compañeros de trabajo interesados en el mundo de las lenguas, pese a no compartir departamento, pues uno de ellos pertenecía al área de filosofía y el otro, al de inglés. En este primer período del estudio nos pareció muy interesante incluir a alguien de otra materia que no fuera de lengua para ver qué se podía hacer específicamente en ese campo y en ese sentido, la docente tenía la misma curiosidad que nosotros.
2. En la segunda fase colaboraron con nosotros cuatro docentes, una profesora de ciencias naturales, otra de literatura universal, un profesor que impartía ética y repitiendo colaboración, la profesora de filosofía.

Tal y como se ha comentado en el apartado anterior, dedicado al diseño de la investigación y de la intervención educativa, hubo una tercera fase de investigación-acción. En ella la motivación por realizar un nuevo bucle surgió de los propios docentes, integrantes ambos de la plantilla del IES Felanitx: hablamos de la profesora de literatura universal y del profesor de ética. Por motivos de capacidad, no incluimos datos de esta fase en la presente tesis doctoral.

Respecto a las características de los profesores,

Prof-Fil era profesora desde hacía 6 años y hacía 5 que trabajaba en el IES Felanitx. Tenía 34 años y el curso 2009/2010 impartía las materias de historia de la filosofía, filosofía y ciudadanía, educación ético cívica y educación para la ciudadanía. Durante ese curso escolar asumía también las funciones de tutora y de jefa de departamento. Su L1 era el castellano, pero se describía como plurilingüe, y también

hablaba el catalán, el inglés y el alemán. Su implicación en el proyecto fue tanta, que repitió experiencia con nosotros en el segundo ciclo de la investigación, aportando de alguna manera solidez al estudio.

Prof-Ing es el otro profesor del mismo instituto que participó en la primera fase de nuestro proyecto. Desde hacía 18 años ocupaba una plaza definitiva en el IES Felanitx. En ese momento tenía 45 años y era tutor de una de las clases donde enseñaba inglés. Las materias que impartía durante el curso 2009/2010 eran inglés e inglés de SE. Su L1 era el catalán, pero también dominaba el castellano, el inglés, el holandés y el alemán. El hecho de tener alumnado procedente del programa de Secciones Europeas, hizo que fuera para nosotros un aliciente el aplicar con ellos algunas de las sesiones EVLANG, al ser estos unos estudiantes que ya controlaban muy bien una lengua extranjera. El profesor, él mismo plurilingüe y abierto, accedió de manera entusiasta desde el primer día.

Prof-Éti era el profesor de ética. Licenciado en filología catalana pero con oposiciones de inglés en secundaria, impartía inglés, inglés en SE y ética en inglés, ofertada esta última asignatura a los alumnos del mencionado proyecto. El curso 2010/2011 era además el director del IES Felanitx. En el momento del estudio tenía 47 años y ese era su onceavo en el centro. Él pertenece a la segunda y tercera fase de nuestra investigación-acción. Poseedor de un repertorio bien plural, a saber, L1 catalán, L2 castellano, L3 inglés, L4 francés, L5 portugués y con conocimientos de alemán, desde el principio le motivó nuestra propuesta y colaboró de manera muy dinámica con nosotros.

Prof-Lit enseñaba literatura universal al grupo de alumnos que seleccionamos. Era licenciada en filología española. Pertenece a la segunda y tercera fase de nuestra investigación-acción. Tenía una experiencia de 26 años, todos en el IES Felanitx excepto 11 años que había impartido docencia en el extranjero. En el marco del programa del ministerio de Docentes en el Exterior, había trabajado como profesora de ELE en Alemania, Bélgica, Holanda e Inglaterra. Su trayectoria personal y profesional la hacían conocedora de un buen número de lenguas: al margen del español como L1, hablaba el catalán, el inglés, el italiano y un poco de francés. El curso 2010/2011 daba clases de lengua y literatura castellana y era jefa del departamento.

Prof-CN era doctora en biología. Tenía 45 años y 12 de experiencia docente. En el IES Felanitx trabajaba desde el curso 2005/2006 y en el momento de la experiencia impartía ciencias naturales, ciencias naturales en inglés y ciencias para el mundo contemporáneo. Su L1 era el castellano, el catalán su L2, dominaba el inglés y también sabía algo de francés.

Col·legi La Immaculada

De este centro tenemos dos profesores que se involucraron enseguida en el proyecto, y que pertenecen a la primera fase. Ellos fueron participantes del primer seminario, *El desarrollo de la competencia plurilingüe: una propuesta de investigación-acción*.

Prof-Cat es la profesora de lengua catalana. Trabajaba de manera vital en el colegio de La Inmaculada desde hacía 28 años y había ocupado el cargo de directora de la etapa de secundaria durante 19 años. Desde hacía 3 se dedicaba “únicamente” a la docencia. Licenciada en filosofía y letras, el curso escolar 2009/2010 tenía 56 años e impartía las áreas de catalán, cultura clásica y ética en ESO. En ese tramo escolar, era además tutora de la clase de 2º, cuando llevamos a cabo la recogida de datos. Su L1 era el catalán, pero también hablaba castellano y francés. Durante el seminario destacó en todo momento por su interés y sus ganas de “hacer algo”, en palabras suyas, en referencia a la enseñanza/aprendizaje de las lenguas, que ella consideraba deficiente y sin futuro.

Prof-Cas impartía lengua española en su centro, en ESO. Licenciado en filología hispánica, tenía 31 años y hacía 4 que ejercía docencia en la escuela La Inmaculada. Además de impartir clases de castellano, era el coordinador de la etapa y tutor de la clase de 3º. Hablaba catalán, como L1, y también español e inglés.

CEIP Costa i Llobera

Es el único centro de educación primaria seleccionado en nuestro estudio. En las decisiones preliminares del diseño del proyecto, se había resuelto recoger datos únicamente de alumnos que cursaran la etapa de secundaria, pero la empena, ilusión y el trabajo que el docente de esta escuela de primaria demostró estar haciendo en su aula durante el seminario de formación, hizo que nos replanteásemos la decisión preliminar.

Prof-Pri es el docente que representa a la etapa de primaria en este estudio. Este maestro “de corazón” y vocación, tenía 54 años y hacía 35 que enseñaba en el CEIP Costa i Llobera, donde se llevó a cabo la experiencia. Aunque trabajaba de maestro, también era licenciado en filosofía y letras. Durante el curso 2009/2010 impartía las áreas de castellano, catalán, matemáticas, conocimiento del medio, plástica y educación para la ciudadanía, en una de las aulas de 5º de primaria, de la cual también era tutor. Las funciones que desempeñaba en el centro eran: tutor, encargado de la biblioteca y coordinador del tercer ciclo de primaria. Su L1 era el catalán, pero también hablaba el castellano y el francés.

Alumnos

214 son el total de estudiantes que participaron en la experiencia. Sus aportaciones, producidas en el marco de unas actividades que contemplaban más de una lengua en su planteamiento, son los datos más importantes que conforman nuestro corpus y nuestro estudio.

Si hablamos de la selección de los estudiantes, debemos decir que fueron los mismos profesores los que nos propusieron las clases concretas en las que aplicamos nuestra propuesta. El acceso a unos cursos y no a otros, el comportamiento específico de los alumnos o la dinámica de los grupos entre otros factores, fueron los motivos que condicionaron a los docentes a elegir unos escolares en detrimento de otros. Además de estos factores, nosotros les habíamos pedido, que dentro de la educación secundaria, los niveles de etapa fueran lo más elevados posible para participar en nuestro estudio, es decir, mejor un 4º de ESO que un 1º de ESO. La razón era que sobre el planteamiento EVLANG se han hecho desde los años 2000 diversos estudios y evaluaciones en la etapa de educación primaria e incluso en infantil, pero en menor medida se han realizado experiencias en secundaria (véase Candelier 2003a y b y las referencias que aparecen en el web de CARAP carap.ecml.at, y también las de las asociaciones y proyectos EDILIC, EOLE o ELODIL). En ese sentido, nos interesaba por tanto realizar una aportación que ampliase la visión y los resultados ya obtenidos.

Con la finalidad de que el lector de este trabajo comprenda el marco en el que se desarrolló la intervención escolar, ofrecemos a continuación una descripción breve y

general sobre cada una de las clases y sus alumnos. Fijaremos nuestra atención en elementos como la edad de los estudiantes, las lenguas de sus repertorios, el número de alumnos extranjeros en las aulas, las procedencias de estos y el nivel académico global entre otros. Para hacerlo más fácil, dividiremos las clases por centros educativos.

Col·legi La Immaculada

De este centro educativo tenemos dos aulas que formaron parte de la experiencia: la de 2º y la de 3º de ESO.

La clase de 2º de ESO de lengua catalana. La describíamos en nuestras notas de campo que recogían las observaciones, como muy dinámica, plural y participativa. Los alumnos, 15 chicas y 16 chicos, eran muy habladores pero a la vez despiertos y motivados frente a las actividades que hacíamos. Estaba formada por 31 alumnos de 13/14 años de edad, de los cuales 5 eran repetidores. Más de la mitad de los estudiantes eran de origen extranjero, exactamente el 54'83%, inscritos en el centro en momentos diversos. Las nacionalidades que coexistían en el aula eran: alemana (1), filipina (2), marroquí (1), búlgara (4), inglesa (2), sueca (1), colombiana (2), argentina (1), uruguaya (1), americana (1), brasileña (1) y española (14).

Respecto a las lenguas que usaban, su profesora nos informó de que, en la escuela, los alumnos se comunicaban en castellano y catalán; en casa, 3 alumnos en catalán, 20 alumnos castellano y el resto los hacían en inglés, búlgaro, alemán y tagalo.

En cuanto al nivel académico, la media global del grupo era de 5'5 %, siendo 20 los alumnos que promocionarían, entre 3 y 5 los escolares con 3 áreas suspendidas, 6 los que tenían más de 6 asignaturas no aprobadas y 3 los estudiantes en riesgo de abandonar los estudios.

La clase de 3º de ESO de lengua española. Perteneciente al mismo centro destacaba por ser tranquila y heterogénea. A los estudiantes, 16 chicas y 11 chicos, se les notaba una mayor madurez en sus respuestas y comportamiento. Estaba formada por 26 alumnos de entre 14 y 15 años de edad, entre los cuales había dos repetidores. El 30'76 % del alumnado era de origen extranjero. Al margen de España, los ocho países de donde eran oriundos los muchachos, eran: República Dominicana (1),

Brasil (1), Marruecos (1), Colombia (1), Argentina (1), Bulgaria (1), Estonia (1) y Polonia (1). No incluimos dos alumnas que tenían parte de la familia cubana.

Por lo que se refiere a las lenguas que utilizaban, el tutor del grupo, nos comentó que unos 6 alumnos utilizaban el catalán en casa habitualmente; 13 se comunicaban con sus familias en castellano y el resto en búlgaro, polaco, ruso, portugués y árabe. En cuanto al nivel académico, decir que la media global del grupo era de 5'7 %, que había dos alumnos que repetirían el curso 2010/2011 y que sólo uno de los estudiantes tenía riesgo de abandonar los estudios.

CEIP Costa i Llobera

Tal y como se ha comentado con anterioridad, sólo un centro de educación primaria se encuentra incluido en nuestro proyecto. El nivel que nos proporcionó el docente fue uno de los dos quintos que formaban el ciclo superior, exactamente aquel del cual él era tutor.

La clase de 5º de primaria. Encontramos a los alumnos de esta clase tranquilos e informados de la experiencia que teníamos que llevar a término. Como es normal en esta edad, estaban pendientes de su tutor y de sus instrucciones. Participaron durante toda la sesión de manera ordenada y sosegada. Eran 24 escolares en una clase bastante homogénea por lo que se refiere a las nacionalidades, ya que sólo dos estudiantes habían nacido en Venezuela. No obstante esto, el maestro apuntó que estaban totalmente integrados en el pueblo y en el aula, ya que habían vivido en la isla la casi totalidad de su vida. Los otros 22 alumnos eran todos de nacionalidad española, y sólo 4 de ellos tenían ascendencia extranjera: había unos padres alemanes, otros argentinos y también ecuatorianos.

En relación a las lenguas, el tutor afirma que la gran mayoría de los estudiantes de la clase tenían como L1 el catalán, 4 o 5 utilizaban el castellano en casa y una alumna el alemán. Su nivel académico era medio.

IES Felanitx

Los alumnos de este instituto de educación secundaria representan el nivel más elevado al que tuvimos acceso para recoger nuestros datos. Seis son las clases con las

que trabajamos a lo largo de las dos fases de la investigación-acción y por ende, del proyecto. De todas ellas ofrecemos una descripción somera en las líneas que siguen.

1ª Fase del proyecto

El curso de 4º de educación secundaria obligatoria fue el elegido por ambos docentes de la primera incursión del proyecto, de las áreas de filosofía y de inglés, para aplicar nuestras actividades EVLANG.

La clase de 4º de ESO de filosofía. Es el aula que nos proporcionó nuestra colaboradora en la primera intervención escolar. Estaba formada por 24 alumnos, uno de los cuales era repetidor. Sólo había un estudiante de nacionalidad extranjera, proveniente del Reino Unido. Había hijos de inmigrantes peninsulares, pero que ya habían nacido en Mallorca.

En cuanto a las lenguas que utilizaban, la docente nos comentó que la mitad de la clase tenía como L1 el catalán y la otra mitad el castellano, aproximadamente. En el aula se comunicaban indistintamente en las dos lenguas, al menos en su asignatura. La media académica en el área de filosofía se encontraba sobre el 6. El próximo curso repetirían dos alumnos y había 2 más que estaban en riesgo de abandonar los estudios.

La clase de 4º de ESO de inglés SE. Dirigida por uno de los profesores de inglés del claustro, tenía la particularidad del programa de secciones europeas, que suponía un estudio del idioma a un nivel muy elevado. Este hecho conllevaba que las clases fuesen reducidas, y en nuestro caso 16 fueron el número de alumnos que grabamos. No había ninguno de origen extranjero, pero sí que dos de ellos tenían ascendencia anglófona: la madre de un alumno era inglesa y el padre de otro norteamericano.

En referencia a las lenguas, el profesor afirmó que la lengua habitual de comunicación de todos los alumnos en el instituto era el catalán excepto en las asignaturas de sección europea y de ética donde se comunicaban en inglés. Los estudiantes de la citada clase participaban en este programa desde 1º de ESO.

2ª Fase del proyecto

De la segunda intervención en la metodología de la investigación acción, tenemos 4 clases de diferentes niveles que durante el curso 2010/2011 participaron en nuestro estudio. Tal como observará el lector, en esta etapa se contemplan más datos

lingüísticos de los alumnos, que los ofrecidos hasta el momento. esto es así porque los instrumentos de recogida de datos variaron ligeramente en el transcurso de la investigación, en base de diferentes criterios. En esta segunda fase, pedimos a los estudiantes que nos rellenasen un cuestionario de perfil lingüístico (al que se hace referencia en el apartado 4.4.4), que nos aportaba muchos datos en esta línea, y que presentamos a continuación.

La clase de 4º de ESO de filosofía. 25 alumnos conformaban este aula, que nos proporcionó la responsable de la asignatura, al repetir experiencia con nosotros. Los muchachos, de entre 15 y 16 años, eran en general tranquilos exceptuando algunos, que destacaron por tener una mayor participación en nuestras sesiones. La división por sexos era de 15 chicas y 5 chicos. Había 5 estudiantes de origen extranjero, procedentes de Ucrania, Marruecos, Reino Unido, Portugal y Francia. Los otros 20 habían nacido en España, entre Mallorca y la península.

En cuanto a las lenguas, según los datos que nos aportaron los alumnos, en la clase había repertorios lingüísticos de hasta 5 lenguas. Los 5 chicos de origen extranjero, tenían como L1 el ucraniano, el árabe, el inglés, el portugués y el francés. Entre los estudiantes españoles, había 15 con L1 catalán y 5 con L1 castellano. Las L2 de los estudiantes se repartían entre el castellano, con 19 alumnos, el catalán, con 6 y el francés, con 1 hablante. El inglés por su parte, era la L3 de 20 muchachos; las restantes L3 de los estudiantes fluctuaban entre el catalán, con 3 alumnos, el castellano, con 1 y el francés también con 1. Nueve alumnos afirmaron tener una L4, distribuida entre 1 de catalán, 3 de inglés, 2 de alemán, 2 de francés y 1 de italiano. Sólo un alumno manifestó que su repertorio lingüístico se componía de 5 lenguas, siendo su L5 el inglés.

La clase de 4º de ESO de Ética SE. Era un grupo dinámico con alumnos muy participativos y motivados. En las sesiones que llevamos a cabo con ellos, se percibió una colaboración entusiasta. Constaba de 22 estudiantes, de 15 y 16 años, repartidos en 15 chicos y 8 chicas. Todos los muchachos eran españoles, pero dos de ellos tenían ascendencia alemana y otros dos, británica.

Respecto al repertorio lingüístico, la L1 era el catalán para 15 de los alumnos, el castellano para 3 y el alemán para 1. Además había tres estudiantes que dijeron tener dos L1, a saber, el catalán y el alemán, el catalán y el inglés y el castellano y el inglés.

Las L2 eran para todos el catalán, con 5 alumnos y el castellano, con 17. Respecto a las L3, el inglés lo era para 19 de los chicos y el castellano para 1. Para terminar, nueve alumnos manifestaron tener una L4, que se repartía de la siguiente forma: inglés, 1 alumno, francés 4 y alemán 4.

La clase de 2º de ESO de Ciencias Naturales SE. Tenía los alumnos más jóvenes de la segunda fase del estudio, 24 estudiantes de entre 13 y 14 años de edad. La división por género era de 14 chicos y 8 chicas. Este grupo, muy interesado en el proyecto, participó de manera bastante activa, tanto en el trabajo por parejas como en pequeño y gran grupo. Los alumnos extranjeros eran 2, procedentes de Marruecos y Alemania, aunque también había 3 chicos cuyo padre o madre eran alemanes o franceses.

En referencia a las lenguas de la clase, el catalán era la L1 de 18 estudiantes, el castellano de 2, el alemán de 2 y el árabe de 1. Además, dos chicos afirmaron poseer dos L1: el castellano y el alemán. En cuanto a las L2, las lenguas se dividían entre el castellano, con 18 alumnos y el catalán, con 6. El inglés por su parte era la L3 de 21 alumnos, el castellano la L3 de 2 de entre ellos y una alumna tenía el francés como tercera lengua en su repertorio lingüístico. Cinco alumnos escribieron en el cuestionario de perfil lingüístico, que tenía una L4, el francés lo sería de 1 alumno y el inglés, de 2. Finalmente un alumno expresó tener el inglés como L5.

La clase de 2º de Bachillerato de Literatura Universal. Con 17 o 18 años, eran los alumnos más mayores de todo nuestro estudio. Este grupo de 22 estudiantes, dividido entre 17 chicas y 5 chicos, se caracterizó por ser silencioso y poco participativo. Todos los estudiantes eran españoles excepto dos, procedentes del Reino Unido y de Alemania.

El repertorio lingüístico de los chicos, se distribuía de la siguiente manera: como L1 tenían el catalán 14 alumnos, el castellano 5 y el alemán 1. También en este caso hubo dos alumnos que manifestaron tener dos L1: el catalán y el gallego una y el castellano e inglés otra. Por su parte el castellano era la L2 de 16 alumnos, frente a los 6 que tenían el catalán. El inglés era la L3 de 20 de los estudiantes, el catalán de 1 y el francés también de un estudiante. Finalmente, cinco alumnos manifestaron tener una L4: un alumno haciendo referencia al inglés y cuatro al francés.

4.4. Instrumentos de recogida de datos

En el anterior apartado nos hemos dedicado a dar a conocer el contexto en el que se llevó a cabo la investigación, que aúna centros de formación de profesorado, centros educativos de primaria y secundaria, así como la población seleccionada que participó en el estudio, en este caso profesores y alumnos. Aquí nos centraremos en presentar los instrumentos de recogida de datos que utilizamos para llevar a cabo nuestro estudio.

Antes de empezar la descripción propiamente, queremos aprovechar estas líneas para comentar algunas cuestiones previas sobre el proceso de recolección de la información, que nos parecen relevantes para entender e interpretar bien nuestro trabajo.

Compartimos con Nussbaum y Unamuno (2006) la afirmación de que quien lleva a término una investigación interviene de una manera u otra en la construcción de la realidad que describe. Burns (2000) dice al respecto que *“la realidad social se considera una creación de la consciencia individual, donde el significado y la evaluación de los acontecimientos son una construcción personal y subjetiva.”* (p. 3). Por su parte Blaxter y otros (2008) destacan la gran influencia a menudo no reconocida que los mismos investigadores, como personas con ideas concretas, ejercen en su investigación con el consiguiente el impacto a tener en cuenta. En palabras suyas

“Como investigador tendrá ciertas opiniones y puntos de vista sobre una gran variedad de temas, y es probable que se manifiesten de alguna manera en su investigación y el modo en que la muestra. [...] Sus ideas pueden proceder de lo que haya leído, lo que influirá en el modo en que formula las preguntas, a las personas o documentos, y la importancia que concede a sus respuestas. [...] No se puede ser totalmente objetivo y, en cierto modo, es absurdo intentarlo. [...] Es necesario ser consciente de la influencia que se ejerce en la investigación y mantener una actitud abierta a la hora de reconocer y dejar constancia de ello” (Blaxter et al., 2008, p. 97).

En otra línea de argumentación, Nussbaum (2008b) explica que en las investigaciones de tipo cualitativo, bajo la que se engloba la nuestra, se debe describir

muy bien el proceso y los instrumentos de recogida de datos porque los resultados obtenidos son el producto de una construcción conjunta entre el investigador, los dispositivos y los actores participantes en el estudio.

A modo de síntesis y en relación a nuestro trabajo, las aportaciones de los alumnos y los profesores colaboradores, estarán condicionadas por sus vivencias personales de una parte y el conocimiento ajeno que rodeaba todo el proyecto de otra. Respecto a la realidad y los resultados descritos, decir que también están sujetos a nuestra experiencia y manera de entender la realidad y la investigación. De igual manera somos conscientes que los instrumentos que hemos utilizado para recoger los datos: las cámaras, grabadoras, entrevistas, actividades, test así como nuestra figura del investigador en el aula, pueden haber influido de una manera u otra en los resultados obtenidos. Exponiendo todo esto se busca evitar que estamos distorsionando la realidad, puesto que considerando los elementos que la construyen, al mismo nivel que las personas que intervienen, se evidencia todo lo que puede incidir en la objetividad o subjetividad de las observaciones, para así poder cuestionarlo.

La observación es un procedimiento empírico por excelencia, el más primitivo y a la vez el más usado. El método de la observación consiste en observar, anotar y analizar acontecimientos de interés por parte de un investigador. En nuestro estudio, utilizamos este método de recogida de datos para enriquecer y dar validez a las mismas, como se precisa más adelante.

4.4.1. El material didáctico

Los datos más importantes de este estudio surgieron a partir de la aplicación en las aulas de un enfoque plural de las lenguas. El discurso derivado de los alumnos al adoptarlo, es el elemento que analizamos para estudiar los recursos movilizados durante la gestión multilingüe.

Así planteada la cuestión, el material didáctico que compilamos y utilizamos, fue también una herramienta de recogida de datos, ya que en nuestro caso nos proporcionó

los más significativos de nuestro corpus, los de producción oral. Aunque su planteamiento y desarrollo ya ha sido explicado en el apartado del diseño de la investigación y de la intervención educativa, punto 4.2., ofrecemos aquí un resumen general con los aspectos más destacables.

Nuestro proyecto se realizó en el contexto educativo de 3 centros escolares de Mallorca, siendo el IES Felanitx el que nos proporcionó el volumen más cuantioso de datos. Planteado en dos fases de investigación diferentes y dos cursos consecutivos, 2009/2010 y 2010/2011, el estudio conjugó a 8 profesores y a 214 alumnos de las etapas de primaria y secundaria. A través de una intervención didáctica que ponía en práctica los planteamientos plurales *éveil aux langues* y *la intercomprensión entre lenguas de la misma familia* trabajamos conjuntamente docentes, investigadores y estudiantes en el estudio de los recursos que salían a la palestra al activar una competencia plurilingüe.

Las actividades o unidades didácticas que se desarrollaron durante las 42 sesiones que grabamos, son las que se especifican, a modo groso, a continuación:

1ª fase de la investigación-acción

Frutas de aquí y de allá, completar unas series de palabras que designaban nombres de frutas en diferentes lenguas.

Los animales toman la palabra, identificar dos series de 7 y 8 lenguas a partir de un enunciado en cada una de ellas.

Las lenguas día a día, descubrir y clasificar los nombres de los días de la semana en 6 lenguas desconocidas y deducir un principio de composición de palabras.

Las lenguas de Europa, observar y reflexionar sobre palabras que designaban diferentes partes del cuerpo en distintas lenguas.

2ª fase de la investigación-acción

- UD *Peace and war*: the Second World War, the nuclear era, a century of wars, the United Nations, the European Union, Conflict, war and peace, the peace movement, preventing conflict and conflict resolution, what's peace?, Kant, ethics, categorical imperative, perpetual peace, Ghandi, terrorism.

- UD *La pobreza*: los países subdesarrollados, los estados de bienestar, los derechos humanos, el consumo, la teoría ética de Platón, las diferencias entre norte y sur, el comercio justo.
- UD *External dynamics of the Earth and Internal dynamics of the Earth*: identify different types of weathering; understand the ways the landscape is shaped by the action of different agents, the cycle of water. Learn about internal energy of the Earth; identify phenomena, such as earthquakes and volcanic eruptions, caused by the internal energy of the Earth.
- UD *El romanticismo en Europa*: características principales del romanticismo, así como las obras y autores Goethe, Schiller, Shelley, Byron, Hugo Leopardi, Scott, Dumas, Hölderlin. La novela, la poesía y el teatro romántico europeo.

Una vez expuesta la relación de materiales utilizados para obtener los datos de producción oral y antes de pasar al siguiente apartado, queremos referir algunos argumentos que justifican la elección de estos recursos.

Tal y como se ha hecho eco anteriormente en este trabajo, nuestros datos difícilmente hubieran surgido a partir de una situación “natural”, en el contexto de una clase ordinaria. Así, para remontar este obstáculo, articulamos una intervención escolar con una propuesta didáctica concreta que suscitase la aparición de fenómenos y situaciones que nosotros deseábamos analizar, esto es, los encaminados a impulsar el desarrollo de una competencia plurilingüe. Para ello, recopilamos o elaboramos actividades, que cumpliesen los siguientes principios, a saber:

1. que su planteamiento supusiera el trabajo en grupo, potenciado el trabajo colaborativo y compartido;
2. que dieran la palabra a los estudiantes;
3. que fomentaran la aparición de teorías del lenguaje y de la lengua;
4. que promovieran el ejercicio de la descentración respecto a la L1;
5. que potenciaran la creación de puentes entre las lenguas;
6. que impulsaran la reflexión metalingüística;
7. que ayudasen en la construcción del conocimiento (lingüístico o no!);

Principios que caracterizan a la didáctica del plurilingüismo, y específicamente a los enfoques plurales del, *éveil aux langues* y la *intercomprensión* específicamente.

4.4.2. La observación

La complejidad de nuestro objeto de estudio, al que queríamos examinar en contexto escolar y atendiendo a su dinámica, conllevó la utilización de diversos métodos de recogida de datos, en la certeza que *“la triangulation obtenue par l’application de différentes méthodes (ainsi que de chercheurs, d’informateurs, etc.) offre des points de vue très enrichissants”* (Cambra, 2003 p. 97). Dado que los autores de esta tesis también somos docentes, nos pareció que el método que más se adecuaba a nuestra finalidad y perfil era el de la observación participante. Los motivos eran, de una parte, que en el estudio de la interacción inherente al desarrollo de las sesiones que plantearíamos, este procedimiento era el preferido (ibíd. p. 97). De otra que la observación participante era una de las técnicas primarias más utilizadas por los etnógrafos para obtener información (Martínez, 2007), pero también una acción intrínseca a la investigación-acción, enfoque adoptado para llevar a cabo nuestro trabajo.

La utilización de este método nos permitió observar que la competencia plurilingüe va más allá del conocimiento de varias lenguas, porque necesita tanto de una capacidad de gestión y reflexión de estas como de la recuperación de conocimientos inscritos en multitud de categorías. Durante las sesiones de nuestra propuesta didáctica, los recursos que se movilizaban al activar la competencia plurilingüe, emergían a tenor de variados factores, como la problemática de la actividad propuesta, la aparición de una lengua concreta, el comentario de un compañero, la puntualización de la profesora, un sinfín de elementos que debían tenerse en cuenta para dibujar fielmente la imagen de la citada competencia y que, sin el procedimiento de la observación, difícilmente hubieran sido reparables.

Al margen de la observación directa, nos ayudamos de un diario de campo y la grabación de las sesiones, conscientes que la dinámica y las interacciones que se dan en durante una clase, son tan complejas y efímeras que la simple observación no es

suficiente. En el siguiente apartado, dedicado a describir los datos del estudio, explicaremos qué procedimiento de registro seguimos. En cuanto a las notas que recabamos, señalar que se optó por una observación relativamente abierta en el sentido que no se diseñó una «parrilla» con los puntos específicos en los que prestar atención. De acuerdo con Blaxter et al. (2008), “*la pre categorización y la estructuración de la observación reducen el tiempo empleado sustancialmente, pero se corre el riesgo de perder tanto en detalle como en flexibilidad*” (p. 194), así que para nuestro estudio nos decantamos por una observación más acorde con los principios etnográficos, a saber, que nos permitiera captar el dinamismo de las sesiones, relacionar las acciones a su contexto y en fin retratar fielmente aquello que ocurría (Van Lier, 1988). El protocolo que seguimos para plasmar aquello que observábamos fue de una parte y durante el desarrollo de la sesión, la anotación rápida de algunos aspectos relevantes; por otra parte y al finalizar la clase, el mismo día, la ampliación de lo sucedido, añadiendo sensaciones y comentarios con los profesores o alumnos.

En otra línea argumentativa, la observación nos ayudó a organizar las percepciones. Ello implicaba un proceso de sensibilización y de concentración de la atención por nuestra parte, de comparación, de discernimiento del material en forma de datos que se estaban produciendo y de “*une réflexion analytique sur ce matériau*” (Arborio y Fournier, 1999 p. 82), iniciando así un primer análisis preliminar de lo que estaba sucediendo. La observación también nos permitió obtener información en varias direcciones. En primer lugar, nos ayudó a describir con más detalle el desarrollo de las sesiones que llevamos a término. Nuestras impresiones, el funcionamiento de la clase, la dinámica del grupo y en general, cómo había ido, fueron algunos puntos que formaron parte de nuestras anotaciones. En segundo lugar, identificamos ya algunas primeras estrategias o recursos plurilingües, que nos llamaron la atención por algún motivo. Con la codificación y la transcripción posteriores, estos datos iniciales se vieron desestimados o por el contrario argumentados y detallados. En tercer lugar, captamos los fenómenos paraverbales que acompañaron el discurso de los alumnos. En uno de los centros de la primera fase de la investigación-acción, no se nos permitió la grabación audiovisual, así que solo la observación y las notas tomadas fueron la base de la posterior interpretación de lo acontecido. Estas notas tienen en cuenta los aspectos para y extraverbales de la interacción ya que como subraya Martínez (2007):

el lenguaje no verbal es un lenguaje de signos expresivos, como el que se manifiesta a través de los ojos, la mímica, la expresión facial, los movimientos, gestos y posiciones del cuerpo y de sus miembros, el acento, el timbre y el tono de la voz, etc., que depende del sistema nervioso autónomo, es involuntario y casi siempre inconsciente, y contribuye de manera muy eficaz a precisar el verdadero sentido de las palabras, reforzándolo o, quizá, desmintiéndolo. (p. 62).

La observación de las sesiones propuestas, permitió la utilización de una técnica muy útil para el estudio de los datos surgidos durante el discurso de los alumnos: la confrontación. Su función es afinar aquello que se está observando, a través de la demanda de una justificación: por qué el hablante ha dicho tal cosa o si puede ampliar en detalle de lo que acaba de argumentar. Estamos de acuerdo con Bono (2008a) que estos métodos de verbalización post-tarea representan una herramienta de gran valor, inmersa en las mismas interacciones del aprendizaje escolar. La confrontación se llevó a cabo en forma de preguntas, que realizábamos normalmente nosotros en nuestro rol del investigador-observador- participante. En el apartado siguiente se ahonda más en este procedimiento.

Otro aspecto que queremos comentar está relacionado con el rol que mantuvimos durante la intervención educativa. Conocedores del medio escolar, fue relativamente fácil que profesores y alumnos nos considerasen parte de la vida del centro, sin que las acciones dirigidas a recoger los datos (como el liderazgo de las sesiones, la utilización de cámaras, la observación o el apunte de notas) se viviese como algo demasiado intrusivo. La identidad que fuimos adquiriendo a lo largo del tiempo ayudó sin duda a que todos los participantes se sintieran cómodos, y pudiéramos recoger datos más naturales y reducir el impacto de los instrumentos de investigación (Nussbaum y Unamuno, 2006; Kervran 2008).

En relación al tiempo que pasamos observando y grabando, manifestar que modificamos la duración en detrimento de un alargamiento de la misma, en la segunda fase de la investigación-acción. La decisión estuvo basada en la evaluación del primer ciclo del proyecto, a tenor de los datos obtenidos, que conjugaban el discurso de alumnos y profesores. De esta manera, elegimos en la segunda fase, cambiar el diseño

de la intervención por una parte y prolongar la intervención por otra, en el convencimiento que estas acciones dotarían a nuestro estudio de mayor credibilidad y fiabilidad. (Cambra, 2003; Moore y Castellotti, 2001; Nussbaum, 2008a; Gajo, y Mondada, 2000; Van Lier, 1988).

Para acabar queremos remarcar que factores como el grado de implicación, motivación, seguridad, mostrados por los profesores por un lado y la dinámica de cada sesión por otro, hicieron que nosotros participásemos más o menos, pudiendo entonces tomar más o menos notas. Generalmente el peso del liderazgo de la intervención recaía sobre nosotros, tomando así nuestros colaboradores un papel más secundario o pasivo a voluntad suya. Conscientes de esto y con la oportunidad de una segunda ronda donde todo era mejorable, se palió este desequilibrio en la segunda fase del proyecto, donde significativamente, los profesores colaboraron más.

4.4.3. La entrevista

De manera complementaria a la grabación de las sesiones multilingües, se condujeron entrevistas con los profesores participantes del proyecto, para recoger unos datos que se escapaban de nuestro campo de actuación. El protocolo que se siguió fue diferente en la primera y segunda fase del estudio; las intervenciones escolares en ambos casos también fueron diferentes y la evaluación de la primera supuso la introducción de elementos de mejora respecto a la segunda.

*En la primera fase de la investigación-acción, entrevistamos a nuestros 5 colaboradores una vez acabado el seminario de formación de profesores y a petición suya, al finalizar el curso escolar. Tuvo lugar entonces durante el mes de julio de 2010, desplazándonos en la mayoría de los casos a los diferentes pueblos donde vivían los docentes o quedando en un punto intermedio en caso que así se decidiera. Se optó por grabar las entrevistas con una grabadora digital *Tascam DR1*, lo que supuso la obtención de sólo datos de voz. La totalidad de minutos de las cinco entrevistas fue de 88' 75", es decir aproximadamente una hora y media, que fueron transcritos íntegramente para su posterior estudio.*

Los objetivos que se pretendían con la entrevista eran diversos. En primer lugar, completar la información que de las sesiones llevadas a término habíamos extraído mediante las observaciones y el análisis preliminar de las producciones orales de los estudiantes. En segundo lugar, saber la valoración que hacían del enfoque EVLANG así como adivinar si tenían intención de seguir en esta línea de trabajo. En último lugar, obtener unos datos que sirviesen para triangular los otros datos obtenidos y así dar consistencia y validez al estudio.

Se trató de entrevistas semidirigidas en el sentido que eran flexibles y dinámicas aunque guiadas por un protocolo que contenía preguntas relativas a la manera cómo creían los docentes que aprendían lenguas extranjeras sus alumnos; las estrategias que habían observado que utilizaban los estudiantes en las resoluciones de las tareas; si pensaban que estos tenían prejuicios respecto a las lenguas y las culturas; y qué valoración global hacían de los enfoques plurales de las lenguas presentadas en el seminario de formación de profesores, entre otras cosas.

La elección del método de la entrevista nos permitió indagar no sólo en las preguntas que teníamos preparadas sino también, en palabras de Martínez (2007), *“aclarar los términos, descubrir las ambigüedades, definir los problemas, orientar hacia una perspectiva, patentizar los presupuestos y las intenciones, evidenciar la irracionalidad de una proposición, ofrecer criterios de juicio o recordar los hechos necesarios”* (p. 65). En nuestro caso nos referimos a algunos puntos que no habían quedado suficientemente claros, el conocimiento en detalle de la manera de enseñar de los profesores y su visión y vivencia de las sesiones entre otras cosas.

De esta primera tanda de entrevistas queremos hacer referencia a un punto que nosotros clasificamos como límite en la recogida de la información. Nos referimos al hecho de que el paso del tiempo entre nuestra intervención en los centros educativos y la realización de la entrevista (de unos 4 meses), pudo haber influido en las respuestas dadas por los profesores. Algunos de ellos nos confesaron no recordar con exactitud aquello relacionado con las estrategias que utilizaron los alumnos u otros aspectos. Creemos que este efecto se hubiera podido mitigar con la más pronta realización de la entrevista.

En la segunda fase de la investigación-acción, cambiamos la estrategia y decidimos entrevistar a los 4 docentes que colaboraron con nosotros antes de empezar el proyecto y justo después de terminarlo. El montaje de la segunda intervención del trabajo, supuso un entramado tal de reuniones y encuentros con los profesores, para planear y decidir todos los aspectos de las unidades didácticas conjuntas, que este paso de la entrevista previa no conllevó una logística particular y sí sirvió para afianzar nuestro común compromiso e instaurar una confianza recíproca. En este caso, las entrevistas se llevaron a cabo de manera individual en el centro donde trabajaban todos, el IES Felanitx, generalmente en el despacho de sus departamentos. También aquí optamos por utilizar una grabadora de voz digital, que registró unos 20 minutos por entrevista, es decir unas dos horas y media.

El planteamiento de la entrevista fue asimismo semidirigido, en el sentido que nosotros preparamos un guión “fijo”, pero que se fue desarrollando en ocasiones diferentemente, a tenor de las respuestas que iban dando los profesores. Las preguntas previas al comienzo de la intervención, iban dirigidas a obtener información en cuanto a:

1. Descubrir las motivaciones que los llevaron a decidirse a participar en el proyecto.
2. Vaticinar las reacciones de los alumnos ante nuestra propuesta en una asignatura obligatoria. Aspectos como la motivación y el rechazo ante la diversidad lingüística.
3. Avanzar algunas conclusiones antes de empezar el proyecto, relacionadas con la comprensión de los contenidos específicos del área, las diferentes lenguas que entrarían en juego
4. Manifestar las dificultades encontradas a la hora de encontrar documentos multilingües de su área para la elaboración de la unidad didáctica conjunta.
5. Valorar, antes de empezar la experiencia, los posibles beneficios que le podría reportar, en caso de haberlos y si un planteamiento similar puede ayudar al desarrollo de una competencia plurilingüe.

Las preguntas que realizamos una vez finalizado el proyecto iban encaminadas a saber:

1. Conclusiones en general y si el desarrollo había sido el esperado.
2. Las actitudes (motivación, rechazo) y/o comentarios de los alumnos, cuando nosotros no estábamos delante. Conclusiones de su parte.
3. Motivación personal e impresiones de la aplicación y experiencia.
4. Aspectos positivos, negativos, sorprendentes, dificultades y soluciones encontradas.
5. Cosas que han funcionado bien, dificultades y soluciones encontradas (respecto a los alumnos y así mismos). ¿Qué debería cambiar?
6. Cuestiones relativas a las lenguas utilizadas en la UD, dificultad cuando el profesorado no las domina. Comprensión por parte del alumnado, ¿se ha dado además algún tipo de aprendizaje lingüístico?
7. Evaluación y contenidos específicos del área, ¿han aprendido lo mismo que si la UD no hubiera sido multilingüe?
8. Evaluación de los materiales. Cuestiones sobre la idoneidad y la posibilidad de montar él/ella mismo una UD de estas características.
9. Beneficios de la experiencia.
10. Aspectos relacionados con la intercomprensión y la reflexión sobre las lenguas, ¿Qué surgió? Estrategias, recursos? Lenguas solicitadas.
11. ¿Puede ayudar un tal planteamiento al desarrollo de una competencia plurilingüe?
12. Perspectivas futuras: ¿es necesaria una educación plurilingüe? ¿Es posible?

4.4.4. Cuestionarios y test

En el proceso de recogida de datos nos hemos servido también de cuestionarios y test como procedimientos de exploración de ideas y creencias generales sobre aspectos relacionados con el plurilingüismo y la diversidad lingüística. Queremos puntualizar, no

obstante, que a lo largo del proyecto, hemos utilizado diferentes modelos en base a varios motivos. De una parte, el hecho de tener alumnos de tan variadas edades, hizo que no fuera posible utilizar un material homogéneo. Por ejemplo, los estudiantes de la primera fase del estudio tenían entre 10 años los más jóvenes y 16 los más mayores, así que había una diferencia sustancial entre ellos que se tuvo que reflejar en los recursos que empleamos.

En la segunda fase de la investigación-acción, en cambio, tenían entre 14 y 18 años y la distancia ya era menor. De otra parte, nuestros intereses y objetivos en la investigación fueron variando ligeramente siendo la prueba fehaciente los dos diferentes diseños de intervención escolar que llevamos a cabo en los cursos 2009/2010 y 2010/2011. Para finalizar, la adopción del enfoque de la investigación-acción, posibilitó la evaluación de la primera fase del proyecto y la introducción de modificaciones de mejora respecto a la segunda. Estas modificaciones se reflejaron también en los instrumentos de recogida de datos, como las entrevistas o cuestionarios que aquí presentamos y que se pueden consultar en el formato original en el anexo 1 de este trabajo.

El cuestionario inicial de reflexión, se utilizó, adaptado, en la primera fase de la investigación y se aplicó a los alumnos de 5º de primaria, 2º y 3º de ESO. Es un material proveniente del proyecto *Janua Linguarum*²⁷, desarrollado en el Centre Européen pour les Langues Vivantes (en adelante CELV) del Consejo de Europa (en adelante COE).

Ce questionnaire sert à introduire les enfants à la thématique de l'univers des langues. Ils expriment leurs idées de langues, sans que l'enseignant les corrige. Entre eux, ils peuvent discuter, résoudre une question et constater que quelques questions demandent plus d'information (Oomen-Welke y Karagiannakis, 2003 p. 1).

Nosotros lo usamos con el mismo objetivo y siguiendo el protocolo previsto. Las 8 preguntas concretas pretenden conocer cuestiones como las lenguas del entorno del alumno, el concepto de palabra, la definición de lengua, la diferencia entre ellas en

²⁷ Janua Linguarum Reserata: L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum. Taller 1.2.1/2000 del Centre européen pour les langues vivantes (CELV, Graz)

general y entre las de la misma familia en particular, el tema de si los animales hablan, el proceso que se sigue en el aprendizaje de una lengua o los aspectos interesantes de las lenguas que les gustaría investigar.

El test de plurilingüismo, es un instrumento tomado de (Cassany et al., 2004) *Guía didáctica del Portfolio europeo de las lenguas para la enseñanza secundaria* (en adelante PEL). Se suministró a los alumnos más mayores de la primera fase del proyecto, los que cursaban 4º de ESO en el IES Felanitx, con el objetivo con el que fue concebido, “*Tomar conciencia de las actitudes y los valores asociados a variados aspectos de la diversidad sociolingüística y cultural (interés por aprender lenguas, respeto hacia la diversidad, curiosidad por las lenguas, aceptación de la diversidad, concepciones sobre el aprendizaje de lenguas, etc.)*” (Cassany et al., 2004, p. 16). Se usó como actividad introductoria para conocer cuál era el grado de apertura de nuestros alumnos respecto a las lenguas. Constaba de 20 enunciados donde el alumno debía valorar, puntuando del 1 al 5 el grado de acuerdo o desacuerdo con los mismos.

El cuestionario de perfil lingüístico es un material del grupo de estudios sobre intercomprensión del *Centre de Didactique des Langues - Université Stendhal Grenoble 3*, proporcionado por el Dr. Christian Degache. Redactado en portugués y planteado en el contexto de una asignatura destinada a ejercitar las habilidades intercomprensivas en la enseñanza universitaria francesa, fue utilizado en la segunda fase de nuestra investigación. Lo respondieron los 93 alumnos participantes, al inicio de la intervención. Se compone de dos partes, que pretenden diferentes objetivos. La primera parte está destinada a averiguar informaciones sobre el repertorio lingüístico del alumno, así como indagar sobre las prácticas plurilingües, esto es, las lenguas que utilizan normalmente en contextos diversos como la familia, amigos, internet, etc. La segunda parte del cuestionario se refiere a las estrategias de aprendizaje de lenguas que utilizan los alumnos, sobretodo las relacionadas con la comparación. También pretende sondear aspectos como la motivación por aprender lenguas, los códigos más fáciles o difíciles aprendidos o la tipología de alumnos de lenguas que se es.

El cuestionario final de las clases multilingües, fue diseñado con la finalidad de recabar las impresiones y valoraciones de los alumnos, una vez acabado el proyecto. También lo respondieron los estudiantes de la segunda fase de la investigación-acción. Las preguntas iban orientadas a saber la opinión sobre el planteamiento de utilizar más

de una lengua en el desarrollo de la asignatura, los aspectos positivos, negativos o sorprendentes del mismo, la dificultad o facilidad de comprensión de las lenguas en clase, el aprendizaje de los contenidos del área en esta versión multilingüe así como la voluntad futura de participar en un proyecto similar.

4.5. Datos del estudio

El estudio del desarrollo de la competencia plurilingüe en contexto escolar produjo, a partir de nuestro planteamiento, múltiples datos de diferente naturaleza. En este apartado, vamos a describir cuáles fueron y qué tratamiento les dimos a todos ellos. Sin embargo, antes de empezar queremos exponer algunas consideraciones previas.

En primer lugar queremos hacer referencia a una cuestión inherente a toda investigación cualitativa: el hecho de que los datos no pueden ser nunca homogéneos. Esto es así porque las personas implicadas tienen un margen de libertad a la vez que unas restricciones que les permiten actuar diferentemente según las situaciones. De igual manera, los tiempos de observación y los tiempos de recogida de datos, no pueden ser siempre los mismos porque dependen de la permisividad de los centros, los horarios, el calendario, la disponibilidad de los profesores, etc.

Respecto al origen de la propuesta, también deseamos manifestar que los datos obtenidos no son del todo “naturales” en el sentido estricto del término, ya que no se recogieron durante el desarrollo de una actividad escolar cotidiana, como por ejemplo una clase de inglés. En nuestro caso montamos todo un dispositivo que iba desde la organización de un seminario de formación de profesores sobre plurilingüismo, hasta la propuesta y desarrollo de unas sesiones específicas donde se llevaban a término unas actividades concretas, basadas en los enfoques plurales de las lenguas. Aunque esto es así, se debe puntualizar que sobretodo en la segunda fase de la investigación-acción, las actividades se introdujeron de manera integrada en las UD de las materias curriculares.

De esta manera, el alumnado las pudo percibir en clara continuidad con el resto de la programación del aula. En este sentido, podemos considerar que sí eran naturales.

Otro elemento que queremos destacar en relación a los datos, es que la participación en la experiencia por parte de los actores sociales de este estudio, los profesores y los alumnos, fue voluntaria en todo momento. Esto produjo que, a pesar de tener el permiso de los padres para que los estudiantes fuesen grabados de manera audiovisual, una alumna de 4º de ESO se negase a ello, queriendo en cambio participar en la sesión. Naturalmente se respetó su decisión.

Para terminar existe en nuestro caso concreto, un último factor que debemos tener en cuenta. Nos referimos a un aspecto relacionado con la recogida de datos, que nos proporcionó unas informaciones y no otras. A los profesores participantes en el proyecto les solicitamos antes de aplicar la propuesta, que fueran ellos, con nuestra ayuda, quienes condujeran las sesiones. Este modo de proceder era más deseable para nuestro análisis y estudio, que la observación de nuestra propia acción docente. Sin embargo, el momento de la puesta en práctica reveló en muchas ocasiones, que los docentes no se sentían cómodos con esta opción, lo que derivó en el liderazgo por nuestra parte de las sesiones multilingües.

4.5.1. Corpus

La presente investigación se llevó a cabo durante dos cursos académicos consecutivos, 2009/2010 y 2010/2011, en el seno de tres centros educativos de Mallorca, a saber, el *IES Felanitx*, el *Colegio La Inmaculada* y el *CEIP Costa i Llobera*. Además contamos con la cooperación del centro de profesores y recursos de Palma de Mallorca *Jaume Cañelles Mut*, donde iniciamos todo el dispositivo que daría luz al proyecto. Finalmente, la aplicación de un enfoque plural de las lenguas aunó a 8 profesores y 214 alumnos, que colaboraron con nosotros aportando datos de distinta naturaleza, destinados a estudiar desde diferentes ópticas el desarrollo de una competencia plurilingüe.

El corpus de datos se compone de:

1. 42 sesiones multilingües, de unos 50 minutos cada una, grabadas y transcritas parcialmente. Suponen el grueso de los datos de este corpus.
2. 13 entrevistas con los profesores participantes en el proyecto, grabadas y transcritas íntegramente. En la primera fase, el curso 2009/2010, entrevistamos a nuestros 5 colaboradores, una vez finalizada la aplicación didáctica. El curso 2010/2011, correspondiente a la segunda fase del estudio, interrogamos en dos momentos diferentes a nuestros 4 docentes, a saber: antes y después de la intervención escolar, obteniendo de esta manera 8 entrevistas.
3. Un diario de campo, donde consignamos todas nuestras observaciones en las diferentes sesiones.
4. 71 cuestionarios que indagaban sobre diversos aspectos de las lenguas. Dirigido a los alumnos más jóvenes de la primera fase de la investigación-acción.
5. 40 test de plurilingüismo, para conocer el grado de apertura a la diversidad que tenían nuestros escolares. Orientado a los alumnos más mayores de la primera fase de la investigación-acción.
6. 93 cuestionarios sobre el perfil lingüístico de los estudiantes. La primera parte inquiría sobre las lenguas que conformaban el repertorio de los alumnos; la segunda pretendía averiguar las motivaciones y representaciones que sobre ellas tenían. Lo respondieron todos los estudiantes de la segunda fase de la investigación-acción, al inicio de esta.
7. 93 cuestionarios de evaluación de la propuesta multilingüe. Una vez finalizada la experiencia y el correspondiente tema de ética, filosofía, ciencias naturales o literatura universal, objeto de estudio. Lo contestaron todos los estudiantes de la segunda fase de la investigación-acción.
8. Materiales elaborados por los alumnos de la segunda fase de la investigación-acción, como parte de la evaluación habitual del tema que se estaba trabajando y que, a petición nuestra, debían confeccionar utilizando al menos 3 lenguas diferentes. Generalmente en formato PPT, el lector puede hallarlos en el anexo

2 de este trabajo, gracias al acopio y cesión de los mismos por parte de los docentes.

9. 22 exámenes de la asignatura de ética y la pregunta “extra” en el examen de literatura universal, que respondieron 22 alumnos de la citada asignatura. En el primer caso, nuestro colaborador quiso demostrar por propia iniciativa que los contenidos adquiridos durante un planteamiento plural de la asignatura, habían sido los mismos que los contenidos aprendidos durante el desarrollo de una UD “normal” o no multilingüe. En el segundo caso, a la profesora titular del área le interesó saber la valoración de los alumnos, una vez finalizado el proyecto.
10. 494 fichas de actividades, de todas las asignaturas y fases del estudio, donde se desarrollaban por escrito algunas de las tareas propuestas por nosotros. La elaboración era individual o en grupo.

Con el objetivo de identificar los recursos plurilingües desplegados en el interior de una propuesta que incluye varias lenguas en su planteamiento, seleccionamos principalmente los datos provenientes del discurso de los alumnos; en menor medida también las informaciones derivadas de las entrevistas con los profesores. Así, de todos los datos de producción oral, se realizó una selección y codificación, en forma de transcripción, para su posterior estudio. En el siguiente apartado se explica el procedimiento seguido .

Respecto a los demás datos, que tienen un origen escrito, aclarar que no se han codificado de ninguna manera. Las notas tomadas en el diario de campo, los cuestionarios, test, materiales producidos en forma de actividades e incluso exámenes o pruebas que eran parte de la nota final nos han servido para interpretar mejor los datos de producción oral, recordar algún incidente o peculiaridad de las sesiones y sobretodo completar la información que teníamos y que era necesaria para describir detalladamente la emergencia de una competencia plurilingüe. Pero un análisis exhaustivo de estos datos se ha descartado en este estudio por una razón principal: la naturaleza de la actividad escrita concede poco margen a la aparición y análisis de procesos de pasajes por otras lenguas más allá del catalán o castellano o de desarrollo de reflexiones sobre las lenguas, elementos estos que sí se observan en los datos de

producción oral. Nos obstante eso, algunos extractos han sido utilizados en el capítulo VII, destinado a mostrar datos relacionados con las actitudes o preferencias de los estudiantes respecto a las lenguas, entre otras cuestiones.

En cuanto a las cuestiones técnicas, las grabaciones se llevaron a término en diferentes modalidades. La cámara de vídeo grabó tanto las discusiones/ sesiones de desarrollo de los temas con la participación del conjunto de la clase y el profesor, como las fase de puesta en común o *synthèse* donde todos los grupos de alumnos exponían las decisiones o consenso a los que habían llegado. Las dos grabadoras de voz registraron el discurso de los alumnos trabajando en parejas o pequeños grupos, durante la *situation-recherche* o desarrollo individual de la actividad / la exposición de los diferentes puntos de vista de los chicos y la llegada a un consenso.

4.5.2. Codificación de los datos: la transcripción

Tal y como hemos expuesto en el punto anterior, para acceder a una visión de conjunto, lo más completa posible, del desarrollo de la competencia plurilingüe, hemos optado por estudiar el tema desde diferentes ángulos y recabando por lo tanto datos de diversa índole. Una vez iniciado el análisis y teniendo en cuenta nuestro objetivo, se han privilegiado los datos de producción oral en detrimento de los escritos, ya que es a través de aquellos donde podemos observar una actividad interlingüística o metalingüística, de interacción o reflexión a través del discurso de los protagonistas de este estudio: los alumnos y los profesores. Es nuestra intención en las líneas que siguen explicar cómo hemos codificado los datos de este tipo.

Para empezar hay que remarcar que las grabaciones se transcribieron de manera total o parcial, dependiendo de la fase en la que se llevaron a cabo. En la primera fase de la investigación-acción, donde solicitamos a los alumnos la resolución de unas actividades provenientes del programa EVLANG, se transcribió todo aquello que fue grabado, que en ese caso consistió en las etapas de la *situation-recherche*, efectuada en pequeños grupos de 3 o 4 estudiantes así como la *synthèse*, realizada con todo el grupo clase. Como ha sido presentado en el capítulo del marco teórico dedicado al enfoque y

materiales *éveil aux langues*, la *situation-recherche* es el momento “où les élèves cherchent à résoudre le problème qui leur est présenté (...), représente le moment clé de l'apprentissage (...). La confrontation et le conflit de points de vue, le travail de groupe est fréquemment développé.” (De Goumoëns et al., 2003, p. 49). En el caso de la fase de la puesta en común o *synthèse*:

C'est le moment de la verbalisation des constats antérieurs, de l'explicitation par la confrontation des points de vue, de l'établissement d'une solution collective partagée. L'enseignant amène les élèves à un retour de type métacognitive sur l'activité réalisée, à décrire comment ils ont abouti aux résultats proposés, quelles stratégies d'apprentissage ils ont utilisées et ce qui leur a été le plus utile pour aboutir à la solution.” (De Goumoëns et al., 2003, p. 53).

En la etapa de la situación de investigación se dejó siempre en la mesa de 2 grupos de alumnos una grabadora. La fase de puesta en común se grabó en cada caso íntegramente. Así, de la primera fase de la investigación-acción, tal como se ha explicado en el apartado 4.2.3, 10 fueron las sesiones llevadas a cabo y 190 los minutos grabados y transcritos.

En la segunda fase del proyecto, que abarcó al final 32 sesiones de 50 minutos de duración cada una y donde nosotros estuvimos presentes en el 90% de ellas, bien impartiéndonlas, bien colaborando con los profesores u observando, se optó por una transcripción selectiva de los datos, en el sentido que sólo se codificaron las secuencias que mostraban una estrategia o aportación nueva que nos interesaba estudiar. Este aspecto de la selección de unas secuencias en detrimento de otras, nos conduce a las palabras de Nussbaum y Unamuno (2006), “*la transcripción es, de hecho, un primer paso en el análisis [de los datos] y tiene implicaciones claras en la interpretación de la actividad oral*”²⁸. Así pues, se realizó una etapa de reducción de datos, siguiendo la terminología del trabajo de Kervran (2008). El protocolo que seguimos para elegir las partió de una primera escucha del discurso, donde se observaba el desarrollo de una sesión o tarea. En ese momento, se delimitaron algunas unidades de observación, interesantes de acuerdo a nuestro objeto de estudio. Audiciones posteriores y más

²⁸ Nuestra traducción a partir del texto original en catalán.

minuciosas ratificaron o desestimaron la selección preestablecida. Finalmente el proceso de transcripción sirvió de (pen)último cedazo para la inclusión de las unidades o secuencias en el corpus. Nuestra intención, como ya ha sido señalado, era recabar un corpus de estrategias utilizadas en la resolución de actividades que implicaban varias lenguas y no cuantificar el número de veces que se repetía uno u otro fenómeno. En el próximo apartado, dedicado a explicar específicamente cómo se analizaron los datos, se volverá de nuevo sobre este punto.

Respecto al procedimiento de transcripción de los datos en sí mismo, estamos de acuerdo con las citadas autoras que una transcripción a consciencia de las grabaciones efectuadas, es indispensable para mostrar la actividad de los hablantes. El proceso, no obstante, está lleno de obstáculos, ya que trasladar la oralidad a la escritura supone afrontar determinados problemas, siendo el más importante la comprensión de lo que dicen los hablantes. También los ruidos de fondo o interrupciones por algún motivo, conviene consignarlos, ya que pueden ser importantes para el posterior análisis. En nuestro caso, la recogida de datos (la grabación de las sesiones con los alumnos y las entrevistas con los profesores) y su transcripción fueron realizados por nosotros mismos, lo que permitió interpretar los diversos hechos que tuvieron lugar durante las grabaciones, como ruidos, risas, gestos, etc.

Un aspecto más al que queremos hacer referencia, respecto al proceso de transcripción es el que sugiere Ochs (1979, citado en Nussbaum y Unamuno, 2006) y que apunta a que transcribir supone tomar decisiones en dos sentidos: seleccionar y simplificar. El primero lleva implícito consignar un cierto número de acciones que hacen los hablantes y dejar de lado otras. El segundo, la simplificación, presupone realizar una abstracción de algunas características del habla. Según esta teoría, los miembros de la investigación deben participar en el proceso de las transcripciones, porque solo así se sabrán las selecciones y simplificaciones que se han realizado. Esta premisa ha guiado también nuestro estudio, al ser los componentes de esta tesis doctoral los que han llevado a cabo todo el proyecto.

Los códigos utilizados en las transcripciones son los que se presentan en la tabla 10 de la página siguiente, según las convenciones de transcripción que se utilizan en las investigaciones que se realizan dentro de las actividades del GREIP (Nussbaum y Unamuno, 2006).

	Codificación
Nombre del hablante	Modificado por tal de conservar el anonimato
Secuencias tonales:	descendente \ ascendente / mantenida –
Pregunta con pronombre:	?
Pausas:	corta
	mediana
	larga <número de segundos>
Alargamiento silábico (según duración)
Superposiciones:	=texto hablante A=
	=texto hablante B=
Interrupciones:	texto_
Intensidad	piano {(P)texto} pianísimo {(PP) texto}
	forte {(F) texto} fortísimo {(FF) texto}
Tono	alto {(A) texto} bajo {(B) texto}
Tempo	acelerado {(AC) texto} desacelerado {(DC) texto}
Enunciados acompañados de risas:	{{(@) texto}
Comentarios	[comentario]
Fragmentos incomprensibles (según durada)	XXX XXX XXX XXX XXX XXX
Fragmentos dudosos	{{(?) texto}
Uso marcado de una lengua diferente de la de la actividad	{{(nombre de la lengua) texto}
Transcripción fonética aproximada	+texto+

Tabla 10. Códigos utilizados en las transcripciones.

4.5.3. Proceso y herramientas de análisis

Antes de comenzar a exponer los aspectos relacionados con el análisis de datos, queremos señalar una etapa cero en dicho proceso, que tuvo lugar en el momento mismo en el que se produjeron los datos de producción oral. Nos referimos a la confrontación a su propio discurso a la que sometimos a nuestros estudiantes, llevada

cabo siempre que se pudo con el objetivo de ahondar en sus argumentaciones. Nuestro rol de observadores participantes, nos permitió intervenir durante las diferentes fases de las sesiones, a saber: durante el desarrollo de la actividad en gran grupo, en la fase de puesta en común de los resultados de las tareas (*synthèse*) e incluso cuando los alumnos trabajaban en parejas o grupo (*situation-recherche*). Y así, al escuchar algún elemento interesante, intervenir y profundizar en tal razonamiento, desarrollar más una idea o aclarar un enunciado medio dicho o confuso, analizando por tanto el discurso de los alumnos en el momento mismo en el que este se producía.

Al margen del fenómeno de la confrontación, el análisis de los datos comenzó, tal y como se ha mencionado en el anterior punto, en el momento de la selección de las secuencias que iban a codificarse, mediante la transcripción. Esta no se considera un mero aspecto técnico, sino un análisis preliminar de los datos, por la toma de decisiones que comporta (Silvermann, 1993). De hecho la transcripción es un momento clave en el proceso de investigación, de hecho un primer paso en el análisis de los datos, el punto de partida para la reflexión (Mondada, 2002). Las transcripciones que resultaron permitieron la segunda fase del análisis, que fue el estudio del discurso de los alumnos, datos de tipo conversacional a partir de las actividades propuestas. Para ello se optó por seguir un procedimiento émico, es decir, nos colocamos en todo momento en el papel del interlocutor para tratar de entender cómo este interpretaba aquello que hacía o decía el hablante.

El procedimiento adoptado en el análisis de datos se inspira en los enfoques etnometodológicos y del análisis de la conversación, fundamentado sobre los principios de la observación participante y la recogida de datos que se hallan situados en un contexto social, histórico e institucional particular.

Además de todo lo hasta aquí referido, queremos mencionar un instrumento específico que se diseñó y utilizó en la primera fase de la investigación, para analizar los datos de producción oral de los alumnos. Se trata de un cuadro sinóptico, la tabla 10, que contempla, a partir de una disposición en parrillas y columnas, diferentes niveles de ahondamiento en el análisis de las secuencias verbales. De manera sintética, se presentan las transcripciones de los distintos fragmentos de producción oral a estudiar y tres columnas de análisis, donde se va examinando la información que puede extraerse a diferentes grados.

Para su mejor entendimiento, a continuación se incluye la estructura (tabla 11) así como una descripción más pormenorizada.

Turno	Secuencia	Texto	Análisis 1º	MAREP	Análisis final
001					
002					
003					
004					
005					
006					

Tabla 11. Cuadro del análisis de las secuencias verbales.

La columna correspondiente al *Análisis 1º* representa un análisis intuitivo inicial a partir de la lectura detallada de la secuencia a examinar. Se pone especial atención en los elementos que se pueden extraer y que se relacionan con los aspectos teóricos estudiados, así como con otros conocimientos previos de los investigadores.

La segunda columna de análisis pretende un examen más detallado con la ayuda del *Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas* (en adelante MAREP) (Candelier et al. 2008a). El objetivo principal de este marco de referencia es documentar los contenidos de tipo conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (saber ser) que entran en juego al aplicar actividades de enseñanza-aprendizaje que implican a la vez diversas lenguas y culturas, es decir cuando se utiliza un enfoque plural de las lenguas. En nuestro estudio, nos basamos en los listados de descriptores del mencionado documento – que incluyen diferentes niveles de clasificación y análisis – para categorizar los elementos interesantes de la secuencia seleccionada y saber qué habían estado trabajando los alumnos. (Se puede consultar a Kervran (2008), como ejemplo de trabajo de investigación que también emplea el MAREP como instrumento de análisis de datos).

La última columna resume, de manera clarificadora y abreviada, el análisis realizado en los dos apartados anteriores, haciendo una propuesta personal. La finalidad de incluir esta última sección es sintetizar el fenómeno estudiado, constituyendo una clasificación que sirva de base para la interpretación.

Con el objetivo de ilustrar lo que acabamos de explicar, incluimos un ejemplo. En primer lugar adjuntamos la secuencia objeto de estudio. El marco didáctico es la resolución de la actividad que consistía en poner por orden de aparición seis lenguas preestablecidas que aparecían en un documento sonoro.

496	PV:	¿Qué? Tenéis alguna suposición/
497	Gemma:	es vasco/
498	Toni:	nosotros también lo hemos pensado\ [grupo 2]
499	PV:	sí\ si que es vasco\ pero a ver este grupo de allá [grupo 1] que ha_ que ha contestado primero- ¿por qué es vasco?
500	Clara:	porque las palabras no se parecen a ninguna y como que el vasco no_no forma parte de ninguna familia lingüística pues-
501	PV:	muy bien\ ninguna de las familias lingüísticas europeas no/
502	XX:	[ininteligible, contestan muchos a la vez]

En el primer análisis que realizamos nos fijamos en que había dos elementos a destacar: uno que hacía referencia a las “palabras” de la lengua que debía clasificarse y otro que se relacionaba con un “conocimiento conceptual” de esta. Respectivamente denominamos a las aportaciones como siendo de *tipo léxico* en el primer caso, y de *tipo conceptual* en el segundo.

El MAREP nos permitió, en un segundo análisis, una codificación más fina. Respecto al fenómeno que identificamos como *léxico*, hallamos un punto de anclaje en el listado de descriptores de *saber hacer*. En este apartado, la sección dedicada a *saber identificar/saber señalar* nos proporcionó la clave, pues el descriptor 2.3.3 se refiere a *Saber identificar lenguas sobre la base de palabras conocidas/ de expresiones conocidas*, que es lo que creemos que utilizaron nuestros alumnos para identificar el vasco. A partir de las palabras que ellos desconocían, y que no podían comparar con ninguna de las que les rodeaban (500 “Clara: porque las palabras no se parecen a ninguna”), clasifican la lengua como vasco. Por su parte el aspecto denominado como *saber conceptual*, lo encontramos en el listado de descriptores de *saber*. El apartado de *Evolución de las lenguas* estaba, casi íntegramente, dedicado al concepto de familias

lingüísticas. En concreto, enmarcamos el argumento de Clara en los descriptores 4.1 *Saber que las lenguas tienen entre ellas unas relaciones llamadas “de parentesco”/ Saber que existen “familias de lenguas* y el 4.2 *Conocer la composición y el nombre de algunas familias de lenguas*. El alumno utiliza el conocimiento que tiene de las familias lingüísticas para formular su razonamiento.

El tercer nivel de análisis, que como hemos dicho sintetiza de manera inteligible los análisis previos, lo catalogamos como *Recurrir a un conocimiento declarativo de la lengua*, ya que pensamos que el fenómeno de más peso en esta secuencia es el que hace referencia al recurso de un saber conceptual.

A continuación adjuntamos la tabla 12, donde se realizó el análisis del fragmento presentado, para su mejor comprensión.

Turno	Secuencia	Texto	Análisis 1º	MAREP	Análisis final
Centro A- 4t ESO- S1					
496	CA 4t ESO-1	PV: ¿Qué? Tenéis alguna suposición/			
497	CA 4t ESO-1	Gemma: es vasco/			
498	CA 4t ESO-1	Toni: nosotros también lo hemos pensado\ [grupo 2]			
499	CA 4t ESO-1	PV: sí\ si que es vasco\ pero a ver este grupo de allá [grupo 1] que ha_que ha contestado primero- ¿por qué es vasco?			
500	CA 4t ESO-1	Clara: porque las palabras no se parecen a ninguna y como el vasco no_no forma parte de ninguna familia lingüística pues-	léxico saber conceptual (historia de la lengua)	2.3.3 2.1.3 4.1 4.2 (saber)	Recórrer a coneixements declaratius de les llengües
501	CA 4t ESO-1	PV: muy bien\ ninguna de las familias lingüísticas europeas no/			

502	CA 4t ESO-1	XX: contestan muchos a la vez			
-----	-------------	-------------------------------	--	--	--

Tabla 12. Análisis del fragmento presentado.

Si bien este instrumento de análisis no se ha utilizado tal y como fue concebido en la primera fase de la investigación, sí que hay que señalar que ha sido la base del análisis de la segunda fase, en la que a partir de los datos que iban surgiendo se tomaron como referentes los descriptores localizados en el primer análisis.

4.5.4. Validez, límites y consideraciones finales

Al estar nuestra investigación bajo el paraguas del paradigma cualitativo, elegimos validar nuestros datos siguiendo la metodología propia de dicho enfoque: la triangulación. Según Denzin (1970) esta es la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos o métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular. Propia de las ciencias sociales, los beneficios de elegir tal procedimiento radican en una mayor validez de los resultados, una mayor cercanía del investigador al objeto de estudio, un tratamiento holístico, una mayor comprensión e interpretación de los datos y un mayor aproximación al entendimiento de la realidad en los procesos dinámicos .

Estamos de acuerdo con Nussbaum y Unamuno (2006) que la triangulación de los datos pretende dar objetividad al análisis, permitiendo, *poner a examen los datos recogidos en lugares y momentos diferentes, con actores diferentes o con los mismos actores cuando realizan actividades diversas y en situaciones diversas* (p. 61). Siguiendo esta línea, en nuestro trabajo la triangulación pretende buscar la congruencia entre los datos de producción oral, a partir de las actividades que realizaron los alumnos, los comentarios que al respecto y como observadores participantes argumentaron los profesores colaboradores, nuestras notas tomadas en el diario de campo de las sesiones, así como algunas pruebas o materiales escritos producidos por los estudiantes. De esta manera, cuando detectamos un recurso plurilingüe en el discurso de los alumnos y establecimos una categoría de análisis, pretendimos hacer dialogar el resultado de este análisis con el resultado del estudio de la entrevista con los docentes y nuestras

observaciones. Según nuestros datos se observan puntos de convergencia entre los recursos que utilizaron los alumnos de clases diferentes, realizando tareas similares o diversas, con aquello que sus profesores habían observado y que nosotros también anotamos. Informaciones referidas al perfil lingüístico de los estudiantes, a los resultados escolares o aquello que dicen sus maestros sobre ellos, también han sido consideradas para la validación.

También hemos triangulado los diferentes métodos utilizados, que se diferencian entre sí por el procedimiento y tratamiento de la información. En nuestro caso y a tenor de la metodología cualitativa la recogida de datos se llevó a cabo a través de técnicas verbales (entrevistas), observacionales y de resolución de tareas.

Respecto a la metodología de análisis de los datos de producción oral, hay un importante aspecto que debemos mencionar. La interpretación de los datos ha sido tarea ardua en muchas ocasiones. El mayor problema con el que topamos fue discernir si al discurso de los alumnos, le subyacía una actividad cognitiva basada en la intercomprensión o en la emergencia de una consciencia metalingüística. Tal y como se ha expuesto en el capítulo II del marco teórico, los procesos intercomprensivos no están exentos de una actividad de tipo meta (ver Meißner 2011; Escudé y Janin, 2010), aunque por otro lado también hay una parte (más) automática, a partir de la transparencia de las formas. Así el estado de las cosas, ¿cómo saber si tal enunciado había sido dicho “sin pensar” o si en cambio había pasado por un proceso de reflexión entre las lenguas que había quedado en silencio? Finalmente se optó por considerar las secuencias basadas en una actividad de reflexión de las lenguas, las que iban acompañadas de algún tipo de argumento justificativo y las intercomprensivas aquellas que no ofrecían este razonamiento.

La problemática radica, siguiendo a Bono (2008a), en que los enunciados que se traducen correctamente (o las actividades que resuelven bien) no dejan ningún tipo de huella (respecto al pasaje interlingüístico efectuado), haciendo pues difícil la interpretación del recurso utilizado. Añade la autora, “*lorsque certaines énoncés ne sont pas accompagnés d’une réflexion à haute voix, nous ne pouvons qu’interpréter ce qui, dans la production du discours d’un tel ou tel apprenant, a pu motiver l’énoncé ou le mot en question*” (p. 209).

Siempre que fue posible adoptamos durante el análisis de la conversación una perspectiva émica, tomando el punto de vista del interlocutor y describiendo por lo tanto la manera en la que él otorgaba significado a su discurso. También considerando lo que él percibía como una estrategia posible.

También somos conscientes de que el planteamiento de las actividades desencadenó sin duda un tipo de actividad cognitiva en detrimento de otra. Por ejemplo, la actividad de los días de la semana, extraída del programa EVLANG, tenía dos objetivos, el primero era hallar un orden en las tarjetas con los nombres de los días de la semana en 7 lenguas diferentes; el segundo deducir un principio de formación de palabras en lenguas desconocidas. En efecto esta segunda parte del ejercicio dio lugar a respuestas de tipo metalingüístico, en las que se observaba una reflexión sobre las lenguas, pero porque esa era la finalidad. En este sentido, quizás los datos fueron un poco forzados o poco naturales. Cabe recordar, que las actividades pertenecientes al mencionado enfoque persiguen, entre otras cosas, “*le développement d’aptitudes d’ordre métalinguistique / métacomunicatif (capacités d’observation et de raisonnement)*” (Candelier, 2003 p. 23), entonces en mayor o menor se encaminan a desarrollar este tipo de capacidades. Paradójicamente, fue en la segunda fase de nuestro estudio, donde sólo utilizamos muy puntualmente actividades provenientes del programa EVLANG, donde más elementos de orden metalingüístico surgieron.

Algunas consideraciones sobre los datos obtenidos también queremos hacer en este punto. Queremos recordar que nuestros datos no son naturales en el sentido de que no grabamos una clase de lengua convencional, con las actividades previstas en el currículo de la asignatura. En ese caso, hubiera sido muy complicado estudiar los recursos plurilingües que hubieran podido surgir (¡o no!) en el transcurso de la resolución. Por eso, en base a nuestro objeto de estudio, tuvimos que provocar la expresión de tales elementos creando las situaciones óptimas (una propuesta didáctica basada en los enfoques plurales de las lenguas), para que ello ocurriera, siguiendo los trabajos de Barbeiro (2009), Moore (2006b), Moore y Castellotti (2001), entre otros.

Para acabar estas últimas consideraciones queremos recordar algo que ya ha sido dicho y es que contemplamos la premisa de que quien recoge los datos, introduce de alguna manera su perspectiva o expectativas, configurando por tanto la realidad que pretende describir. Nuestros resultados, no escapan seguramente a esta cuestión, y

justamente todo el diseño de la investigación busca, a través de la investigación, encontrar cómo todos los participantes construyen y en la realización de las tareas en contextos multilingües comprenden sus prácticas (Kervran, 2008)

TERCERA PARTE

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Capítulo 5. ¿Cómo usaron sus conocimientos previos y experiencias para generar hipótesis?

El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que (...) el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.

(COE, 2002, p. 4)

Descubrir la manera en que chicos y chicas construyen puentes entre las lenguas, reflexionan sobre sus similitudes y diferencias, manipulan y gestionan la diversidad lingüística es la piedra angular de este proyecto de investigación. Los hallazgos en ese sentido conducen a un mayor conocimiento sobre la manera en que se desarrolla la competencia plurilingüe, objetivo primordial de este estudio.

El capítulo anterior estaba orientado a describir la manera en que se llevó a cabo la investigación. De esta manera se ha proporcionado información sobre los alumnos y profesores que participaron en el proyecto, los seminarios de formación previos que organizamos para motivar a los docentes a colaborar, así como los centros educativos involucrados en nuestra propuesta. Igualmente se han dado a conocer las herramientas de recogida de datos y la metodología de análisis seguida. En esta tercera parte de la tesis, ha llegado el momento de exponer los datos escogidos para ilustrar nuestros hallazgos, formular las categorías de análisis y proceder al estudio y la discusión de los resultados en el marco de nuestra investigación empírica.

El presente capítulo irá encaminado a estudiar los saberes y experiencias previas y personales que entraron en juego en la construcción de la competencia plurilingüe. El examen de la forma en que se solicitaron determinados conocimientos, la vinculación o interacción que entre ellos se produjo y el uso que de estos realizaron los alumnos participantes en nuestra propuesta escolar multilingüe, será la finalidad.

En las siguientes páginas, apartado 5.1, se analizarán y discutirán aspectos de interacción e intercomprensión lingüística, así como las estrategias y recursos activados por los estudiantes en el planteamiento de trabajo simultáneo con varias lenguas. Nos centraremos en las categorías de conocimiento que proporcionaron la clave para entender un mensaje en una lengua desconocida. A través de los datos empíricos que obtuvimos y que analizamos de manera cualitativa, presentaremos los resultados que surgieron a raíz de la manipulación lingüística y que arrojan luz a los aspectos arriba mencionados.

En primera instancia, el apartado 5.2, vamos a ocuparnos de las ocurrencias que ilustraron que los saberes del mundo, todo aquello que rodeaba al alumno fue utilizado en el proceso de comprensión de una lengua que no se conocía. El número de saberes evocados, la originalidad o los argumentos que se expusieron, son algunos de los aspectos que caracterizan a esta subcategoría.

En segundo lugar, el apartado 5.3, expondremos los conocimientos de tipo lingüístico que los alumnos solicitaron durante la resolución de las actividades multilingües. A pesar del desconocimiento de las lenguas que conformaban nuestra propuesta, los estudiantes recurrieron a un abanico de saberes e informaciones de tipo léxico, fonético y morfológico que rescataron de su bagaje particular, para apoyarse en ellos y resolver de manera exitosa el ejercicio.

Como adelanto de lo que encontrará el lector en las próximas páginas, queremos señalar que en la base de las estrategias y conocimientos solicitados por los alumnos en el marco de nuestra propuesta multilingüe, estuvo la comparación de lo conocido con lo desconocido. Los cognados facilitaron la creación de hipótesis centradas en la transparencia de las formas y la transferencia del significado. Así, los escolares activaron sus habilidades de intercomprensión de una manera más o menos consciente poniendo en práctica el mencionado procedimiento. A tal efecto, se pronuncia Meißner

cuando dice que “*El buen aprendiente de lenguas es un ‘comparatista’ competente respecto de sus propios idiomas y, al mismo tiempo, un controlador competente con respecto a sus propias actividades.*” (Meißner, 2011: 46).

Antes de concluir esta pequeña introducción, estimamos oportuno hacer dos puntualizaciones. Este capítulo está inspirado en los trabajos de Barbeiro (2009), Degache (1996, 1997, 2001) y Escudé (2007, 2010, 2011), referente a cuestiones de intercomprensión. También hemos tomado como referencia los llevados a cabo por Bono (2008a) y Kervran (2008), sobre recursos plurilingües en el aprendizaje de una L3 o cuestiones metalingüísticas surgidas a partir del enfoque *éveil aux langues*, respectivamente. Estos estudios centran sus objetivos en estudiantes universitarios de una parte, o niños de otra. A tenor de esta información, nuestra investigación pone su punto de mira en alumnos cuya edad oscila entre los 12 y los 18 años, con la finalidad de aportar datos en una franja de edad donde se observa una laguna de estudios.

La segunda cuestión tiene que ver con la naturaleza de los datos. En la revisión bibliográfica sobre el tema de la intercomprensión e interacción interlingüística, se advirtió una tendencia a estudiar el fenómeno a partir de un enfoque cuantitativo. Nuestros datos, sin embargo, intentarán redondear los ya existentes, desde una perspectiva cualitativa.

5.1. Enfoque analítico

5.1.1. La categorización de los datos

Para estudiar los datos que denotan el recurso a conocimientos previos, nos hemos basado en la clasificación propuesta por Peter Doyé (2005). Este autor, así como otros

que presentan categorías de conocimiento para la comunicación intercomprensiva, (ver Klein y Stegmann (2000); Pencheva y Shopov (2003) o Rieder (2001), pretende facilitar el acto de la comprensión, a través de la reflexión de las áreas de saber que mencionan.

En el caso de nuestros alumnos, al ser confrontados a tareas que aunaban diferentes lenguas, se rescataron conocimientos de todo tipo, con el objetivo de extraer información. En ocasiones estos saberes se utilizaron como base de transferencia para comprender, aunque ese no fuese el objetivo de la actividad. Es en este marco, que recurrimos al estudio de Doyé (2005). En un trabajo sobre la intercomprensión elaborado para el Consejo de Europa, el autor redacta un listado de categorías de conocimiento que los profesores podrían presentar a los alumnos, para ayudarlos en su camino a la interpretación de un mensaje en una lengua desconocida. A través de esta relación de saberes se pretende, de una parte, hacer conscientes a los estudiantes de que ya poseen unos conocimientos previos, lo que supone no empezar de cero en el ejercicio de la comprensión; de otra, se les indica a qué pueden aferrarse, qué informaciones les aportarán pistas para entender algo en una lengua que no han aprendido.

Estos dominios del saber que propone Doyé (2005) y que ya han sido presentados en el capítulo 2 del marco teórico son, resumidamente:

- i. Conocimientos generales.** Son los conocimientos extralingüísticos, que tienen que ver con los saberes del mundo y de la cultura. Son de tipo geográfico, histórico, televisivo y Doyé asegura, que para descifrar un mensaje desconocido, los alumnos acuden en primer lugar a ellos antes que a los lingüísticos. Y es que todo lo que ya sabemos, que va más allá de las lenguas, ayuda a los estudiantes a formular hipótesis en cuanto al contenido de un mensaje.
- ii. Conocimientos culturales.** Se refiere a los saberes de la propia cultura, otras diferentes, así como los conocimientos entre ellas. Los mensajes en cualquier lengua manifiestan muchas veces una conexión con su civilización. Si esa cultura es conocida, esos indicios ayudarán o impulsarán la comprensión. Los conocimientos pueden estar estereotipados cuya cosa conducirá a generalizaciones falsas.
- iii. Conocimientos situacionales.** Es la información que se extrae del lugar donde se produce el mensaje, el emisor que lo difunde y el motivo que lo origina. Los datos que aportan estos aspectos, ayudan a la comprensión del enunciado a grosso modo.

- iv. Conocimientos comportamentales.** Son los conocimientos que nos aporta la comunicación no verbal. Los gestos, expresiones faciales así como los movimientos corporales expresan de manera eficaz sentimientos e intenciones en el caso de los mensajes orales. En la comunicación escrita la distribución espacial del escrito y las imágenes es lo que nos da este tipo de información.
- v. Conocimientos pragmáticos.** Conocimientos que se relacionan con los distintos modos con los que el contexto influye en la interpretación del significado. El contexto ha de tener en cuenta la globalidad de aspectos que intervienen en la situación comunicativa: conocimiento compartido por los hablantes, relaciones interpersonales, signos lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos, véase multimodales, etc. La pragmática toma en consideración todos los factores que condicionan el uso del lenguaje, esto es, todos aquellos factores a los que no se hace referencia en la gramática formal.
- vi. Conocimientos escriturales.** Son los relacionados tanto con el alfabeto en el que está redactado un texto como con otros aspectos como la organización del escrito, la utilización de mayúsculas, cifras, subrayados o signos de puntuación. En el caso de utilizar el mismo alfabeto que en el que está narrado el texto, la atención se centrará en buscar analogías en marcas gramaticales, ortográficas y lexicales.
- vii. Conocimientos fonológicos.** Son los saberes que se tienen del sistema fonológico (los sonidos) de una lengua. Cuando se conoce un idioma, los elementos fónicos o sonidos surgen a nivel mental y se interpretan, dando lugar a su significado. Para comprender un mensaje en una lengua que se desconoce se establecen paralelismos entre el sistema propio y el que se intenta entender. Al existir algunas equivalencias fonéticas en todas las lenguas europeas, el aprendiz puede recurrir a ellas para acceder al significado.
- viii. Conocimientos gramaticales.** Hacen referencia al plano sintáctico-morfológico de una lengua. La manera cómo están construidas las palabras así como la combinación y relación entre ellas nos proporcionan información sobre la lengua a la que pertenecen. Las lenguas de una misma familia comparten analogías en cuanto a sus estructuras gramaticales, por tanto es una buena estrategia el realizar hipótesis al respecto con el objetivo de acceder al significado del texto o mensaje.

ix. Conocimientos lexicales. Es el vocabulario que poseen los hablantes tanto del léxico internacional, como del vocabulario común que existe entre la propia lengua y la lengua meta. El grupo de las lenguas indo-europeas posee un fondo colectivo de palabras que provienen del griego o latín, así como de estructuras sintácticas también generales. El hecho de poseer (y de ser consciente de ello!) este vocabulario internacional, facilita la labor de (inter)comprensión.

En cuanto al conocimiento de un vocabulario común, se refiere a las analogías léxicas existentes en el seno de las tres grandes familias de lenguas europeas: la románica, la anglogermánica y la eslava. Si se aprovecha este saber y se evitan los falsos amigos o cognados, se puede utilizar este vocabulario para comprender textos en lenguas “desconocidas”.

La hipótesis más importante que señala el trabajo es que todos posemos recursos cognitivos en todas las categorías propuestas. También que es labor del maestro hacer conscientes a los alumnos de que disponen de estas herramientas para ayudarse en el camino de la comprensión.

A partir de tal clasificación, nosotros hemos elaborado una propuesta más personal, categorizando los datos según si revelaban el recurso a un conocimiento de tipo lingüístico o a un conocimiento de tipo extra-lingüístico. En el primer caso, hemos concretizado los saberes según si se referían a cuestiones de geografía, referentes culturales, a la televisión o iconos del deporte entre otros. En el segundo caso hemos realizado una categorización en base a conocimientos de tipo léxico, morfológico o fonético.

Respecto a los fragmentos que han sido seleccionados en este apartado, comentar que es habitual que agrupen diferentes categorías de conocimientos. Durante la resolución de las actividades, los alumnos hicieron referencia a aspectos léxicos, televisivos, fonéticos, geográficos, etc., de manera simultánea, expresando todo aquello que, en el proceso de descodificación o identificación del mensaje, les había aportado información. Sin embargo, para su estudio, hemos preferido aislar tales aspectos. Así, se han escogido del corpus de datos, las ocurrencias que trataban un único elemento. Cuando esto no ha sido posible, nos hemos referidos solamente a un aspecto determinado, que hemos apartado de los demás para su mejor interpretación y discusión.

5.1.2. Consideraciones metodológicas

Este apartado tiene como objetivo comentar algunas cuestiones relacionadas con la interpretación de los datos. El desarrollo de la competencia plurilingüe conllevó, en nuestra propuesta didáctica, la activación de habilidades de intercomprensión. Según numerosos referentes en la literatura de este campo, la práctica de la intercomprensión lleva implícito un trabajo de tipo metalingüístico (Meißner 2011; Escudé y Janin, 2010; Dabène y Degache, 1998). Aunque el primer paso del proceso, supone establecer de manera más o menos automática una correspondencia lingüística entre las palabras que se conocen con las que se desconocen, las etapas posteriores implican fenómenos más conscientes.

En el estudio que estas líneas nos ocupan, ha sido muchas veces difícil discernir si una ocurrencia tenía un trasfondo de tipo meta o no. Los estudios que tratan procesos lingüístico-cognitivos, cuyos datos provienen de las marcas discursivas de sujetos, se enfrentan a la dificultad de la interpretación de los datos. Tal como sostiene Bono (2008a) si los sujetos no comentan los enunciados o no reflexionan en voz alta, el observador se debe limitar a interpretar qué ha podido motivar la ocurrencia o palabra en cuestión. En nuestro caso, no obstante les pedimos específicamente a los alumnos durante el desarrollo de las sesiones, que verbalizasen todas las ocurrencias que la resolución de la actividad les provocase. Esto no ocurrió siempre y los datos distan mucho de ser, en ese sentido, claros. Así, en el análisis de las secuencias determinamos, por hacer referencia la mayoría de veces, a aquello que es expresado verbalmente por los alumnos o que se puede deducir a partir de un enunciado inacabado. En otras ocasiones, donde intervienen factores paraverbales o lo que ha sido dicho no es suficientemente claro, añadimos nuestro punto de vista e interpretación un poco más personal, basado en información adicional como observadores participantes en cada una de las sesiones. A todo lo mencionado se le suma la adopción, por nuestra parte, de una perspectiva émica, que es aquella que tiene en cuenta el punto de vista de los hablantes que se estudian e intenta describir cómo ellos otorgan significado a su discurso.

Una vez planteada tal problemática, queremos manifestar que los datos expuestos en este capítulo 5, una vez analizados, se han asociado a contenidos de intercomprensión e

interacción interlingüística a diferencia de los presentados en el capítulo 6, que se han categorizado como metalingüísticos. Ambos procedimientos van de la mano, influyendo y colaborando por igual en la construcción de una competencia plurilingüe; sin embargo hemos determinado estudiarlos separadamente en aras de hacerlo en profundidad. Por la complejidad que reviste el tema, volveremos a hacer referencia en las consideraciones preliminares del capítulo 6.

En relación al argumento explicado anteriormente, no podemos dejar de comentar un aspecto que surgió al analizar los datos y que es importante a la hora ubicar estos en una u otra categoría. En la segunda parte de esta tesis, apartado 4.2, hemos descrito que los datos se recogieron en dos fases:

- una primera en el curso 2009/2010, donde los materiales utilizados fueron tomados del programa EVLANG y aplicados en las aulas de manera puntual.
- una segunda durante el año académico 2010/2011, donde se recopilaron y elaboraron materiales que respondían a los principios del enfoque de la intercomprensión. Tales recursos se integraron en las unidades didácticas de las cuatro asignaturas implicadas en el proyecto.

Aunque las actividades *éveil aux langues*, como su nombre indica, tenían el objetivo de hacer despertar al mundo de las lenguas (Candelier, 2003a): fomentar capacidades de observación y razonamiento lingüístico, desarrollar una cultura de las lenguas así como impulsar actitudes de motivación ante el aprendizaje de nuevos idiomas. En nuestro trabajo, se utilizó tal concepción mezclada a veces con una visión intercomprensiva: al margen del objetivo de la actividad en sí, a los alumnos se les pidió que intentasen comprender en primer lugar, para posteriormente dar con la solución. Para nosotros era interesante en este punto, saber de qué manera los estudiantes accedían a un código lingüístico que desconocían y comprobar si eran capaces de comprender algo. Esta manera de proceder, nos aportó muchos datos en el sentido de la intercomprensión.

En la segunda fase de la investigación-acción sin embargo, a los estudiantes no se les pidió que intentasen entender: una vez comprobado en la primera etapa que el fenómeno de la intercomprensión funcionaba, se dio por sentado que se repetiría. Nuestra finalidad se encaminó a comprobar si se podía utilizar material multilingüe durante el desarrollo ordinario de algunas asignaturas curriculares.

Una vez expuesto esto, nos parece adecuado remarcar que un protocolo de actuación diferente en ambas fases del proyecto y la utilización de distinto material originó datos de naturaleza diversa. Las actividades que utilizamos en la segunda etapa, dieron lugar a ocurrencias más de tipo metalingüístico, aunque obviamente había un trabajo de comprensión previo al desconocer los alumnos las lenguas de redacción de textos y actividades. Por su parte y de manera algo contradictoria, los ejercicios de EVLANG, muestran un mayor recurso a una praxis intercomprensiva, en su resolución.

5.2. Conocimientos extra lingüísticos

Los enfoques plurales de las lenguas, detallados en la parte teórica de este trabajo defendían múltiples beneficios al trabajar los alumnos con material multilingüe. La descentración, una mayor flexibilidad mental o el desarrollo de capacidades de observación y de razonamiento son algunas de las consecuencias que se desprenden al poner en práctica una propuesta que tiene en cuenta la diversidad lingüística y cultural (Candelier et al., 2008b). Las actividades planteadas para llevar a cabo los citados enfoques, se basan en documentos escritos o audios. Para López Alonso y Seré,

Leer es un proceso de reconocimiento de formas y de activación de sentidos, operación interpretativa que realiza el sujeto ante un texto y que supone no sólo una competencia lingüística sino una serie de saberes culturales, sociales y psicológicos que controlan el uso contextual de la lengua y su interpretación (2001, p. 15).

¿Cuáles fueron esos saberes que se movilizaron en el seno de la nuestra educación plurilingüe y que traspasaron la esfera lingüística? Las tareas propuestas estaban redactadas en diferentes lenguas, por tanto, los alumnos se enfrentaron a una lectura en lenguas desconocidas, lo que suponía un claro reto. A tenor de ello, las autoras

sostienen que: “*Comprender e interpretar un texto en L2 es adquirir un nuevo saber-hacer en el que intervienen los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos de la lengua del lector -L1- y una toma de consciencia de la lengua del texto- L2.*” (López Alonso y Seré, 2001).

Adoptando la terminología de estas autoras en cuanto a la denominación de conocimientos extralingüísticos (ver también Dabène, 1994 o Meißner, 2011), las ocurrencias que presentamos en este apartado ilustran el recurso de los alumnos de nuestro estudio a saberes de tipo general (Doyé, 2005) o “knowledge of the world” (Ringbom, 1987 p. 33), como vía para resolver la actividad propuesta o un problema de comprensión. Tales conocimientos previos se relacionaron específicamente con saberes culturales y del mundo, siendo de tipo geográfico, cultural y televisivo principalmente. Doyé (2005) asegura que se acude antes a ellos que a los lingüísticos, frente a la opacidad del código: más allá de los conocimientos de y sobre las lenguas, todo lo que ya se sabe interviene y ayuda, mediante la formulación de hipótesis, en el camino hacia la comprensión. En esta creencia, que compartimos con el citado autor y que tiene muchos defensores (ver Escudé y Janin, 2010), exponemos primeramente los datos de nuestro corpus obtenidos en este sentido.

5.2.1. Geografía

Ubicar las lenguas en los territorios donde se hablan responde a un saber adquirido. Este tipo de conocimientos está ampliamente divulgado para muchas lenguas que conforman el universo lingüístico personal de los hablantes. En nuestro estudio los alumnos demostraron poseer tales saberes por medio de la asociación de las lenguas que desconocían con las que sí conocían: la proximidad geográfica de ambos códigos por una parte y conocimientos de tipología lingüística, conscientes o inconscientes, de otra, fueron la clave para reconocer la lengua objeto de estudio.

El primer extracto ilustra cómo Jose se basa en esta estrategia para determinar que la lengua objeto de identificación es el galés. La actividad que resuelve es aquella donde se debían identificar dos series de ocho lenguas, de mayor complejidad la segunda.

S1 GG-IES Fel-09/10- 4ºESO- Fil

1. Prof-Inv: i voltros/
 2. Jose: nosotros gaélico también\
 3. Prof-Inv: galés por qué galés?|
 4. Jose: pues-| porque se parece mucho al inglés\| y· como está muy cerca de·| [gesticula con las manos]
 5. Prof-Inv: geográficamente/|
 6. Jose: sí\|
-

Dos argumentos son los que ofrece José para justificar su respuesta en referencia a la lengua galesa. En primer lugar, recurre a un conocimiento que tiene sobre tipología lingüística o las familias de lenguas: 4 *porque se parece mucho al inglés\|*. Parece claro que el primer aspecto en el que se han fijados los alumnos respecto al galés, es en su parecido con el inglés; suponemos que la fonética, la pronunciación y quizás algún elemento léxico les ha dado la clave. No obstante esto, hay un segundo argumento reafirma el primero y valida una deducción algo intuitiva: es la referencia a un saber declarativo sobre las lenguas inglesa y galesa, que se relaciona con conceptos sociolingüísticos, geográficos y tipológicos. José especifica en la entrada 4: *y· como está muy cerca de·|* Esta aportación pensamos que puede hacer referencia a dos conocimientos: uno geográfico, el alumno sabe que Gales está cerca de Inglaterra y seguramente que ambos territorios forman parte del país de Gran Bretaña. El otro, de tipología lingüística, José debe haber estudiado que las lenguas cercanas comparten muchos rasgos comunes, pueden formar parte de la misma familia lingüística y a veces son casi inteligibles entre sí. Creemos que cualquiera de las dos hipótesis expuestas puede justificar la respuesta del estudiante, basada en un contenido aprendido previamente que da solidez al conjunto de la contestación.

Para acabar con la interpretación de esta secuencia, queremos dar cuenta de un factor comportamental que salió a la luz al visionar la grabación de la sesión. En el

vídeo que realizamos, se ve cómo Jose, el portavoz del grupo que nos explica la respuesta, junta las manos con la doble intención de expresar proximidad y de concluir así la frase inacabada: pues-| porque se parece mucho al inglés| y· como está muy cerca de·|. Ante la palabra que yo le ofrezco al alumno para finalizar su oración, en la entrada 243: *geográficamente/|* y formulada a modo de pregunta, el estudiante responde afirmativamente. De esta manera, podemos confirmar en estas líneas que el muchacho utilizó un argumento o recurso basado en sus conocimientos de geografía ante la opacidad de un mensaje en una lengua que no dominaba.

El fragmento que comentamos a continuación está en la misma línea que su antecesor. Aunque sacamos una conclusión similar, el desarrollo del discurso de la alumna refuerza la tesis presentada en el anterior ejemplo.

S4 GG-IES Fel-09/10-4ºESO-Fil

1. Prof-Fil: Lorena/|
 2. Lorena: nosotros hemos puesto primero portugués| porque·| ella eh_
habla el gallego y s_se parecen ya que están al lao| y
porque al final dice portu_gués-|
-

En esta ocasión, la portavoz comunica que el consenso al que ha llegado el grupo se debe al criterio de una experta que hay en el grupo: una de las compañeras, habla gallego, una de las cuatro lenguas oficiales de España. Lorena especifica que la mencionada lengua y el portugués se parecen a causa de su proximidad, lo que nos da a entender, de una parte, que la alumna ubica bien geográficamente la comunidad autónoma de Galicia y el país de Portugal, y de otra parte que tiene conocimientos de tipología lingüística. Como se ha comentado más arriba estos están relacionados con conceptos sociolingüísticos. La última justificación que ofrece la estudiante, es a nuestros ojos, la que proporciona la pista más válida para la identificación de la lengua: *porque al final dice portu_gués-|*. Lorena es capaz de comprender la palabra que da nombre a la lengua, pero no obstante esto, deja este argumento para el final. Ello nos da a entender que ante todo, se ha fijado en los otros factores antes mencionados en su camino a la interpretación del enunciado.

5.2.2. Referentes culturales

Toda lengua se inscribe en una cultura. Las culturas tienen rasgos identificativos que provienen de su historia a lo largo de los años, sus costumbres y sus valores como pueblo. Algunos de estos atributos han tenido una gran difusión a otras civilizaciones extendiéndose más allá de las fronteras del territorio que abarcan. De esta manera se han dado a conocer en otros lugares originando un conjunto de saberes populares, a veces estereotipados, que poseen los hablantes. El presente apartado trata de la cultura en la que está inmersa una lengua y de la información que de este hecho se puede extraer, de cara a la comprensión. Trataremos de ilustrar que, cuando el objetivo es encontrar un punto de apoyo para descifrar el contenido de un mensaje, el receptor se aferra a lo que sabe de la cultura de la lengua meta. También demostraremos que los hablantes poseen por un lado, conocimientos relacionados con la idiosincrasia inherente a las sociedades y por otro, que tales conocimientos son considerados valiosos, al aportar datos que fomentan la interpretación. Es nuestra intención en las líneas que siguen ofrecer ejemplos que ilustran precisamente esta manera de proceder.

Los tres primeros extractos surgieron a partir de la actividad *Los animales toman la palabra* y muestran ocurrencias con contenidos idénticos en cuanto al discurrir, a pesar de haber surgido en grupos de alumnos, clases o centros educativos diversos. La finalidad del ejercicio, como ya ha sido explicado en el apartado 4.2.3, era la identificación de dos series de ocho lenguas mediante la audición de un enunciado en cada una de ellas. Adicionalmente se les pidió a los alumnos que trataran de comprender el mensaje que escuchaban, poniendo especial atención al animal que se presentaba en cada una de las oraciones. El enfoque *éveil aux langues* otorga una relevancia especial a los contenidos de tipo cultural, siendo uno de los ejes de actuación,

le développement d'une culture langagière qui 1) sous tend ou soutient certaines composantes des attitudes et aptitudes; 2) constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre. (Candelier, 2003a).

Es en ese punto de la tarea, a la hora de determinar el animal que aparecía en los diferentes enunciados del audio, que se produce el fenómeno que aquí nos interesa: la asociación de las lenguas a una cultura determinada cuyos animales son característicos de allí. Tal manera de proceder responde a las expectativas de los autores de la actividad, ya que en el material de la UD para el profesorado, se especifica que “*Les phrases ont été choisies en fonction des animaux qui ont une importance dans chaque culture d’origine, que l’on trouve dans les contes, par exemple, les histoires d’enfants, les comptines ou les chansons des petits*”²⁹ Este argumento refuerza las respuestas que produjeron a nuestros alumnos: del documento en chino surgen animales tales como el oso panda o el dragón; por su parte el árabe motiva la respuesta de «camello» por parte de los escolares. Si nos fijamos en los códigos lingüísticos que desencadenan estas contestaciones, tanto el chino como el árabe son lenguas que, en nuestro caso los estudiantes desconocen, no pudiendo ser por tanto comprendidas o mucho menos expresadas. Además, la distancia tipológica que separa la familia de lenguas románica, propia de los alumnos del proyecto, con la sino-tibetana o semítica, impide cualquier tipo de deducción lingüística. Una vez concluido estos y cerradas entonces las puertas a la comprensión, entra en juego el recurso al que en este apartado hacemos referencia: los saberes que de la cultura asociada a la lengua en cuestión se desprenden. En este caso, las lenguas china y árabe facilitan la tarea ya que pertenecen a culturas milenarias cuya idiosincrasia es conocida en todo el mundo. Los datos recogidos nos demuestran que los estudiantes de nuestras sesiones multilingües tenían estos conocimientos y los solicitaron como clave para resolver esta parte de la tarea.

S 13 GG- CLI-09/10-3ºESO- Cas

1. Jordi: un ós\ i es darrer· he posat es xinès\
 2. XX: y =el animal=/\
 3. Prof-Inv: =alguna suposició= de s'animal/|
 4. Jordi: animal/| un ós panda-|
 5. Prof-Inv: un panda\|| m'ha agradat això\ [riem]
-

²⁹ *De les llengües del l'alumnat...a les llengües del món. Mòdul de descoberta. Materials per al professorat. EVLANG: Proyecto Socrates/Lingua 42137-CP-1-97-FR-Lingua- LD; 1997-2000; y JALING Projet Socrates Comenius 95040-CP-1-2001-1-DE-Comenius-C21*

S 9 GG- IES Fel-09/10-4ºESO-Fil

1. Martina: el cinco-|árabe-| porque· escuchamos a la· gente que lo habla-| y hemos puesto camello-\
 2. [muchos alumnos se ríen y ella también]
 3. Prof-Inv: por qué =camello=?|
 4. Prof-Inv: =por qué= camello?|
 5. Martina: porque·{@ allí hay muchos}no sé\
 6. [Algunos alumnos]: O· <2> [y casi todos se ríen]
 7. Prof-Inv: vale\
-

S8 GG- IES Fel-09/10-4ºESO SE- Ing

1. Prof-Inv: els altres/| tothom ha posat que era xinès/|
 2. [todos contestan que sí]
 3. Prof-Fil: el animal/| algún animal/|
 4. Manuel: nosotros dragón\|
 5. Prof-Fil: dragón\|
 6. Mara: porque XXX siempre se dice que XXX
 7. Prof-Inv: per sa cultura-| no/|
 8. Mara: sí\|
-

En los tres ejemplos los portavoces de diferentes grupos de estudiantes enuncian las conclusiones a las que han llegado de la actividad que han estado resolviendo. El protocolo a seguir era nombrar la lengua identificada para a continuación hacer referencia a la denominación del animal que la presentaba. En el primer extracto y en relación al chino, Jordi manifiesta haber entendido oso panda. Por su parte Martina, en el segundo fragmento, es un poco más locuaz en la argumentación que ofrece, manifestando que el árabe lo han reconocido a partir de la comparación de nuestro audio con el discurso de personas de su entorno que lo hablan. En este caso, el animal supuestamente comprendido es el camello. En última instancia, en la secuencia número tres, les preguntamos al grupo clase en conjunto, si por unanimidad han reconocido al

chino como la lengua objeto de comentario. Ante la respuesta afirmativa del colectivo, la profesora titular de la asignatura, que impartía la sesión con nosotros, sondea si alguien ha entendido el animal que se presentaba. Manuel y Mara brindan una respuesta que ilustra el tema que explicamos en este epígrafe: ellos han establecido el dragón, comentando a medias que la elección ha estado motivada por la asociación de ambos conceptos. La respuesta correcta a los animales era, en el caso del árabe, el asno, y en el caso del chino, el mono.

La última secuencia que presentamos se dio durante la asignatura de ciencias naturales impartida en inglés, en el marco de la unidad didáctica *External dynamics of the earth*. En nuestro rol de investigadores participantes dirigíamos la sesión objeto de estudio de aquel día. Trabajábamos con el material interactivo de Euromanía proyectado en la pared y en el momento que surgió la ocurrencia que aquí nos ocupa, nos disponíamos junto con la profesora titular del área a hacer un experimento en unos recipientes. Fue durante la audición de las instrucciones a seguir, expresadas en italiano, cuando se desencadenó de manera automática la asociación de la citada lengua con su cultura, que es precisamente el tema del que hablamos.

-
1. Prof-Inv: va venga passam a sa pàgina següent\ <10>we are going to listen this document number four so be quiet please\ [escuchamos el documento en audio en italiano y en el vídeo se ven cómo dos alumnos mueven la mano en un gesto típico que hacen los italianos] per osservare in classe il cambiamento d'estato dell'acqua farai un esperimento\ a- in una bacinella- piena di ghiacchio- tritato e di sale immergi un tubo pieno d'acqua\ b- inserisci un termometro in questo tubo\ c- rileva la temperatura ogni minuto su una tabella di sperimentazione\
 2. Muchos: italià italià\
-

Al visionar la grabación de la sesión, fue cuando nos percatamos de la escena que había originado la escucha en italiano. A saber: dos estudiantes comenzaron a gesticular con las manos, juntando los dedos en una mueca “típica italiana”. Este hecho nos lleva a interpretar dos elementos: de una parte que los estudiantes enseguida identificaron la lengua en la que se transmitían los pasos del ensayo y de otra, que poseían conocimientos de su cultura.

5.2.3. Televisión e iconos del deporte

No es algo nuevo manifestar que entre las preferencias e intereses de los jóvenes de hoy en día están la tecnología, la televisión y los deportes de masas, como el fútbol. Estos tres elementos se encuentran tan arraigados en nuestra sociedad que de alguna manera ya forman parte de nuestra cultura, entendida esta según el diccionario de la RAE como el “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”. Si el apartado anterior trataba de los referentes de otras culturas que nuestros escolares conocen y solicitan al asociar lengua y sociedad, en este punto vamos a concentrarnos en la información que requieren de un aspecto concreto de su propia cultura: la cultura televisiva. Los resultados que vamos a interpretar en este apartado ilustran de esta manera, el recurso a un conocimiento de estrellas mediáticas del mundo del fútbol por una parte, y de contenidos de películas o telediarios por otra, solicitados ambos de entre el repertorio de saberes que poseen los chicos y chicas de nuestro estudio.

La tarea que origina la primera ocurrencia estaba inscrita en la unidad didáctica *External dynamics of the earth*, dentro del área de Ciencias Naturales. Esta asignatura se desarrollaba tal y como ya hemos comentado, en inglés. En el punto de la clase que presentamos, los alumnos debían razonar en gran grupo, la pregunta de qué sucede con el agua de la ropa mojada que se tiende al viento y la diferencia de esta con la que se queda en el barreño. Como se lee en las observaciones del fragmento, antes de entrar a contestar las preguntas formuladas, se produce una secuencia previa: el alumno encargado de leer el enunciado, lo hace con acento francés a pesar de que el texto está en portugués. Este hecho provoca que algunos compañeros expresen en voz alta que se equivoca. Para dilucidar la confusión entramos nosotros en el rol de moderadores de la sesión y preguntamos cuál es la lengua del texto que se ha leído. Aunque de manera unánime los chicos contestan que portugués, decidimos que escuchen el audio que acompaña al texto, para así disipar cualquier duda. Al acabar, hay risas por parte de los alumnos y surge el comentario de que en la grabación se habla como el entrenador del Real Madrid del momento, “Mourinho”. La reacción del grupo en general y del muchacho que da la respuesta, nos dan a pensar que el primer aspecto que les viene a la

cabeza al escuchar el mensaje de la actividad, es que se parece a algo que ya conocen y tienen muy presente: es la lengua, la manera de hablar de un portugués muy mediático. Las risas que acompañan al comentario pueden deberse a que los muchachos son conscientes del argumento poco “científico” o “lingüístico” que han proporcionado, pero al fin y al cabo el que les ha obtenido la información.

S15 GG- IES Fel-10/11-2ºESO-CN

1. Prof-Inv: qui vol llegir el tercer?| val\
 2. Konstantin: [lee con acento francés] o que aconteceu à água da roupa molhada?| qual é o efeito do vento sobre a roupa estendida? a roupa que ficou no cesto ira a secar tão depressa como a roupa estendida/ Porqué?|
 3. Alguien: no és amb francès\
 4. Esteve: no francès\
 5. Prof-Inv: quin idioma creis que és?|
 6. Todos: portuguès\
 7. Prof-Inv: val\ ho escoltam des d'un nadiu a mem que vos sembla/ [escuchamos el texto en audio]
 8. Todos: [se ríen]
 9. Marco: {@ com en Mourinho}|
 10. Prof-Inv: vale\ anam a pensar la primera pregunta perquè entendre-ho o enteneu no/|
 11. Alguien: si si\
 12. Alguien: evidente\
 13. Marco: {@ en Mourinho també xerra així\}|
 14. Prof-Inv: ho enteneu/|val llegesc la primera\ diu o que aconteceu à água da roupa molhada?| què vol dir això?|
 15. Marco: perquè...|
-

El extracto siguiente lo añadimos para recalcar que la cultura televisiva y deportiva está muy presente en la vida de los estudiantes participantes en nuestro estudio. La edad de nuestros alumnos oscilaba entre los 10 años los más pequeños y 18 los más mayores; las clases a las que asistían estaban en el intervalo de 5º de primaria hasta 2º de bachiller. La actividad que tenían que resolver en este caso, un grupo de 4º de ESO, era la de *Los animales toman la palabra* correspondiente a la experiencia del primer ciclo de la

investigación-acción. Como se recordará el procedimiento era la audición de dos series de oraciones en diferentes idiomas, identificar de qué lenguas se trataba, así como intentar comprender cuál era el animal que se presentaba en cada uno de los enunciados. En la secuencia que presentamos se observa el elemento que proporcionó la clave para el reconocimiento del portugués:

S 6 GG-IES Fel-09/10-4ºESO SE- Ing

1. Prof-Inv: venga aquest grup d'aquí\| quina és la primera?|
 2. Toni: mm\| portuguès\|
 3. PV: si\| com ho heu sabut?|
 4. Judith: ah <2>
 5. Antònia: per sentir-lo xerrar-|
 6. Judith: a n'en Cristiano Ronaldo\| [todos se ríen]
 7. XX: XXX XXX
 8. Judith: no ho sé-| ho ente_ho enteníem un poc-|
 9. PV: ho enteníeu un poquet\|
 10. Judith: sí\|
-

Como en el caso anterior, la figura del deportista Cristiano Ronaldo surge como referente de la lengua portuguesa y sirve para justificar la elección de la respuesta. En la entrada 5, Antònia manifiesta que la decisión tomada se debe a que *lo han oído hablar*, pero «a quién» queda en el anonimato. Así, suponemos que en el trabajo previo en grupo, para consensuar la resolución de la actividad, ya ha salido el mencionado jugador. Es Judith, quien seguidamente nos da la pista para interpretar que estos fue así. Al añadir en la entrada 6: *¿a Cristiano Ronaldo?*, nos da a entender que ya sabe a lo que se refiere su compañera, pero que le sorprende que lo emplee abiertamente para argumentar la respuesta. Una vez más los alumnos relacionaron el portugués con el «habla» de Cristiano Ronaldo, conocido jugador del Real Madrid. Por tanto utilizaron el recurso de un saber de tipo televisivo, del deporte, de un icono de la moda y la imagen. El comentado futbolista destaca por su físico, las campañas publicitarias que realiza y la presencia en las revistas del corazón, al margen de su labor como deportista.

El siguiente fragmento ofrece más datos en la línea que aquí nos ocupa, referente a la información que proporciona el ente televisivo. La actividad que resuelven es la misma que la del ejemplo anterior. En este caso, el estudiante justifica el reconocimiento del francés gracias al hecho de haberlo oído en películas. La fonética le es familiar y aunque no haya aprendido formalmente la lengua, admite haber tenido contacto con ella, a través de la cultura que ofrece la televisión.

S10 GG-CLI-09/10-3°ESO-Cas

1. Prof-Inv: molt bé aquests raonaments eh\| seguim\|
 2. Tomeu: eh _ <1> es sisè- <0> hem posat francès-|| perquè-|| amb sa pronunciació és_i XXX de ses pel·lícules i tot això-|
 3. Prof-Inv: molt bé\| i s'animal/|
 4. Tomeu: en Dimitri [un alumno polaco] ha posat un elefant\|
 5. Prof-Inv: val\|
-

Para terminar esta serie de fragmentos que dejan entrever un recurso a saberes relacionados con la cultura televisiva de nuestros escolares, incluimos una última secuencia en la línea del extracto previo. El ejercicio que resuelven los alumnos es el de *Las lenguas día a día*. Aquí los alumnos debían identificar 7 lenguas, a partir de los nombres escritos de los días de la semana. Una vez más se muestra cómo el detonante en la identificación de una lengua, es su asociación con una información proveniente de la televisión, o más específicamente en este caso, un telediario.

S 5 PG-CLI-09/10-2°ESO-Cat

1. Prof-Inv: d'acord- què més?|
 2. Jimmy: este- es el árabe\| todo es XXX {@ yo no entiendo nada-|} [se ríe] XXX árabe\|
 3. Prof-Inv: això és àrab- per què?|
 4. Jimmy: porque por la tele se ve-| cuando hablan y XXX XXX de los terroristas XXX
 5. PV: molt bé\| bon argument\| poc lingüístic- però bé\| què més?| va-| diga'm tu un altre\|
-

Jimmy manifiesta abiertamente en la entrada 4 que se ha apoyado en un recurso televisivo para reconocer la lengua objeto de estudio. La opacidad de la grafía y la ininteligibilidad de su comprensión auditiva obstaculizan cualquier tipo de deducción lingüística y, provocan la solicitud de otro tipo de información para su identificación. Nuestros estudiantes, que no tienen conocimientos previos de árabe, sí que están no obstante familiarizados con esta lengua, ya que existe una gran comunidad de musulmanes en Mallorca. Posiblemente debido a ello sepan los alumnos que el mencionado código semítico está muy alejado de la familia de lenguas románica y que por tanto no pueden deducir ningún dato, 2 Jimmy: *este- es el árabe\| todo es XXX {@ yo no entiendo nada-} [se ríe] XXX árabe\|*. Estando así las cosas, se requiere una información que sobrepasa la esfera de lo lingüístico: el formato de las noticias del mundo islámico retransmitidas en la televisión española. No es inusual que en el contexto de la crónica de un atentado terrorista se reproduzcan imágenes tanto de un comunicado por parte de un guerrillero como del noticiero sarraceno. La maquetación de ambos incluye el discurso del interlocutor transcrito, siendo este dato al que se ha aferrado nuestro alumno para identificar la lengua árabe.

5.2.4. Otros saberes

Tal y como sugiere Doyé (2005), los aprendices recurren previamente a conocimientos de tipo general, que a los lingüísticos, ante una lengua que desconocen. En los anteriores puntos de este apartado nos hemos hecho eco de esta premisa, presentando en diferentes categorías, datos que ilustraban tal concepción. Así, hemos expuesto argumentos relacionados con saberes de tipo geográfico, de conocimiento de otras culturas y provenientes de la televisión o personajes relacionados con el mundo deportivo. Es el momento ahora de comentar algunos datos igualmente interesantes, pero que dispares entre sí los categorizamos bajo el epígrafe “otros saberes” al corresponder a diferentes categorías temáticas. En él presentamos ocurrencias referidas a saberes del mundo que rodea a nuestros alumnos y a conocimientos pragmáticos.

La primera secuencia que mostramos se desencadena a partir de una actividad diferente a las anteriores de este apartado y en la que participan tan sólo dos alumnos con una grabadora. Elisabeth y Toni salen de su clase de ética, en inglés, para realizar una actividad enmarcada en la unidad didáctica de la asignatura, pero paralela a la que realizan sus compañeros. Nos encontramos aquí en la segunda fase de la investigación-acción. El protocolo del ejercicio era la lectura de un texto sobre la Unión Europea, expresado en 7 lenguas diferentes, y la respuesta a unas preguntas de comprensión. Para entender el contenido podían utilizarse uno o varios pasajes. Como se lee en el extracto que aparece más abajo, lo que hacen los estudiantes en primera instancia es señalar en qué lengua está cada fragmento. De la verbalización de los chicos, dos aspectos nos llaman la atención. El primero es que los estudiantes dudan de que dos de los textos estén en sueco. En la entrada 7 Toni responde a la pregunta de «¿qué lengua es?», formulada por su compañera, con «sueco», pero entonado el mencionado vocablo interrogativamente. Ello nos da a entender que no está seguro de su respuesta. La alumna también duda, pero ya introduce la secuencia que nos interesa, a través de la justificación en la elección de la lengua. En su opinión, la lengua objeto de análisis podría ser sueco: la muchacha realiza un parangón entre «el alfabeto», «las letras» de nuestro texto, con las de la publicidad, carteles, prospectos u otros, de la cadena de muebles archiconocida «Ikea». Entremedias de su argumento, el compañero le rebate que como sueco ya había denominado a otro escrito, lo que los lleva a concluir que no lo saben, 11 Toni: *bé idoi cinquena· no se sap\| sisena·\|*. Como se lee al final del fragmento, tres de los nueve textos, podrían ser, para los muchachos, el mencionado idioma escandinavo.

El segundo aspecto a remarcar de este extracto es que los alumnos, ante el desconocimiento del nombre de las lenguas de los textos, deciden denominarlos según si se parecen a alguna lengua que sí conocen. Así, tenemos en la entrada 18 y hablando del séptimo texto, el comentario: «no lo sé, pero se parece al alemán»; en la 21 y discutiendo el octavo escrito «se parece al sueco». Lo leemos a continuación.

S 3 P-IES Fel-10/11-4ºESO SE-Éti

1. Toni: sa primera- portuguès\| sa segona =italià=|
2. Elisabeth: =italià=|\

3. Toni: tercera =alemany=|
4. Elisabeth: =alemany=|
5. Toni: cuarta- francès\| cinquena/|
6. Elisabeth: qué es esto/|
7. Toni: suec/|
8. Elisabeth: potser\| ho pareix\ pareix d'això de_|
9. Toni: no has dit suec aquest/|
10. Elisabeth: si com a s'IKEA\| [riu] {@ com a s'IKEA}
11. Toni: bé idoi cinquena· no se sap\| sisena·|
12. Elisabeth: {@ i tornes començar per_|
13. Toni: [riu] sisena·|
14. Elisabeth: no si-|
15. Toni: grec\|
16. Elisabeth: m·\| [aprovació]
17. Toni: setena· què és això?|
18. Elisabeth: no ho sé però s'assembla a s'alemany\|
19. Toni: s'assembla a s'alemany\| vuitena·|
20. Elisabeth: <2>
21. Toni: m· s'assembla al suec\| novena· creim que és suec\|
22. Elisabeth: si\| bueno ja està\|

Como hemos dicho anteriormente, en la segunda fase de la investigación-acción de nuestro trabajo, el material que propusimos se inscribía en la unidad didáctica que los alumnos estaban estudiando según la programación anual de la asignatura. Dicho material se presentaba en diferentes formatos, a saber: documentos audio, ejercicios interactivos en el ordenador, textos con o sin ilustraciones, proyecciones en la pared o varias configuraciones combinadas. Este apartado pretende mostrar que las imágenes que acompañaban a un texto o actividad, también se utilizaron como recurso para remontar un obstáculo en la comprensión. Según la clasificación de Doyé (2005), esta categoría se englobaría en la pragmática.

En el fragmento siguiente, Cristina y Míriam están leyendo un texto en francés sobre el agua en estado de condensación, cuando “viaja” en forma de lluvia. Se encuentran en su clase de ciencias naturales, en inglés. Las dos trabajan en pareja y de manera paralela

al resto del grupo, con una grabadora. El documento que les proporcionamos pertenece al material de Euromanía y es interactivo, siendo indispensable, por tanto, el uso del ordenador. En el ejercicio que originó la ocurrencia que aquí nos ocupa, había un texto en pantalla, que es el que las alumnas leen y comentan, con una opción de audio que ofrecía la opción de escuchar el documento. El escrito se acompañaba de una ilustración de “una nube situada por encima de la torre Eiffel”. Como se lee a continuación, en un momento determinado las chicas dudan del significado de la palabra “tour”:

S 3/2 P- IES Fel-10/11- 2ºESO SE-CN

1. Míriam: vale\ est au-dessus d'un très grande ville \| bé ville es· una· com un poble no/
 2. Cristina: una ciutat\
 3. Míriam: una ciutat si això\| oh cette =grande tour pointue=\|
 4. Cristina: =a una gran villa=| [riu]
 5. Míriam: tour peinture (pointue)| que jo no sé_ jo no tenc accent francès saps/|
 6. Cristina: oh cette grande tour pointue\| m··|| me pareix– grand és gran\| tour {@ en anglès pensaria en tur de·· de· música d'algo que XXX}
 7. Míriam: si\
 8. Cristina: però\|
 9. Míriam: bé si\|
 10. Cristina: però {@com està dibuixat aquí sa· torre de França }|\|
 11. Míriam: sa torre Eiffel–|
 12. Cristina: si\|
-

Las alumnas van desgranando el significado del texto de manera correcta gracias a la transparencia léxica entre el castellano y catalán respecto al francés. Sin embargo, al llegar a la palabra “tour” surge un problema. En las dos lenguas que ellas dominan, el mencionado vocablo se dice: “torre”, que puede entrañar una cierta opacidad con el francés “tour”. La primera tentativa de comprensión que hace una de ellas, la conduce a la asociación de la palabra en el sentido de viaje, gira musical. Cristina, comenta al respecto que ese podría ser el significado en caso de estar el texto en inglés. De aquí interpretamos que en lo que primero que pensó la alumna al leer “tour”, fue en su

significado más extendido. Muchas son las lenguas europeas que han tomado prestado el vocablo francés y lo utilizan en vez del equivalente en su vocabulario. El inglés, al ser el idioma más internacional y que estudian los chicos como primera lengua extranjera, está muy presente en la vida de los estudiantes. Suponemos que ese es el motivo de que le “suene” más a inglés. Finalmente, es la ilustración de la torre Eiffel el elemento que disipa las dudas y da con la solución.

El extracto que sigue fue producido por las dos mismas alumnas, en el mismo contexto y actividad. En este caso están mirando otra captura de pantalla, también integrada por imágenes y textos. Como en el anterior ejemplo, siguen con la dinámica de ir leyendo, intentando comprender y comentando.

S 4 P- IES Fel-10/11- 2ºESO SE-CN

1. Cristina: un gran vent fred– venint del nord e·h va empu_ va empullar_ va empujar\
 2. Míriam: va_ bé si va empényer\
 3. Cristina: si\
 4. Míriam: a Gotina que deu ser una d’aquestes–|
 5. Cristina: i al seus peque_|
 6. Míriam: i als seus petits amics\ atrave_ atravessaran França a·h i ses grans muntanyes de neu =d’aquelles=|
 7. Cristina: =de neu=|
-

A tenor del comentario en la entrada 4, Míriam: *a Gotina que deu ser una d’aquestes–|* sabemos que las alumnas también se apoyaron en conocimientos pragmáticos, en este caso pequeños dibujos en los textos, en su proceso intercomprensivo.

5.3. Conocimientos lingüísticos

Tal y como se ha ido repitiendo a lo largo de este trabajo, en la construcción de una competencia plurilingüe influyen los conocimientos lingüísticos y las experiencias previas del hablante (Coste, Moore y Zarate, 1997), pero ¿cuáles son esos saberes y prácticas de las que hablamos?

El universo lingüístico del hablante lo conforman todas las lenguas con las que este ha tenido algún tipo de contacto. De alguna manera, después de cualquier vínculo, queda un remanente que se activa al aparecer de nuevo ese código o algún rasgo que se le asemeje. Como veremos en este apartado, el estímulo para recuperar una determinada lengua puede ser una palabra, un componente morfológico o un sonido. Estos elementos accionan los conocimientos sobre esa lengua, que constituyen el único aspecto al que puede aferrarse el hablante para extraer alguna información. Una vez mostrados anteriormente los conocimientos previos que escapaban a la dimensión lingüística, vamos a concentrarnos aquí en desvelar los saberes lingüísticos concretos a los que recurrieron los estudiantes confrontados a una educación plurilingüe.

En el marco de una gestión de todas las lenguas del repertorio del hablante, que se dominan a diferentes niveles y se utilizan con diversos propósitos, la intercomprensión contribuyó a construir puentes entre las lenguas y allanar el camino del entendimiento. Los conocimientos lingüísticos previos que solicitaron los estudiantes del proyecto, sirvieron como base de transferencia (Meißner, 2002), hacia lo que se debía analizar o comprender, es decir, al objetivo de la transferencia. Como se recordará, *el término intercomprensión significa “entender una variedad lingüística, considerada hasta entonces desconocida, sin haberla adquirido en un entorno natural (el de la lengua meta) o de manera formal” (en la escuela, por ejemplo) (Meißner, 2011 p. 45).* El procedimiento se basa en la explotación de la proximidad lingüística, que es posible al pertenecer las lenguas a una misma familia y compartir por tanto numerosos elementos léxicos, fonológicos, morfológicos, sintácticos.

En relación al aspecto anteriormente planteado, queremos puntualizar que el objetivo de esta investigación siempre fue observar los recursos movilizados ante una propuesta didáctica multilingüe. Por eso, se utilizó de manera prioritaria el enfoque *éveil aux langues*, cuyas actividades se fundamentan en el descubrimiento y utilización de la diversidad lingüística (de Goumoëns et al. 2003), y no sólo en las lenguas pertenecientes a una misma familia. No obstante esto, tal manera de proceder desencadenó habilidades intercomprensivas entre los alumnos, que se hicieron visibles y se fomentaron. Por todos estos motivos, en nuestro planteamiento hicimos una adaptación personal de ambos enfoques plurales de las lenguas, que es la que hemos utilizado en la recogida de datos.

En relación a la manera cómo está organizado el apartado, comentar que hay cuatro diferentes secciones. Tal y como se ha explicado en el enfoque analítico de este capítulo, para el análisis de datos hemos recurrido a la categorización propuesta por Doyé (2005). Una vez adaptada esta a nuestras necesidades, los resultados que presentamos aquí responden a contenidos de historia de la lengua, léxico, fonética o de morfología. Aunque los 3 últimos aspectos se engloban bajo el término gramática, hemos decidido aquí disociarlos para su más detallado estudio.

5.3.1. Historia de la lengua

Durante la resolución de las actividades multilingües, nuestros alumnos ejercitaron sus habilidades de intercomprensión, al intentar descifrar mensajes en lenguas desconocidas. La atención a la forma y la transferencia de significados entre las lenguas, fueron las principales estrategias utilizadas, coincidiendo con la manera de proceder habitual de este enfoque (Escudé y Janin, 2010). No obstante esto, ante un enunciado especialmente opaco que imposibilitaba una actuación en ese sentido, los alumnos emplearon otra estrategia: el recurso a nociones de tipo conceptual. Esta clase de conocimientos previos no se refieren a cuestiones gramaticales, como las que veremos en los siguientes apartados, sino que hacen referencia a un saber declarativo de las lenguas. Así, las secuencias que presentamos aquí se relacionan con contenidos de

historia de la lengua. El recurso a ellos lleva implícito un análisis lingüístico eminente, donde se barajan normalmente varias teorías.

El primer fragmento seleccionado muestra a un estudiante locuaz, que nos hizo partícipes del argumento que, en su opinión, validaba su respuesta. En nuestro estudio se les pidió a los estudiantes que trataran de justificar sus respuestas o explicar las hipótesis que los habían conducido a la resolución de la actividad. La finalidad era tener cuanta más información posible, a la hora de interpretar los datos. Al trabajar con manifestaciones discursivas de procesos cognitivos y estrategias, los investigadores tenemos acceso sólo parcialmente, a lo que realmente pasa por la mente del sujeto. La ocurrencia tuvo lugar en la primera fase de nuestra investigación-acción, donde aplicamos las actividades del enfoque plural *éveil aux langues*. El ejercicio que estaban solucionando los alumnos era *Los animales toman la palabra*, cuyo objetivo era la identificación de dos series de lenguas. A partir de diferentes enunciados que se escuchaban en un documento audio, se procedía al reconocimiento, así como a la comprensión del animal que se presentaba en ellos. Nuestro alumno de cuarto de ESO, arguye lo siguiente al referirse a la oración árabe:

S9 GG-IES Fel-09/10- 4ºESO- Fil

1. Albert: luego el quinto árabe-| [...] y hemos pensado que es un buho-| porque ha dicho com_como un mussol y se parec_y hay palabras mallorquinas que vienen del· árabe y por eso XXX un buho\|
-

De este argumento podemos extraer varios elementos interesantes, que comentamos a continuación. Albert se apoya claramente en un conocimiento previo de tipo conceptual para resolver la parte más difícil de la actividad. La lengua objeto de análisis es totalmente desconocida para él y sus compañeros, ya que del árabe, no pueden extraer ninguna información derivada de la similitud léxica o fonética, por ejemplo. No obstante esto, el grupo se las ingenia para encontrar un punto de apoyo al que asirse para dar una respuesta. El procedimiento que siguen para ello es, en primer lugar, realizar una escucha muy atenta y sin desfallecer del mensaje, no obstante no se comprenda nada al ser una lengua muy alejada de las de su repertorio. Esta práctica les

hará estar concentrados y afinar el oído. A continuación, intentan encontrar una similitud con algún elemento que ellos conocen, lo que les conduce a entender, aunque de manera errónea, mussol, búho en catalán. En último lugar, y ante esta supuesta audición, recurren a un saber declarativo, de historia de la lengua en este caso, para justificar una comprensión, que ellos intuyen, por los titubeos y las palabras inacabadas, que no es muy fiable: “ha dicho com_como un mussol”. El hecho de hallar un indicio en un contenido conceptual, suponemos que estudiado anteriormente en clase de lengua, refuerza el argumento del entendimiento de la palabra y le otorga una cierta validez. Albert busca razonar, resolver bien la actividad y hacer lo que se espera de él de cara al profesorado y la asignatura. Es por eso, pensamos, que utiliza este recurso poco frecuente respecto a los que encontramos en otros datos.

La secuencia siguiente se produce en un marco totalmente distinto al que acabamos de describir. Aunque nos encontramos también en la primera fase del proyecto, el grupo clase lo conforman ahora 24 niños de 5º curso de educación primaria. El ejercicio que llevan a cabo también es diferente a todos los demás de este capítulo, ya que es una propuesta personal del profesor tutor de los chicos. Maestro vocacional y entregado desde hace más de 30 años, nuestro colaborador había preparado ad hoc una actividad que cumplía los preceptos de los enfoques plurales de las lenguas, planteamientos que había conocido por ser participante de nuestro seminario de formación del profesorado. La tarea consistía en completar unas series de palabras en formato de parrilla, que designaban nombres de frutas en 7 lenguas diferentes: catalán, castellano, inglés, vasco, alemán, esperanto, italiano y gallego. Se facilitaban las palabras que faltaban tratándose así de elegir la que correspondía en cada caso. La actividad estaba muy dirigida por el profesor, a causa de la corta edad de nuestros participantes, entre 10 y 11 años. Para acabar la sesión el maestro había elaborado un pequeño cuestionario de 5 preguntas con el objetivo de reflexionar sobre lo que habían estado trabajando. Una de las cuestiones hacía referencia explícita al término de *familias lingüísticas*: el docente quería saber si tenían alguna noción en este sentido o qué podían razonar a primeras sobre ello. La sorpresa fue que el alumno que debe responder, no sólo contesta exitosamente, sino que añade además una información adicional y valiosa. La mencionada aportación nos la brinda Mateu, un niño de 11 años que, en palabras de su maestro, estaba muy motivado

con todo lo relacionado con la escuela. Sus notas eran buenas y sus padres lo estimulaban mucho.

S3 GG-CEIP CiL-09/10- 5ºpri

1. Prof-Pri: [dirigiéndose a Mateu] tu has fet alguna família d-de llengües-| en aquesta_ en aquestes llengües que hem est_ que hem vist avui/|
 2. Mateu: sí\|
 3. Prof-Pri: quin_ quina família has vista ell/| a mem = a veure=
 4. Mateu: =crec que s_= crec que són-| castellà català gallec i italià\|
 5. Prof-Pri: gallec-| català castellà gallec i italià\| els ha posades totes a dins una família\|
 6. Porf-Inv: per què els has posades totes- a dins una/|
 7. Mateu: perquè crec que vénen des llatí\|
 8. Prof-Inv: i com ho saps tu a nen això?|
 9. Porf- Pri: com ho saps?| no ho sé-|
 10. Mateu: perquè el meu pare a vegades m'explica que_ de von vénen ses paraules- des llatí-| i: XXX\|
 11. Prof-Inv: i què t'assembla que aquestes- paraules- que tu has vistes-| d'aquests idiomes- se pareixen entre elles-|
 12. Mateu: sí\|
 13. Prof-Inv: a··h-| [con exclamación]
-

Este fragmento no ejemplifica realmente la utilización de un recurso específico para la resolución de una actividad: el profesor ya les ofrece a los alumnos el término de familias lingüísticas que han estado trabajando a raíz de la unidad didáctica de EVLANG. Exponemos no obstante el fragmento para comentar, de una parte, la buena respuesta del alumno en cuanto a las lenguas que componen la familia lingüística que él ha visto, entrada 4, *Mateu: =crec que s_= crec que són-| castellà català gallec i italià\|*. De otra parte, el argumento que expresa el alumno para justificar el agrupamiento de las lenguas, en la entrada 7, *Mateu: perquè crec que venen des llatí\|*. Realmente nos llama la atención que un escolar de quinto de primaria posea este conocimiento, más propio de un alumno de secundaria. El estudiante, recurre a un saber de tipo declarativo para responder a la pregunta que le formulamos en nuestro rol de investigadores

participantes, sorprendidos de que haya agrupado de manera tan correcta las lenguas que forman parte de la familia románica. Ante la estupefacción que nos causa su correcta respuesta, aún se le cuestiona una cosa más, que es de dónde ha extraído esta información. El alumno responde que es su padre quien en ocasiones le explica aspectos de las lenguas, como por ejemplo su origen. El niño, reutiliza una información que ya tenía, para resolver, en esta ocasión, nuestra actividad.

5.3.2. Léxicos

El discurso de los alumnos ante una educación plurilingüe, deja entrever el recurso a palabras concretas de la lengua meta como punto de apoyo para comprender y alcanzar los objetivos planteados. A veces son vocablos en general, que seguramente no han sido aprendidos de manera formal. Otras veces son términos particulares que se conocen por algún motivo, un aprendizaje puntual previo, y que ayudan a los estudiantes a identificar la lengua y resolver la tarea.

Así pues, en este apartado interpretaremos y discutiremos los aspectos léxicos a los que los muchachos se aferraron para reconocer la lengua objeto de estudio. La actividad que originó las ocurrencias que aquí presentamos es la de *Los animales toman la palabra* con su respectiva introducción, que suponía un pequeño ejercicio en forma de *warm up*. El primer fragmento hace referencia a este precalentamiento que consistía en la audición de una canción en vasco para posteriormente reflexionar sobre su procedencia. En el extracto que exponemos, el alumno reconoce positivamente el vasco a partir de palabras que no había aprendido previamente pero que asocia con la lengua objeto de análisis.

Los datos de nuestro corpus que se refieren a una estrategia de tipo léxico son múltiples y variados. En muchas ocasiones el mencionado recurso se presenta combinado con otro de tipo fonético, morfológico o incluso extra lingüístico, expresado de manera implícita. Ante la imposibilidad de exponer todas las secuencias que de este tipo se derivaron, optamos por presentar dos ejemplos representativos, donde

claramente los alumnos verbalizan de manera unilateral y inequívoca el aspecto que aquí nos ocupa: el recurso a una palabra conocida en un mensaje de una lengua desconocida.

S 5 GG-CLI-09/10-3ºESO-Cas

1. Prof-Inv: val trenta segons per reflexionar i...|
2. Sergi: yo sé| yo sé la lengua|
3. Prof-Inv: a veure mem|
4. Sergi: euskera|
5. Prof-Inv: per què?|
6. Sergi: per ses paraules que deia|
7. Prof-Inv: quines paraules deia que t'ho han fet_ que t'ho han fet pensar?|
8. Sergi: euskal-| guerryé- no sé qué|
9. Prof-Inv: va·l\ molt bé| una bona suposició lingüística| o sigui que ses paraules t'han recordat a s'idioma no/
10. Sergi y sí|
el grupo:

En este primer fragmento, Sergio expresa claramente el argumento que ha utilizado en la identificación de la lengua como euskera, entrada 6: *per ses paraules que deia*|. De esta afirmación que hace el escolar interpretamos aquí que el conjunto o algunos de los vocablos que ha escuchado en la canción vasca, lo han llevado al reconocimiento del mencionado código lingüístico. El alumno no puede expresarse o comprender el vasco, pero el hecho de que esta sea una de las cuatro lenguas cooficiales del estado español, nos lleva a intuir que seguramente alguna vez habrá estado expuesto a ella, a través de los medios de comunicación principalmente o de eventuales viajes. Al pedirle cuáles son las palabras concretas que lo han conducido a pensar en el vasco, responde Sergio en la entrada 8: *euskal-| guerryé- no sé qué*|. Y es que en la canción que escuchamos muchas veces aparece la denominación *Euskal Herria* para País Vasco; suponemos que es esta la expresión a la que hace referencia el estudiante. Este por su parte no sabe el significado de *Euskal Herria*, o no expresa abiertamente su conocimiento, como se

deduce de sus palabras, 8: *euskal-*| *guerriyé-* no sé qué, donde esto último vendría a decir que no es capaz de denominar lo que ha oído.

La próxima secuencia se enmarca dentro de la misma actividad que la del anterior fragmento, pero en su desarrollo central. Esta suponía la identificación de dos series de 7 y 8 lenguas respectivamente y la tentativa de comprensión del animal que se presentaba en cada uno de los enunciados. Nos parece interesante incluir este fragmento porque aporta una perspectiva un tanto diferente del ejemplo anterior y es representativo de una ocurrencia que aparece en repetidas ocasiones en nuestro corpus de datos: la intercomprensión a partir de palabras aprendidas o conocidas con anterioridad.

S 6 GG-IES Fela-09/10-4ºESO-Fil

1. Prof-Fil: ¿qué habéis puesto vosotros?|
 2. Xisca: noltros hem posat rus perquè jo tenc-| a_ amics russos i
privet significa hola i ha dit privet\| i he dit-| això és rus\|
 3. Prof-Fil: qué magnifico\|
 4. Prof-Inv: muy bien\| què més?|
-

Como se lee en el fragmento Xisca aduce el éxito de esta parte de la actividad a la activación o rescate de un conocimiento previo, en este caso una palabra que había aprendido con anterioridad. La alumna no sabe hablar ruso, pero manifiesta abiertamente tener amigos oriundos de este país que probablemente se comuniquen ante ella en dicha lengua o que incluso le enseñen algo de vocabulario básico, como por ejemplo los saludos. Tal contenido aparece en nuestro mensaje multilingüe, siendo capaz la alumna de reconocerlo.

5.3.3. Fonéticos

Las lenguas del repertorio de los alumnos participantes en nuestro proyecto también se relacionan a nivel fonético. En particular y una vez analizados los datos, hemos

podido comprobar que los estudiantes utilizaron diferentes estrategias en este sentido para intentar recabar alguna información útil en el proceso de la intercomprensión. Así pues en este punto vamos a desglosar las secuencias que hacen referencia a fonemas particulares, acentos específicos, a la comparación de dos o más lenguas entre sí o al conocimiento de alguien que habla la lengua que se pretende identificar.

Si bien es cierto que la elección de este aspecto gramatical por los estudiantes puede deberse a que algunas de las actividades propuestas en la fase de la recogida de datos tenían un componente auditivo, vamos a fijarnos aquí en algo más concreto: analizaremos qué elemento exactamente desencadenó el recurso a elementos fonéticos y de qué manera se refieren los muchachos a ellos. El sonido de las lenguas, los fonemas o la musicalidad de las mismas serán algunas denominaciones a la que se refieren los muchachos.

Antes de comenzar con la exposición de los resultados, queremos dejar patente que los ejemplos que tenemos de esta categoría son los más numerosos de nuestro trabajo. Aunque con variaciones sobre el tipo de fonética que despertó la posibilidad de utilización de tal recurso, esta estrategia está muy presente en los datos analizados. La mayoría de las ocurrencias surgieron a raíz de la resolución del ejercicio *Los animales toman la palabra* cuyo objetivo era el reconocimiento de diversas lenguas así como la comprensión del enunciado de cada una de ellas. La actividad se enmarcaba en la primera fase de nuestro trabajo, que suponía la aplicación del enfoque de las lenguas *éveil aux langues* a través de unas sesiones planteadas ad hoc, y con alumnos que cursaban principalmente enseñanza secundaria obligatoria. Exponemos a continuación una muestra de las ocurrencias que nos parecen más interesantes.

El primer ejemplo que presentamos hace referencia al recurso de fonemas particulares en el proceso identificativo de la lengua vasca. La secuencia ha sido seleccionada de entre las recabadas al aportar los estudiantes una respuesta amplia y detallada, pues se brinda en ella información sobre los sonidos concretos que dicen haber discriminado y conducido al reconocimiento vasco. Aunque los estudiantes resuelven la mencionada actividad, hacen referencia en la ocurrencia que exponemos a la fase introductoria de la tarea, que era la audición de una canción en vasco. Con ella se pretendía situar a los alumnos en el contexto de nuestra sesión, marcado por la diversidad lingüística.

1. Prof-Inv: voltros/ [dirigiéndome a otro grupo]
2. Grupo 1, a nosotros también\
difuso:
3. Grupo 2, sí\
todos:
4. Prof-Inv: si/ [dirigiéndome al grupo 4]
5. Grupo 4: euskera euskera\
ka\
6. Patricia: dice mucho la ka\
ka\
7. Prof-Inv: dice mucho la/
ka\
8. Patricia: ka\
ka\
9. Prof-Inv: y eso-| quiere decir algo/| que diga mucho la ka/
ka\
10. Gloria: no\ pero los euskera-
11. Patricia: puede ser que tenga algo que ver\
ka\
12. Merche: hablan mucho con la letra ka\
ka\

La reiterada utilización del fonema /K/ en el discurso de los hablantes vascos, es uno de los argumentos más frecuentes que los alumnos utilizan para caracterizar al euskera. Patricia, empieza la justificación en la entrada 5: *dice mucho la ka*, en relación a que es un sonido que se repite a lo largo de la canción vasca que se acaba de escuchar. Todas las integrantes del grupo parecen estar de acuerdo con esta aportación y se manifiestan arguyendo otros razonamientos en esta línea. Así Gloria realiza otro intento de esclarecimiento, cuyo enunciado queda inacabado, entrada 9: *no\ pero los euskera-*. La secuencia se cierra con la entrada de Merche, 22: *hablan mucho con la letra ka*, que finaliza de esta manera la oración incompleta de Gloria.

Efectivamente, la canción introductoria de la actividad Los animales toman la palabra y que servía para situar a los alumnos en la primera sesión de nuestra propuesta, era en vasco. Corroborando el discurso de Patricia y sus compañeras de grupo, el fonema /k/ aparece muchas veces en diferentes palabras del texto: haurrak, Euskaraz, kanta, Euskara, Euskal, bailitaike, kantua. El español también tiene en su sistema fonético este fonema oclusivo velar sordo, que se representa con las grafías c, qu y k. No obstante estos, la presencia de este en los vocablos vascos es, cuantitativamente,

mucho mayor. Así, la detección de este rasgo característico por parte de alumnos hispanófonos y catalanófonos, parece haber sido la clave en la identificación de la lengua vasca.

Otro tipo de ocurrencias que se dieron en el marco de nuestra propuesta hacen referencia al reconocimiento de un acento específico que se asocia a una lengua concreta. Como ha sido dicho a lo largo de este trabajo, el universo lingüístico del hablante lo constituyen diversas lenguas que se dominan o conocen a diferentes niveles. En el caso del próximo ejemplo, la lengua objeto de análisis pertenecía al repertorio de los alumnos, que sin ser competentes en ella eran capaces de identificar su acento. Este aspecto será la clave para la determinación del idioma, tal como manifiestan los escolares en sus aportaciones.

S 11 GG-IES Fela-09/10-4ºESO-Fil

1. Vicens: quatre alemán-| perquè··| mon pare i ma mare alquilen una casa i· tenim molts de clients alemans i· sabem s'accent\|
-

La referencia al acento de la lengua alemana que expresa Vicens creemos que está relacionada con la musicalidad de la lengua. Cada idioma tiene una frecuencia o sonoridad propia, una música que le es característica. Las lenguas son identificables a partir de estos parámetros y a estos se refieren los alumnos con el término acento, que interpretamos como modulación de la voz o forma característica de hablar. Durante las diferentes observaciones, se anotó la referencia a esta denominación que hacían los chicos al particularizar las lenguas, ya que como ha sido dicho anteriormente, la atención a la fonética fue una de las estrategias más utilizadas y argumentadas en todas las aulas.

La comparación interlingüística es uno de los mecanismos de base utilizados por los alumnos en la resolución de las actividades de nuestra propuesta, que conlleva la puesta en práctica de la habilidad de intercomprensión. Sea expresado de manera precisa, como a través de argumentos que dejan paso a esta interpretación, el caso es que, en el origen de muchas justificaciones de los estudiantes, hay una estrategia de comparación. La

secuencia que ofrecemos a continuación hace referencia justamente a estas manifestaciones explícitas, con base fonética.

S 11 GG-CLI-09/10-3ºESO-Cas

1. Prof-Inv: val seguim\|
 2. Jordi: es tercer luxemburguès-| i no-|{(P) XXX}
 3. Prof-Inv: per què luxemburguès?|
 4. Jordi: XXX XXX sí perquè ha sonat un poc a alemany\|
 5. Prof-Inv: s'assembla a s'alemany/|
 6. Jordi: un poc\|
 7. Prof-Inv: i_i teniu coneixement d'alemany =voltros= o no/|
 8. Jordi: =no=\|bé jo havia sentit un poc però no-|
 9. Prof-Inv: no no està bé\| només ho deman\| molt bé molt bé\|
-

El fragmento ilustra la estrategia de identificación del luxemburgués. El alumno portavoz del grupo admite que el elemento que le ha brindado la pista para reconocer dicha lengua, ha sido su semejanza con el alemán. En esta y todas las secuencias con el mismo argumento, que son bastantes, la palabra que utilizan los estudiantes para designar al mismo fenómeno es sonar. Dicho vocablo pensamos que se refiere tanto al hecho de recordar una o más lenguas, como al de relacionar con un sonido específico: las lenguas les suenan a otras porque se evocan y se comparan precisamente entre todas las que entran en el juego de las similitudes y diferencias. En la misma línea de argumentos que presentamos, Jose y Toni explican en sesiones de institutos diferentes que al luxemburgués y al galés, los han identificado en base a la similitud (y por tanto comparación) con el alemán y el inglés respectivamente:

S 4 GG-IES Fela-09/10-4ºESO-Fil

1. Jose: nosotros luxemburgués porque-| se parece al_nos ha sonado que se parece al inglés y también un poquito de alemán-| y esa mezcla pues me suena a·| [gesticula con las manos expresando mezcla y evidencia]
-

S 16 GG-CLI-09/10-3ºESO-Cas

1. Toni: el cinquè galès- perquè s'assemblava un poc a l'anglès\|
-

El hecho de estar familiarizado con los sonidos de una lengua que habla un compañero o alguien con quien se tiene relación, también ayuda a los alumnos a discriminar los diferentes códigos lingüísticos. Nuevamente se trata de un tema de reconocimiento de la sonoridad o musicalidad de las lenguas, estrategia que ya se ha visto en ejemplos anteriores. En este subapartado no obstante, queremos incluir un elemento nuevo que entra en juego: la verbalización de que el trato con alguien que habla la lengua objeto de análisis, es aquello que ha impulsado su identificación.

S 6 GG-CLI-09/10-4ºESO-Cas

1. Tamy: no\<1> el set és polac-|
 2. Prof-Inv aha\| per què?|
 3. Tamy: perquè... he- sentit al meu amic Dimitri xerrar en polac i... m'ha sonat\|
-

5.3.4. Morfológicos

A todas las lenguas, les subyace una gramática que rige los principios de funcionamiento de sus elementos. Esta parte de la lingüística es objeto de estudio en todos los niveles escolares obligatorios, formando parte del currículo de las áreas de lengua. De esta premisa cabe inferir, que los alumnos que intervinieron en nuestro proyecto poseían este tipo de conocimientos, a pesar de que tal vez ellos no fueran plenamente conscientes de este hecho. A propósito de este supuesto, los ejemplos que incluimos en este apartado tienen el objetivo de demostrar que los estudiantes utilizaron saberes de tipo morfológico para resolver la actividad propuesta.

Los datos que aquí presentamos pensamos que no tienen un trasfondo de tipo metalingüístico, después de haber sido cotejados con los que sí lo tienen. Aunque el análisis lingüístico de tipo morfológico parece que deba llevar implícito una reflexión sobre la lengua, hemos agrupado en este apartado aquellas ocurrencias que creemos fueron formuladas de manera más automática y que, por tanto, soslayaron cuestiones más profundas. De manera diferente, exponemos en el apartado 6. 2 las secuencias en las que se adivina claramente una reflexión metalingüística. La categorización en uno u otro punto no ha sido fácil y uno de los criterios que se ha tenido en cuenta es una verbalización o justificación más o menos detallada del fenómeno gramatical que se argüía. Los casos donde los alumnos explicaban los pormenores de su razonamiento y de ahí se desprendía claramente un pensamiento de tipo meta, se han incluido en el siguiente capítulo; las ocurrencias que no eran muy explícitas o dilatadas y que evidenciaban un paso por la intercomprensión, se han interpretado aquí.

La primera secuencia de esta categoría que presentamos se enmarca en la primera fase de nuestra investigación, durante la resolución de la actividad “Las lenguas día a día”. Aquí se pretendía hacer descubrir a alumnos de segundo de ESO los nombres de los días de la semana en 6 lenguas diferentes. A tal efecto se proporcionaron tarjetas desordenadas con sus correspondientes días. A partir de esa base escrita, se debía proponer una clasificación por lenguas y justificar su elección o denominación. Después de una primera tentativa con este material y para ayudar en la clasificación de las lenguas más difíciles o desconocidas, se ofrecía la posibilidad de escuchar un documento audio donde se enunciaban ordenadamente los días en todas las lenguas. El ejemplo siguiente ilustra, cómo la estructura de las palabras italianas, fue el desencadenante que llevó a los alumnos a reconocer esa lengua.

S 10 PG- CLI-09/10-2°ESO-Cat

1. Prof-Inv: Àlex\ com ho heu sabut que són dies de sa setmana?|
2. Àlex: por_ por-|
3. Christian: lunedì\ =martedì=\|
4. Miki: =lunedí=\ martedì\ mercoledì-|
5. Prof-Inv: i què passa?| què passa amb aquestes paraules?|
6. Mario: que comencen també per_ com-|

7. Prof-Inv: que comencen com?|
 8. Mario: que també per exem_ lunedì comença com lunes|
 9. Prof-Inv: a·h\| que se pareix en es castellà vols dir|
 10. Mario: sí\|
-

El discurso de los alumnos deja patente que la estrategia utilizada para reconocer el vocabulario propuesto ha sido la transferencia de significados entre el italiano y el español. Más específicamente se han basado en la entrada más específica a la intercomprensión, que no es otra que la atención a la forma “*la forme informe, au sens où elle donne une information*” (Escudé y Janin 2010, p.43). La transparencia de los vocablos en italiano, respecto a los españoles, ha facilitado enormemente la labor:

Lunedì - lunes

Venerdì - viernes

Martedì - martes

Sábato - sábado

Mercoledì - miércoles

Doménica - domingo

Giovedì - jueves

No obstante estas obvias similitudes terminológicas, nuestro interés en esta secuencia recae, más allá de la aplicación del enfoque intercomprensivo, en una tímida alusión a un principio de formación de palabras o a la morfología que presentan, entrada 8, Mario: *que també per exem_ lunedì comença com lunes*|. Como se ve en las intervenciones previas a esta, el alumno que toma la palabra titubea a la hora de dar el argumento que le ha conducido a la identificación del vocabulario propuesto, que son los nombres de los días de la semana en diferentes idiomas. Ante la insistencia de mis preguntas que pretenden conocer la esencia de la justificación del estudiante, responde este que el aspecto determinante en su elección ha sido la comparación entre los lexemas de las voces anteriormente expuestas. Esta es nuestra interpretación basada en el análisis del discurso del estudiante.

El próximo fragmento se encuentra en la misma línea que el anterior, en el sentido de que el recurso al aspecto morfológico que aquí analizamos, no se manifiesta abierta o explícitamente de una parte, y de otra porque se intuye la práctica de la intercomprensión más que una reflexión de tipo metalingüístico. En este caso concreto,

además, el estudiante que nos facilita la respuesta, la fundamenta en argumentos relacionados con el sentido común en las deducciones lingüísticas que, según su criterio, trascienden.

S 19 PG- IES Fel-09/10-4ºESO-Fil

1. Prof-Inv: ¿qué serie os ha salido al final?
2. Teo: el primero\ |el portugués\
3. Prof-Inv: ¿por qué el portugués?
4. Teo: porque·ha dicho\ [risas] blanquiño· patiño· |(gesto de obviada)
5. Prof-Inv: y eso qué\
6. Teo: no sé_ es lógico que_ hemos [(cat) deduido] que era portugués\
7. Prof-Inv: vale\|
8. Prof-Fil: =segundo/=|
9. Teo: =y que es= un pato\|| hemos puesto\
10. Prof-Fil: ah·| un pato-|por el patiño me imagino\
11. Teo: por el patiño y blanquiño- sí\
12. XX: y cuac cuac\
13. Prof-Inv: ah y por el cuac cuac también- no| venga\ =seguís=|
14. Teo: =y cuac= cuac también\

La frase en portugués que se oía en la grabación audio era: *Olá! Chamo-me Cuá-cuá. Sou um patinho branquinho. E falo português.* El portavoz del grupo manifiesta haberse fijado en las palabras *patinho* y *branquinho* para reconocer la lengua. Estas existen con la misma morfología en el español pero sin el sufijo *-inho*, son *pato* y *blanco*. Después de analizar e interpretar la secuencia, dos son en nuestra opinión, las estrategias que utilizan los estudiantes para identificar el portugués. En primer lugar, se amparan en el reconocimiento de vocablos que, sin haber sido aprendidos formalmente del portugués se establecen como de esta lengua por su similitud léxica con los correspondientes en español. Lo vemos en la justificación de Teo que explica por qué es esa lengua y no otra, entrada 4: *porque· ha dicho\ [risas] blanquiño· patiño· |(gesto de obviada)*. En segundo lugar, y este es el punto que aquí nos interesa, se fijan y reconocen el sufijo -

inho como perteneciente a la lengua portuguesa, aunque esto no sea expresado en su discurso de manera explícita. No obstante esto, en la grabación de la sesión, se escucha un matiz de refuerzo en la pronunciación del sufijo *-inho* al articular las palabras que lo contienen. Los estudiantes, al pronunciar con más intensidad y separadamente el aludido sufijo mientras argumentan su respuesta, dejan entrever que la morfología de las palabras también es un índice en el que se han basado para reconocer la lengua.

5.4. Discusión

Dos son los elementos clave al enfrentarse a la diversidad lingüística: los conocimientos previos y el proceso de la transferencia. Aquello que el alumno ya sabe es el trampolín para encarar la nueva información. A continuación se produce la transferencia de lo conocido a lo desconocido. El rol que juega lo que ya se conoce, es un principio fundamental en la educación. Así lo enunció el eminente psicólogo David Ausubel en 1968, en el marco de su teoría del aprendizaje significativo: “*Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría este: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese en consecuencia.*”

La transferencia por su parte se produce cuando el estudiante es capaz de establecer una base de transferencia, a partir de un conocimiento previo, con un objeto de transferencia, la nueva información que resulta idéntica o bastante transparente (Meißner, 2002).

Dependiendo de la inteligibilidad del texto o del léxico, se pueden distinguir dos maneras de proceder. Si la lengua de redacción es lo suficientemente próxima a alguna de las presentes en el repertorio del hablante, se utilizan conocimientos lingüísticos para comprender. En caso contrario, se solicitan los conocimientos del mundo (López

Alonso y Séré, 2001). En cualquiera de los dos casos, el mecanismo es similar: al significado se accede a través de hipótesis y aproximaciones sucesivas sobre diferentes elementos del texto.

Pendant les opérations d'activité réceptive, des indices identifiés dans le contexte général (linguistique et non linguistique) [...] sont utilisés pour construire une représentation du sens exprimé et une hypothèse sur l'intention communicative sous-jacente. On comble les lacunes visibles et potentielles du message grâce au jeu d'approximations successives [...], et on parvient ainsi à la signification du message et de ses constituants. (COE, 2002, p. 59)

Los alumnos recurrieron a variados conocimientos del mundo, que se recuperaron durante el desarrollo de la competencia plurilingüe. Así, los contenidos tuvieron que ver con cuestiones de geografía, televisión, saberes de otras culturas o multinacionales de gran popularidad. La intercomprensión, activada en este contexto, suscitó tal actuación como explica Doyé, (2007). “*Intercomprehension learners can only succeed in understanding texts in unknown languages, if they exploit their prior knowledge and activate it for the fulfilment of the tasks in question.*” (p. 2).

El paratexto por su parte, también desempeñó un papel fundamental en la comprensión. En nuestro caso, los elementos iconográficos tales como dibujos o imágenes insertados en los algunos documentos, sirvieron para disipar dudas o reforzar una hipótesis de significado (López Alonso y Séré, 2001).

En referencia a los conocimientos lingüísticos, los alumnos también buscaron similitudes entre lo que sabían de sus L1 y L2 y lo que no sabían de las lenguas puestas en juego. Esta manera de proceder ilustra la tendencia natural en el aprendizaje (en nuestro caso hablamos de aprender a ser plurilingües), sobretodo al principio del proceso (Ringbom, 2007). Hasta que se demuestre lo contrario, la hipótesis de una convergencia prima sobre aquella de la divergencia entre lenguas conocidas:

Similarity is basic, difference secondary. The search for similarities is an essential process in learning. [...] Chronologically, perception of similarity,

something positive, comes first, differences, something negative, come into the picture only if similarities cannot be established. (p. 5).

Se crean conexiones interlingüísticas muy fértiles. Los conocimientos lingüísticos previos a los que se recurren, se relacionan con la lengua meta, la L1 y otras que se poseen (Ringbom, 1987), independientemente del nivel de dominio que tenga el hablante. “*When the learner relates what has to be learnt to previous linguistic knowledge, cross-linguistic as well as intra-linguistic similarity is crucial.*” (p. 32).

Al nivel de los estudiantes, se creó una gramática de hipótesis o espontánea en la lengua meta (Meißner, 2002), basada en las transferencias de tipo léxico y morfológico principalmente, la cual resultó ser muy dinámica (Meißner, 2004). A nuestro parecer y siguiendo al mencionado autor, las hipótesis planteadas se refieren a aspectos interlingüísticos y plurilingües. A tenor de ello comenta que la mencionada gramática,

Se sert de pré-connaissances linguistiques. Elle génère des règles de correspondances inter-langues ou intergrammaire plurilingue par le biais de la comparaison de sous-systèmes entre les langues paraissant correspondre sur le plan fonctionnel. (Meißner, 2002 p. 54).

Aspectos fonéticos, léxicos, morfológicos y de historia de la lengua se solicitaron ante una propuesta multilingüe. Estos se activaron a partir de las experiencias personales, las amistades, la trayectoria vital y académica y cualquier elemento que aportase información ante la opacidad de un mensaje. También en base a la información de sus sistemas lingüísticos y a los saberes enciclopédicos relacionados con estas lenguas (Meißner, et al. 2003). Nuestros alumnos, como hablantes de al menos tres lenguas, a saber: catalán, castellano e inglés elaboraron hipótesis en las lenguas meta, que se iban corrigiendo, reestructurando y completando con la práctica de las habilidades intercomprensivas y el trabajo cooperativo con sus compañeros.

Las transferencias que se realizaron en el seno de la educación plurilingüe surgieron, a partir de la propuesta realizada por Meißner (2004):

1. Entre las diferentes lenguas que se pretendían analizar- transferencia interlingüística. Son las que más se observan. Ejemplos: viagem-viaje; unione-unión; fenêtre-finestra (ventana).
2. A partir de la propia L1, cuando los alumnos reflexionaron sobre un sistema lingüístico conocido, para llegar a uno desconocido- transferencia intralengua. Ejemplo: colère en francés es cólera en español, más comúnmente designado como rabia.
3. A partir de las lenguas puente - transferencia intralingüística. Ejemplo: Fuchs puede venir de fox en inglés. Zorro en español.

La comprensión se basa indiscutiblemente en el léxico, que se descifra sobre la base de la semántica (Rousseau 1997). En la utilización de tal recurso, se distinguen diferentes niveles:

1. El acceso al vocabulario colectivo internacional, proveniente del fondo greco-latín. Este es transparente para los estudiantes en su mayor parte.
2. El reconocimiento de la forma del vocablo (Escudé y Janin, 2010).
3. La identificación de elementos gráficos, fonológicos, semánticos y morfosintácticos de la palabra (López Alonso y Seré, 2001).
4. Una reflexión sobre los inter-lexemas de la L1 y la lengua meta, basada en la comparación de sonidos, significados, grafías, relaciones plurilingües, etc. (Meißner, 2002).

La variedad de hipótesis y estrategias utilizadas por los alumnos en la resolución de las actividades que les propusimos muestran una gran flexibilidad de pensamiento. Se habría creado un mecanismo de alerta, dirigido a obtener información de muy diversas fuentes.

No hay ninguna lengua que sea totalmente extranjera, de la que no se pueda inferir algún significado. Esta es una de las premisas del enfoque intercomprensivo “*no language is totally unknown territory*” (Doyé, 2007 p. 6). Tal axioma, cuya intención es hacer consciente al aprendiente de lo que ya sabe sobre su “territorio”, se demuestra en nuestros datos.

Más allá de las L1 de los alumnos, el catalán y castellano principalmente, las otras lenguas que conforman el repertorio lingüístico del hablante y de las que sólo se tiene un conocimiento parcial, van tomando posición como opciones para tratar la diversidad lingüística. Estas son indispensables en el desarrollo de la competencia plurilingüe (Coste, Moore y Zarate, 1997; COE, 2002). En esta línea argumentativa, sostienen Moore y Catellotti (2001) que ante lenguas desconocidas, los alumnos proceden de una manera similar a la descrita:

Leur premier élan consiste à sonder l'inconnu pour en extraire la part de connu qui pourrait s'y cacher. Outre la langue première, d'autres langues s'affirment peu à peu comme une référence alternative, soit en raison de la familiarité perçue avec la langue première, soit en raison d'une proximité présumée avec les langues rencontrées. (p. 183).

La intercomprensión se divisa como una habilidad que impulsa el desarrollo de la competencia plurilingüe. Se ha comprobado a tenor de los resultados obtenidos, que tal manera de proceder fomenta la construcción de puentes entre las lenguas así como la curiosidad frente a nuevas experiencias de comunicación (Andrade y Arújo e Sá, 2008).

Carol Hosenfeld (1997), sintetiza a nuestro parecer el modo de proceder de nuestros alumnos, al ofrecer una descripción psicolingüística de lo que significa leer en lenguas extranjeras:

Le bon lecteur utilise plusieurs sortes de stratégies. Il fait de la grammaire quand il cherche à quelle classe appartiennent les mots, quand il isole les syntagmes, ou quand il recherche des parentés linguistiques entre la langue étrangère et sa propre langue. Mais il fait aussi des hypothèses sur le sens, en cherchant à résoudre un problème lexical donné, tout en gardant en mémoire le sens total du texte. Enfin, il utilise tous les indices, comme l'orthographe, la ponctuation ou les illustrations du texte.

Capítulo 6. ¿Qué teorías de funcionamiento lingüístico formularon?

Un aprendiz más reflexivo es un aprendiz más efectivo.
(Carter, 1993, p. 147).

En el capítulo precedente nos hemos centrado en la parte más automática del pensar plurilingüe, esas primeras ocurrencias cuya base es la comparación entre lo que se conoce y lo que se desconoce. La búsqueda del significado a través de cognados es una de las tentativas iniciales en la interpretación multilingüe. En nuestro estudio, dependiendo de si la actividad propuesta era de índole escrita o auditiva, los alumnos realizaron hipótesis que se basaban en la transparencia de las formas y la transferencia del significado, trabajando con la intercomprensión de una manera más o menos inconsciente.

Los datos que vamos a presentar en este apartado pretenden describir una actividad más consciente que surge al pensar sobre las lenguas. A la luz de autores como Jessner, Moore, Castellotti, Bono, Kervran y Noguero, queremos portar evidencia de la emergencia de una consciencia de tipo metalingüístico, surgida durante el trabajo multilingüe. Para ello nos hemos centrado en determinadas preguntas de investigación que se cuestionaron algunos de los mencionados referentes en sus trabajos:

¿Son los aspectos interlingüísticos y metalingüísticos interdependientes en el trabajo multilingüe? ¿Qué impacto se le atribuye? (Jessner, 2006).

¿Qué variedad de estrategias despliegan los estudiantes ante el trabajo multilingüe? ¿Qué rol tienen las L2 en el aprendizaje de una L3? (Bono, 2008b).

¿Cómo se forman las hipótesis metalingüísticas? ¿Cómo son ratificadas o comprobadas? ¿Cómo son aceptadas o no por el compañero? ¿Cómo permiten o no avanzar en la resolución del problema? (Moore y Castellotti, 2001).

A través de nuestro estudio les hemos intentado dar respuesta y recabar más información en ese sentido, con el interés de avanzar en el esclarecimiento del objetivo de este trabajo: indagar cómo se desarrolla la competencia plurilingüe. A ese respecto vamos a estudiar aquí el rol que juega la consciencia metalingüística en la construcción de la mencionada competencia.

Para investigar la consciencia metalingüística hemos elegido los datos de nuestro corpus que muestran, a partir de nuestra propuesta multilingüe, un análisis lingüístico a diferentes niveles. De manera consciente o inconsciente, con un lenguaje más o menos elaborado, sobre la propia L1 o sobre las otras lenguas de su repertorio, los alumnos han observado, manipulado y descompuesto las palabras y los textos orales o escritos puestos a su alcance. El producto de todo ello ha sido la creación de teorías del funcionamiento del lenguaje, del que se desprende el pensar de tipo metalingüístico que aquí nos ocupa. La información obtenida una vez analizado el discurso de los estudiantes la exponemos en este capítulo, que se articula en cuatro apartados.

El primero (apartado 6.2.) estudia cuestiones derivadas de un análisis morfológico-gramatical que surgió de manera más o menos espontánea en nuestras sesiones multilingües. Nuestra intención es identificar tanto los elementos que originaron un examen gramatical, como el procedimiento que siguieron los estudiantes ante el mismo. También mostraremos cómo de manera simultánea a este quehacer, despertó una consciencia de tipo metalingüístico. Las manifestaciones discursivas que ilustran esta consciencia serán por tanto analizadas y comentadas. Nuestra hipótesis es que cuanto más oportunidades se creen de ampliar y relacionar las lenguas del repertorio de los

alumnos, más ocasiones habrá para entender, en general, cómo se estructuran las lenguas desde un punto de vista morfológico-gramatical.

El segundo punto (apartado 6.3.) que nos interesa abordar es la manera cómo los alumnos construyen su conocimiento a través de la interacción con sus iguales y una propuesta multilingüe. Nos centraremos en las secuencias laterales que, más allá de la resolución de la actividad, desvelan la forma en que los estudiantes recuperan conocimientos previos para conectarlos con la nueva información o los contenidos del área, aprenden nuevos vocablos en su L1 o se cuestionan diversos aspectos de la misma. Se hará hincapié en la variedad de estrategias desplegadas, en la flexibilidad mental demostrada y en los recursos creativos utilizados, todo ello a partir de un planteamiento didáctico que contempla la diversidad lingüística. En este sentido, recuperaremos la teoría de la cognición situada y social de Vygotski (1978 y 1985) retomada por Wertsch (1988), que sostiene que las funciones mentales superiores se desarrollan en sociedad y mediante la interacción. Es nuestro objetivo aquí demostrar que las propuestas escolares que incluyen la organización en grupo o en pareja de sus estudiantes, les dan la palabra y se alejan del modelo de clases magistrales donde el profesor es el único experto, conducen a la construcción del conocimiento y a un aprendizaje significativo.

La tercera problemática (apartado 6.4.) que acometemos se relaciona con las discusiones que surgieron sobre la existencia de más de una estructura del lenguaje. Los aspectos colaterales que se derivaron, como los elementos y el contexto que lo desencadenaron y los problemas de descentración adyacentes son motivo de análisis en este punto. La utilización de los enfoques plurales de las lenguas sirve para fomentar este tipo de ocurrencias; nuestros datos demuestran que la práctica de los mencionados planteamientos unida a nuestra propuesta multilingüe originó un debate en este sentido. A los alumnos les resultó especialmente complicado distanciarse del modelo de lengua que conocían; la comparación y gestión de la diversidad materializada en nuestras actividades, desencadenó cuestiones como si una buena traducción debe ser literal respecto a la lengua de la que proviene y que es transparente en la L1 del receptor o si en cambio debe regirse por la gramática o corrección en la L1. Estrategias como la observación y apoyo en elementos colindantes a la traducción, fueron solicitadas en el trabajo de la descentración respecto al código lingüístico conocido. De todo ello hablaremos en detalle en la tercera sección de este capítulo VI.

El cuarto apartado (el 6.5.) tiene como objetivo examinar el rol del inglés L2 durante la gestión de lenguas desconocidas o L3. Si bien todas las lenguas que forman el repertorio del hablante entran en juego a la hora de entender o expresarse en una/s lengua/s que no se domina/n, más allá de la L1, la/s L2/'s del locutor tienen un peso fundamental. Este fenómeno se conoce en la literatura específica como factor L2 o factor LE (Williams et Hammarberg, 1993, 1998). En nuestra investigación, los alumnos han recurrido en algunas ocasiones al inglés, la lengua extranjera que por obligación todos estudian en los diferentes centros educativos. En las líneas que siguen, desglosamos algunos ejemplos de cuándo y frente a qué material multilingüe ha sido requerido el inglés LE.

Tal y como hemos avanzado más arriba, esta parte de nuestro trabajo se centra en los aspectos metalingüísticos surgidos a partir de una propuesta didáctica que contempla la diversidad lingüística. Discernir los datos que emergían de un pensar de tipo meta ha sido para nosotros una ardua tarea, de la que hacemos partícipe al lector en el siguiente apartado. Como adelanto diremos, que aquí nos hemos basado en las discusiones que dejaban entrever una reflexión sobre las lenguas del repertorio que impulsaría el desarrollo de la competencia plurilingüe, objeto de estudio de esta tesis.

6.1. Observaciones metodológicas

Metalinguistic awareness, activité métalinguistique, metalinguistic consciousness, activités métalangagières, metalinguistic skills, activité réflexive, metalinguistic abilities, activité épilinguistique...

En el capítulo 3 del marco teórico, hemos abordado el tema de la metalingüística. Este es un concepto clave para nuestro estudio, por la relación intrínseca que mantiene con la competencia plurilingüe, así como por las implicaciones didácticas que se desprenden en el proceso de E/A de lenguas. En ese punto hemos hecho acopio de

autores y definiciones que daban cuenta de la polisemia del término, que lo asocian a una reflexión de las lenguas, unas estrategias de análisis y control, o a actividades no conscientes, entre otras (ver Huot y Schmidt, 1996; Bialystok, 1991, 2001; Trévisé, 1996). La dificultad observada a la hora de definir el concepto, también se contempla en las denominaciones (o traducciones) propuestas para el término francés o inglés, presentes en los estudios francófonos y anglófonos referentes en el campo.

Llegados a este apartado de la investigación, donde queremos examinar la emergencia y desarrollo de una conciencia metalingüística, nos hemos posicionado frente a varios aspectos. Para analizar los datos de producción oral proporcionados por nuestros alumnos colaboradores, en el sentido que aquí nos ocupa, hemos tomado partido por algunas acepciones y principios, que serán la que nos guiará a la hora de examinar el discurso.

¿Qué es para nosotros metalingüística? Siguiendo a Gombert: “L’attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation” (Gombert, 1990 p. 11).

Hemos adoptado esta definición porque nos redirige a los principios del enfoque *éveil aux langues*, que ha servido para llevar a cabo nuestra propuesta didáctica. Como se ha explicado a lo largo de este trabajo, el mencionado paradigma se concibió en sus orígenes como impulsor de una reflexión entre las lenguas a las que tenía acceso el alumno, el Language Awareness (Hawkins, 1985, 1987). Retomado el enfoque y descrito por Moore (1995) y Roulet (1995), en el marco de un posicionamiento a su favor, de la citada definición retenemos los conceptos de reflexión y manipulación. Cuando en nuestro estudio, los alumnos han reflexionado sobre algún elemento lingüístico de las lenguas que se planteaban en las actividades y han manipulado sus componentes con diferentes finalidades (encontrar un significado, realizar un paralelismo con otra lengua, etc.), hemos determinado que había metalingüística.

¿Cuándo emerge la consciencia metalingüística?

Para llevar a cabo nuestra investigación hemos valorado los enfoques, las propuestas didácticas y los materiales encaminados a propiciar una reflexión de las lenguas. De manera paralela también hemos estudiado los autores y obras de referencia sobre la materia. Así, hemos decidido basar nuestro planteamiento en los enfoques plurales de las lenguas *éveil aux langues* e intercomprensión de las lenguas de la misma familia e

igualmente acogernos a premisas en la línea de las de Gajo (2001), quien sugiere que “*L'opacité d'un signe linguistique renvoie à son traitement métalinguistique*” (p.74). O cuando afirma que “*Le passage d'une langue à outre lors d'une même tâche constitue en soi une activité métalinguistique* (Gajo, 2001, p.164; véase también Py,1996 o Trévisse 1996b).

A la luz de todo ello, hemos diseñado nuestra propia intervención escolar. Las actividades y UD aplicadas, contemplan en su planteamiento varias lenguas, a priori desconocidas para los alumnos. Su desarrollo y resolución ha conllevado un análisis a varios niveles, así como el ejercicio de la comparación entre ellas. Todo ello ha desembocado, en nuestra opinión, en la emergencia de una consciencia de tipo metalingüístico, reparable en el discurso de los alumnos que presentamos aquí.

¿Qué terminología desvela un trabajo metalingüístico?

Nuestro estudio basado en el discurso de niños y jóvenes, ha contemplado desde el principio el problema de los escasos conocimientos lingüísticos que tendrían los participantes de la investigación, a la hora de expresar cuestiones más abstractas de la lengua. Este factor reenviaba entonces a la manera de verbalizar y por ende reparar, los contenidos de tipo meta. ¿Se hacía indispensable la utilización de la terminología adecuada para realizar un trabajo en ese sentido? Autores de referencia en el campo, se habían manifestado al respecto (Dabène, 1992a; Dabène et Inglemann, 1996; Degache, 2001) y a ellos nos acogemos para delimitar nuestro posicionamiento: « *La terminologie métalinguistique ne semble pas être une condition nécessaire à l'activité métalinguistique.* » (Degache 2001, p. 769).

En las páginas siguientes, se demostrará que chicas y chicos fueron capaces de desarrollar un pensamiento reflexivo sobre las lenguas y verbalizarlos, sin hacer acopio de un metalenguaje.

¿Cómo se reparan los comentarios de tipo meta?

Discernir en las manifestaciones discursivas los procesos fundamentados en un pensamiento metalingüístico de los (simplemente) intercomprensivos, ha sido uno de los obstáculos mayores con lo que nos hemos encontrado. El paso por una estrategia de tipo reflexivo, en una actividad de comprensión que resuelve de manera exitosa, no deja huella, ¿cómo saber entonces si había existido un pasaje en ese sentido?. Para nuestro

estudio y en la línea de autores como Bono (2008a), quien expresa haber contemplado la misma problemática *“lorsque certains énoncés ne sont pas accompagnés d’une réflexion à haute voix, nous ne pouvons qu’interpréter ce qui, dans la production du discours d’un tel ou tel apprenant, a pu motiver l’énoncé ou le mot en question”* (p. 209), hemos considerado el discurso de los alumnos como de tipo metalingüístico, si:

1. iba acompañado de una secuencia lateral sobre el fenómeno
2. al adoptar una perspectiva émica, hemos interpretado que el hablante mismo la realizó

Para concluir, queremos señalar que somos conscientes de que sólo accedemos de manera parcial a los procesos y estrategias adoptados por los alumnos en nuestra propuesta. Esto es así porque nos basamos en las manifestaciones discursivas de tales procedimientos cognitivos, que además no dejan de ser la interpretación de la autora de esta tesis.

6.2. Aspectos derivados del análisis morfológico

El trabajo con material multilingüe impulsa el análisis lingüístico a diferentes niveles. De manera consciente o inconsciente, con un lenguaje más o menos elaborado, sobre la propia L1 o sobre las otras lenguas, los alumnos observan, manipulan y descomponen las palabras y los textos orales o escritos puestos a su alcance. A todas las lenguas, les subyace una gramática que rige los principios de funcionamiento de sus elementos. Esta parte de la lingüística es objeto de estudio en todos los niveles escolares obligatorios, formando parte del currículo de las áreas de lengua. De esta premisa cabe inferir, que los alumnos que intervinieron en nuestro proyecto poseían, de alguna manera, este tipo de conocimientos, a pesar de que tal vez ellos no fueran plenamente conscientes de ello. A propósito de este supuesto, los ejemplos que incluimos en este

apartado tienen el objetivo de demostrar que los estudiantes utilizaron saberes de tipo morfológico, saberes gramaticales, cuando estos les brindaban la clave para resolver la actividad propuesta.

La primera secuencia de esta categoría que presentamos se enmarca en la fase 1 de nuestra investigación, durante la resolución de la actividad 2. En ella se pretendía hacer descubrir a los alumnos los nombres de los días de la semana de 6 lenguas diferentes. A tal efecto se proporcionaron a grupos de 4 estudiantes tarjetas desordenadas con los 42 días en todas las lenguas del experimento. A partir de esa base escrita, se debía proponer una clasificación por lenguas y justificar su elección. El ejemplo siguiente ilustra, cómo la estructura de las palabras italianas, fue el desencadenante que llevó a los alumnos a reconocer el mencionado código lingüístico.

S2 PG- CLI-09/10-2°ESO-Cat

1. PV: ahora este grupo\ [...] venga\ ¿quién es el portavoz?| ¿tú?|
 2. Jimmy: yo mismo\
 3. PV: venga va\| muy bien\|
 4. Jimmy:| a ver el-| obviamente estos los hemos juntao porque acaban en di y supongo que son italianos-| y son los días- {(P) suponemos}-|
 5. Prof-Inv: ¿y por qué sabes que son italianos?|
 6. Jimmy: por la terminación\|
 7. PV: la terminación\| lunedì- dí [con énfasis] di quiere decir italiano/|
 8. Jimmy: sí\ para mí sí\|
 9. y para los otros del grupo también/| estaba claro que era italiano/|
 10. XX: XXX sí\|
-

El fragmento muestra a un alumno muy categórico en cuanto a la respuesta que da. Según sus palabras, la agrupación de las tarjetas italianas viene dada por la terminación en *-di* de la mayoría de las palabras (lunedí, martedì, mercoledì, giovedì, venerdì, pero *sabato* y *domenica*). Al preguntarle por qué cree que es italiano, alude precisamente al mencionado sufijo para justificar su respuesta.

-
5. Prof-Inv: ¿y por qué sabes que son italianos?|
 6. Jimmy: por la terminación\|
 7. PV: la terminación\| lunedì- dí [con énfasis] di quiere decir italiano/|
 8. Jimmy: sí\ para mí sí\|
-

Para Jimmy no hay duda de que el sufijo -di designa la lengua italiana, tal como se deduce de la contundencia de sus palabras.

La actividad que comentamos tenía una segunda parte. Una vez identificadas las lenguas y ordenados los días de la semana, se procedía a la escucha de un documento audio donde los días se presentaban colocados correctamente. De esta manera, los alumnos podían verificar o rectificar sus hipótesis y el orden de su propuesta. Ello conllevaba una agudización auditiva en la discriminación de sonidos no familiares y la capacidad de establecer correspondencias gráfico-sonoras diferentes a las conocidas hasta el momento por la mayoría de los alumnos. Posteriormente a la audición, se les pedía a los alumnos que intentasen encontrar un principio de formación de palabras. Es en el marco de este segundo objetivo del ejercicio y a través de una pregunta concreta en ese sentido: “¿Hay algún principio de formación de palabras?”, donde surgieron las ocurrencias que aquí nos ocupan. De esta manera, los datos aquí no son del todo espontáneos por así decirlo, sino motivados por nosotros en el rol de dinamizadores de las sesiones. Los incluimos y comentamos porque dieron lugar a ocurrencias extensas y muy interesantes.

En la primera secuencia vemos como los estudiantes reparan la repetición de las partes comunes en los nombres de los días de la semana en alemán y desarrollan una teoría de composición de palabras, a partir de su similitud con el inglés.

S3 GG- CLI-09/10-2ºESO- Cat

1. Prof-Inv: val i una pregunta més difícil vos faig -| <1> algú ha vist- <2> que hi ha un mecanisme-| eh/| un principi de formació de paraula aquí/| és a dir totes ses paraules- se formen d'una

- determinada manera- en es cas de s'alemany- i els dies de la setmana/| mem mirau-les-|
2. Lucre: sí\| XXX en tag
 3. Prof-Inv: mem digue's\| explica\|
 4. Lucre: que totes acab_ bueno sa majoria de_ acaben en tag\|
 5. Prof-Inv: i això què deu voler dir/|
 6. Lucre: jo supòs que com s'inglès acaba en day pues-| <1> a lo millor tag és dia- no ho sé-|
 7. Prof-Inv: ah\| molt bé\| és una_ és una_ és un bon raonament\| i_ però hi ha un dia que no acaba així no/|
 8. Lucre: sí\|
 9. Prof-Inv: quin dia és aquest dia que no =acaba en tag=|
 10. XX: =es dimecres=|
 11. Prof-Inv: però i com sabeu que és dimecres_ vull dir hi ha qualche cosa que vos faci deduir que-|
 12. Mònica: sí- **mi- miércoles**\| [**Mittwoch**]
 13. Prof-Inv: per exemple\| no/| algo més/ |
 14. Tomeu: **mo-** eh_ **Monday**\| [**Montag**]
 15. Prof-Inv: algo més/| me podeu dir qualche més _ | si/|
 16. XX: **sa-** Saturday\| [**Samstag**]
 17. XX: **frei-** Friday\| [**Freitag**]
 18. Jimmy: **Sonnerstag** de **Sunday**\| [**Sonntag**]
-

Lucre deduce que la mayoría de palabras que designan los días de la semana en alemán acaban con el sufijo -tag. La pregunta que le formulo en la entrada 5: “¿Y esto qué debe querer decir?”, es ambigua y puede ser interpretada de dos maneras: por un lado puedo querer saber qué entraña su respuesta a nivel de principio de composición de palabras, que es la pregunta inicial con la que abrimos la secuencia. Por otra parte podemos querer averiguar si la alumna conoce cuál es el significado de la terminación en cuestión. Esta última es la opción a partir de la cual Lucre interpreta la pregunta, a tenor de la respuesta que da en la entrada 6: *yo supongo que como en inglés acaba en day pues-| <1> a lo mejor tag es dia- no lo sé-|*. La estudiante compara los sufijos de una L2 que conoce como es el inglés, con otra que desconoce que es el alemán. Esta estrategia de comparación interlingüística basada en el análisis morfológico de algunas palabras, es la que creemos que utiliza la muchacha para cumplir con éxito la tarea

encomendada. Las entradas posteriores del fragmento, ilustran cómo la clase en gran grupo, participa en la deducción de la procedencia de las raíces que se refieren a los días de la semana. Así vemos que los alumnos comparan indistintamente el alemán con el inglés o con el español según su necesidad o conveniencia: *Montag viene de monday* (entrada 14); *Mittwoch de miércoles* (16); *Samstag de Saturday* (17); *Freitag de Friday* (18) y *Sonnerstag (Sonntag!) de Sunday* (561). Aunque tal y como se observa las deducciones no son del todo correctas, advertimos que la utilización de esta estrategia es generalizada en el caso de muchos alumnos. A nuestro parecer, esta estrategia motiva la reflexión lingüística e impulsa la creación de puentes entre las lenguas, procedimientos ambos básicos en el desarrollo de una competencia plurilingüe.

A diferencia del ejemplo anterior, el fragmento que presentamos a continuación no surgió durante la segunda parte de la actividad que hemos explicado más arriba. Mientras los alumnos estaban centrados en la realización del primer punto, algunas grabadoras fueron dejadas en varios grupos, con tal de recopilar las ocurrencias y decisiones que iban tomando durante el desarrollo del ejercicio. Nosotros observábamos mientras tanto qué hacían unos y en ocasiones, por algún motivo (porque solicitaban nuestra ayuda, porque no se ponían de acuerdo entre ellos o porque algo despertaba nuestra curiosidad) interveníamos en alguno de los grupos. En el extracto siguiente un grupo de chicas ya había terminado de ordenar las tarjetas de los días de la semana, teniendo cuenta las lenguas a las que pertenecían y la correcta colocación en series de siete. Les pregunté qué lenguas eran las de las etiquetas y al llegar al alemán, el argumento con el que justificaron su elección, fue de tipo morfológico-gramatical.

S5 PG- CLI-09/10-2ºESO- Cat

1. Prof-Inv: i aquest d'aquí/
2. Lucre: alemany\|
3. Mònica: alemà\|
4. PV: alemany- no/| per què?|
5. Mònica: =perquè· s'accent de_d'age i aixó=-|
6. Lucre: =perquè els alemans sempre acaben en tag=|
7. PV: com perdona?|

8. Mònica: s'accent i acabada-| a-ge i t_ i-|
 9. Prof-Inv: aha\|
-

Mònica y Lucre contestan simultáneamente. La primera se centra en un razonamiento basado en la fonética o sonoridad de la lengua alemana, 5: *porque... el acento de a que y eso...* De este enunciado incompleto interpretamos que la alumna se refiere a que el alemán es una “lengua fuerte en cuanto a la pronunciación de muchas consonantes en una misma sílaba, de manera diferente al español o catalán, consideradas, por así decirlo, como lenguas más melódica” (comprobar y justificar!!). Es Lucre la que nos brinda el comentario que aquí nos interesa, 6: *porque los alemanes siempre acaban en tag*. De manera consciente o inconsciente, la alumna demuestra tener conocimientos gramaticales, ya que es capaz de descomponer correctamente las palabras alemanas que se proponen en la actividad. La alumna separa el morfema *Tag* de los lexemas *Mon, Diens, Donners, Frei Sams, Sonn*, lo que es morfológicamente correcto.

En los dos ejemplos anteriores hemos mostrado como los chicos eran capaces de encontrar un principio de formación de palabras, en vocablos a priori “desconocidos”. Como se ha comentado, el ejercicio que motivó el análisis morfológico estaba hecho para impulsar justamente este tipo de reflexiones. Así, las ocurrencias al respecto surgieron a veces de manera espontánea, mientras que otras se produjeron a partir de una pregunta específica que formulamos mientras dinamizábamos la sesión. Los extractos que presentamos a continuación tienen otro origen, ya que se manifestaron durante el desarrollo de una actividad diferente. Nos encontramos ahora en la segunda fase de nuestra investigación, donde los materiales multilingües se encontraban integrados en las unidades didácticas de las áreas correspondientes. Los objetivos aquí no van iban encaminados a comprender un texto explícitamente o a fijarse en uno u otro aspecto lingüístico. La finalidad era que el material plural elaborado *ad hoc* contribuyera también al aprendizaje de los contenidos del área en cuestión, independientemente de la lengua en la que estuviese redactado. Nuestros objetivos y los de los profesores, eran este caso los mismos.

El análisis lingüístico en su versión más inconsciente o automática, generó el descubrimiento del fenómeno de la sufijación en una lengua desconocida. Los datos de nuestro corpus muestran cómo los chicos, trabajando en parejas, desgranar el significado de un texto en portugués y rumano, como paso previo a la realización de algunas actividades sobre el tema. Algunas palabras del escrito se presentan en su forma diminutiva, no siendo esta peculiaridad un problema para los estudiantes, que traducen correctamente el término. En casi todas las ocurrencias, los estudiantes titubean o frenan el ritmo de la conversación una vez que han tropezado con un vocablo con una marca de diminutivo. Estos signos no verbales, y la buena resolución de la traducción, nos dan a entender que, sin expresarlo con palabras, los chicos se fijaron en que “había algo raro”.

En el primer fragmento, Mar y Carolina están realizando un ejercicio del material de Euromanía integrado en la unidad didáctica que están estudiando con su profesora de ciencias naturales. El tema son los diferentes estados del agua. El ejemplo que comentamos, concierne a la lectura y audición de un pequeño texto en portugués. Nos centramos en cómo las alumnas descubren que el sufijo *-inho*, es el elemento para la formación del diminutivo en lengua portuguesa.

S 2 P- IES Fel-10/11-2ºESO SE- CN

1. MAR: si\ crec- bé- ara no| e caiu de (da) sua pequena (pequena) nuvem\ a·h|
 2. CAR: val|
 3. MAR: {@ si això encara|}
 4. CAR: aquela XXX de sa petita-|
 5. MAR: de sa petit_ d'aquell petit nigul\| sabes onde/| sabeu- a on/| mesmo no copo de agua a una cop_ a una copa d'aigua onde a esperávam os pais d'ela\ a on esperaven· e·|
 6. CAR: os pais d'ela no sé però allà me pareix\|
 7. MAR: si\ sobre a mesa do jarín (jardín) da sua casinha\| damunt la taula del jardí **de la seva =caseta=**\|
 8. CAR: =casa=\|
 9. MAR: bé casi·na [riu]| caseta casa bé lo mateix\|
 10. CAR: si\|
-

Como se puede ver en la transcripción, las dos alumnas traducen simultáneamente la palabra “casinha”: una por casa y otra por casita. No tenemos la suerte de que comenten por qué han traducido el vocablo con su diminutivo, qué es lo que les ha llevado a pensar el motivo de que es así. Al respecto, barajamos dos conjeturas: por su similitud con el español o por la influencia del portugués en medios de comunicación (fútbol) entre otros, como ya ha sido visto en otros ejemplos anteriores.

En este segundo fragmento, Joan y Lino pertenecientes a la misma clase que las chicas del ejemplo anterior, están también resolviendo una actividad en la misma línea que sus compañeras. En este caso, los muchachos comentan qué tipo de texto es el que se les presenta e intentan descifrar su contenido, que está en rumano.

S1 P- IES Fel-10/11-2ºESO SE- CN

1. JOA: buletin_ buletinul- això será es temps de sa tele o això-|
 2. LIN: o· o·|
 3. JOA: que anuncia un XXX XXX no ho sé-|
 4. LIN: no no\|
 5. JOA: que anuncia un vant_ d'aquests-|
 6. LIN: si\|
 7. JOA: venguent des de Sibèria\|
 8. LIN: si\|
 9. JOA: un =vanticel=|
 10. LIN: =vanticel= ventet un ventet\|
-

A pesar de que el rumano es la más «distante» de las lenguas románicas, los alumnos son capaces de comprender la mayor parte de la información. El momento más interesante para nosotros es cuando aparece el vocablo «vanticel», este significa “brisa”. Lo que nos parece más curioso es que los estudiantes no lo traducen por «viento» que sería quizás lo más lógico, sino por «vientecito», que no es otra cosa que brisa. “Viento” en rumano es «vant».

6.3. La construcción del conocimiento a través de actividades multilingües en equipo

Nuestra propuesta escolar con materiales multilingües y la organización de los estudiantes en grupos o parejas nos ha permitido observar cómo tejen los alumnos el entramado del conocimiento. El camino de hipótesis, ensayos, errores, discusiones, comentarios, debates, interacciones o ayudas entre ellos ilustra de qué manera aprenden los chicos y chicas de nuestro estudio. Esta manera de proceder, social, a través de la interacción y con mediación del lenguaje, nos redirige a las ideas de Vygotski, presentadas en el capítulo 3 de este trabajo. El origen social de las funciones mentales y su carácter situado son dos de los pilares de la teoría del psicólogo ruso, que retomamos en estas líneas.

Los datos que aquí exponemos ilustran dos conceptos vygostkianos. El primero, la concepción de la interacción como desencadenante de procesos cognitivos y como factor que estructura la forma y el contenido del desarrollo tanto cognitivo como lingüístico. El segundo, la noción de mediación social, que hace referencia al hecho de que el aprendiz elabora sus competencias superiores a través de la colaboración con un experto, el profesor o un compañero más capacitado. Este concepto está estrechamente relacionado con el de la *Zona de desarrollo próximo*, de importantes repercusiones en el mundo de la educación. Para nuestro trabajo, enmarcado en la didáctica de la lengua, es de gran interés.

Aunque, como expusimos en el marco teórico, estas nociones desarrollaron posteriormente otros enfoques similares en sus ideas base, como el sociocultural surgido en América (consultar Wertsch, 1988, 1993) y el interaccionista en Europa (ver Mondada y Pekarek, 2000), en nuestro estudio y para enmarcar los datos que surgieron en este sentido, nos basamos en la perspectiva interaccionista. La idea principal de este planteamiento es que la interacción desencadena y organiza el desarrollo cognitivo y lingüístico (Bange, 1992; Py, 1991; Kraft y Dausendschön-Gay, 1994). Es nuestro objetivo en las líneas que siguen ratificar el principio que se acaba de exponer. De esta

manera y a la luz del trabajo de Bono (2008a) la interacción tuvo también en nuestro estudio una gran relevancia por los siguientes motivos:

- las ocurrencias de los alumnos que se desencadenan y resuelven gracias a un trabajo entre iguales, no tendrían lugar en una organización en gran grupo o de tipo magistral
- el discurso de los estudiantes con sus avances y retrocesos en la configuración del conocimientos surge a partir del trabajo en equipo/grupo/parejas
- las cuestiones sobre intercomprensión, las dudas, las teorías de funcionamiento de una lengua, el atrevimiento a utilizar otras lenguas que la L1
- la recuperación de conocimientos previos

El primer fragmento que presentamos es a nuestro parecer el más representativo de esta categoría. La secuencia que van tejiendo Cristina y Míriam durante la resolución de una actividad en clase de ciencias naturales, ilustra en estado puro el fenómeno que aquí nos ocupa: la construcción del conocimiento. En su afán por solucionar el ejercicio propuesto, las alumnas cuestionan, comentan, ponen en común, discuten aspectos diversos del texto al tiempo que lo desgranar. Los contenidos susceptibles de ser aprendidos abarcan varias ramas: desde nociones lingüísticas de su L1 o L3 francés, pasando por principios de intercomprensión, hasta fundamentos de ciencias naturales. Para nosotros y tomando la terminología de De Pietro, Matthey et Py (1989), adaptada a nuestro estudio, es una *secuencia potencial de adquisición*.

El extracto presenta varios puntos de interés, que tienen lugar mientras se desarrolla el discurso de las alumnas. Las chicas están trabajando con el material interactivo de Euromanía, en pareja y apartadas del gran grupo, que realiza otra tarea. Nos encontramos en la segunda fase de nuestra investigación-acción. La secuencia que exponemos, empieza con la lectura de un pequeño texto en francés, paso previo a la contestación de algunas preguntas sobre los diferentes estados del agua, tema actual de la asignatura. En esta ocasión hay una desigualdad respecto a los conocimientos previos de las alumnas, ya que una de ellas está en contacto con la lengua francesa: el padre de Cristina es francés y ella manifiesta entender la lengua pero no hablarla. Así, tenemos a un “experto” que ayudará a su compañera. Comenzamos con el texto que desencadenó la secuencia:

“Gouttelet a beaucoup voyagé. Elle est fatiguée. Beaucoup de ses amies sont tombées\| accrochées par ces grandes montagnes qu’on appelle les Alpes en plein coeur d’Europe\| elles ont disparu dans du coton blanc et froid\| Gouttelette dans son petit nuage est au-dessus d’un très grande ville \| oh cette grande tour pointue\| je la connais\| clame-t-elle comment s’appelle-t-elle déjà?| et tous ces petits ponts au-dessus de ce fleuve/c’est magnifique mais je veux revenir chez moi”|

Las alumnas, siguiendo la estrategia de la intercomprensión van traduciendo el fragmento, basándose en la transparencia de las formas en francés y catalán o español . Sin embargo tres elementos desencadenan secuencias laterales: el cognado “tombée”, el concepto académico “Alpes” y la palabra “tour” asociada al inglés L2.

S 3 P- IES Fel-10/11- 2ºESO SE

1. CRI: bueno\|| jo crec que diu que· sa gota ha viatjat molt\| està com_ fatigué\
2. MIR: mira jo=te diré=|
3. CRI: =està cansada=|\
4. MIR: per exemple froid és {(P) fred}|
5. CRI: fred\|
6. MIR: i ella va començar a tenir =fred=|\
7. CRI: =fred=|\
8. MIR: jo t’ajudaré saps/|
9. CRI: si\|
10. MIR: però com que tu ets sa que en saps d’aquí pues–|
11. CRI: bé\ ella va_ però {@tu ho tens que intentar}| ella està cansada i comença a tenir fred–|
12. MIR: si\ eh després van_ ses amigues estan tombades\||o no/|
13. CRI: si que·\| varen–\| caure crec\|
14. MIR: si vale\ ah| tombé és caure/|
15. CRI: crec\|
16. MIR: vale vale es que pareixia tombades saps/|
17. CRI: si tombades–|
18. MIR: jo li donava es sentit més· més en es català però–|

19. CRI: si però tombées XXX\|
20. MIR: accrochées par ces grandes montagnes – ah si per ses grans muntanyes {@això encara arrib per aquí} qu'on appelle– que están anomenades =Alps=|
21. CRI: =Alps= si que ho vàrem estudiar l'any passat\|
22. MIR: en plein coeur de le_ d'Europe\| que·|| que estan en ple_|
23. CRI: cor\|
24. MIR: cor de se_ d'Europa\| elles ont disparu dans du coton blanc et froid\|
25. CRI: que· han dispa_ han disparagut en un cotó blanc i· fred\|
26. MIR: si\| bueno\| dans son petit nuage–|
27. CRI: si\|
28. MIR: vale\ est au-dessus d'un très grande ville \| bé ville es· una· com un poble no/|
29. CRI: una ciutat\|
30. MIR: una ciutat si això\| oh cette =grande tour pointue=|\|
31. CRI: =a una gran villa=| [riu]
32. MIR: tour pointure (pointue)| que jo no sé_ jo no tenc accent francés saps/|
33. CRI: oh cette grande tour pointue\| m·|| me pareix– grand és gran\| tour {@ en anglès pensaria en tur de·· de· música d'algo que XXX}
34. MIR: si\|
35. CRI: però\|
36. MIR: bé si\|
37. CRI: però {@com està dibuixat aquí sa· torre de França }|\|
38. MIR: sa torre Eiffel–|
39. CRI: si\|
-

El primer elemento que genera discusión aparece en los turnos de palabra 12 a 18. En ellos Míriam traduce el verbo *tomber*, *caer* en francés por *tombar*, en catalán (en español *tumbar*). Cristina, que es la “experta” la corrige, haciendo avanzar a su compañera en aspectos como la descentración respecto a su L1, el fenómeno de los falsos amigos en intercomprensión e incluso en la sensibilización del francés como L3. Esto es una secuencia potencial de adquisición.

El segundo punto que nos parece interesante es la recuperación de un conocimiento previo para conectarlo con algo nuevo que surge en el texto. En este caso se trata de una noción de geografía: la cordillera de los Alpes. A raíz de la lectura del término, Cristina comenta a su compañera que el mencionado contenido lo estudiaron el año anterior. El aprendizaje tiene lugar cuando se crean nuevas conexiones, entre lo conocido y los nuevos datos (Vygotsky, 1979; Ausubel, 1978), cosa que se facilita con el andamiaje que puede ofrecer el aprendizaje escolar (Bruner, 1960).

La ocurrencia surgida a partir del vocablo francés “tour” es el tercer y último aspecto que queremos comentar de este fragmento. Lo hacemos muy brevemente al estar ampliamente desarrollado en el siguiente apartado, dedicado al rol del inglés LE. Así pues, tan solo decir que Cristina, en la entrada 33, sugiere que la palabra tour está conectada para ella con el mundo anglosajón y más específicamente en su significado de “gira musical”. Finalmente es un componente paratextual el que la ayuda a dilucidar su suposición: un dibujo de la torre Eiffel al lado del texto disipa sus dudas. Tal como se comenta en el punto 6.4 de este trabajo, las lenguas otras que las L1 tienen un peso importante en cuestiones de adquisición y gestión de un repertorio plurilingüe. Por tanto, su rol no se debe desestimar, sino más bien considerar.

Sostiene Ausubel (1963) que el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Cuando la información o los nuevos contenidos se relacionan de manera no arbitraria con un concepto pre-existente en la estructura cognitiva, se produce la adquisición. El ejemplo siguiente muestra como Joan, recupera un conocimiento previo y lo utiliza como punto de anclaje para avanzar en la correcta dirección de la resolución de la actividad y muy probablemente, aprender. Nos encontramos en la clase de ética en inglés, en la segunda fase de nuestra investigación. Los alumnos tienen que completar una serie de proverbios en francés a partir de la elección de una de las palabras propuestas. El ejercicio también se presenta en su versión inglesa aunque en el protocolo de ejecución se indica a los alumnos que sólo acudan a ella en caso de duda infumable. En grupos de cuatro, los chicos intentan llevar a cabo la tarea. La frase que aquí los ocupa es “*la doute est la clef de toute connaissance*”, siendo *connaissance* el vocablo desconocido. Los alumnos, a través de la intercomprensión, van traduciendo la oración y probando las diferentes palabras que tienen: paciencia, información, sociedad, verdad. Ninguna les encaja y Joan recurre a

algo que ya sabe en su L1 *en teoria es dubte és sa clau del coneixement* \, en la entrada XX para arrojar luz a la solución. Aunque la respuesta es correcta, sus compañeros no lo ven claro y siguen probando otras opciones. Finalmente Glòria, Marta y Josep aceptan la propuesta de su compañero, lo que les conduce a buscar la palabra *conocimiento* en francés. Como se lee en el turno XX, inician la búsqueda a partir del inglés, así surgen palabras como *wisdom* o *knowledge*, que no se asemejan nada a *connaissance* en francés, *conocimiento* o *coneixement* en español o catalán respectivamente. Es una vez más Joan quien vuelve a dar con la solución: creemos que una vez descartadas las palabras en inglés, realiza la deducción o transferencia a partir de alguna de sus dos L2.

S12 PG- IES Fel-10/11- 4ºESO SE- Èti

1. GLO: voy\| le (la) doute est la clef de toute—| doute què vol dir?
2. MAR: dubte és segur\|
3. GLO: es le (la) clef de toute/|
4. JOS: <0> sa clau\|
5. MAR: is the key to/| es dubte és sa clau de/|
6. GLO: però estàs segura que vol dir dubte/|
7. MAR: claro ho he llegit amb anglès per assegurar-me\|
(...)
8. JOA: proverb persa/|
9. GLO: <5> de tota paciència/ no_ de tota··/|
10. JOA: en teoria es dubte és sa clau del coneixement\|
11. MAR: no\|
12. GLO: de tota sa informació\|
13. JOA: XXX ja ho sé\|
14. MAR: a més es dubte és sa clau per_ eh per voler experimentar i saber més\ sa curiositat es dubte\|
15. JOS: =de tot el coneixement=/|
16. GLO: =de tota sa societat=\| a on posa ment/|
17. JOS: mait\|
18. GLO: <5> de tota la veritat\| si tu veux être respecté tu dois avoir du—|
19. JOA: a·h es dubte—| és sa clau del coneixement\|
20. GLO: i a on posa coneixement en francés/

21. JOA: és a dir_|
 22. MAR: wisdom surt\|
 23. GLO: però wis_|
 24. JOA: a mem espera\|
 25. MAR: knowledge knowledge\|
 26. JOA: connaissance\|
 27. GLO: eh/|
 28. MAR: si conaissance\|
-

Los materiales multilingües no sólo impulsan el juego o manipulación con lenguas nuevas o desconocidas, sino que también fomentan la reflexión sobre la propia lengua. El hecho de tratar de comprender, discurrir, comparar, promueve el despertar de la consciencia metalingüística. Esta emerge al pensar y hablar sobre las lenguas (poner cita o definición de un referente), independientemente del tipo de lengua que se trate: L1, L2, L3, Ln. Para ilustrar esta afirmación, exponemos a continuación dos fragmentos que muestran la reconsideración de cuestiones sobre la L1 de los hablantes. El participio “*extingit*”, *extinguido* en español es el elemento que hace discurrir a los alumnos de dos grupos diferentes y de una misma clase. El contexto del discurso es la lectura de un pequeño texto en portugués del libro “El principito”, que introducimos nosotros en la unidad didáctica. Los alumnos se encuentran en su clase de ciencias naturales en inglés, sobre los movimientos sísmicos.

S7 PG- IES Fel-10/11- 4ºESO SE- CN

1. JOR: {(AC) dos en activitat} i un que... està extint\| mem– antes de_ en portugués\| antes de partir en va_ en vaigem (viagem), o pri_ o príncezino (Príncipezinho) lim_ limpa cuidadosamente os volca_ os volcaos para (se) assegurar de que nao entram em erupció\| tambem limpia o vulcano extinto porque\| como el_ ele diz\| nunca se sabe\| va...le-| mem– abans de partir-|
2. MAR: de viatge-|
3. JOR: de viatge\| e·h o· prinzi_|
4. MAR: el petit príncep\|
5. JOR: el petit príncep fa net cuidadosament els volcans per asse_|

6. MAR: per assegurar-se\|
7. JOR: per assegurar-se de què no entrin en erupció\| també fa net el volcà extint e·h perquè· = com ell diu=|
8. MAR: = com ell diu=|
9. JOR: e·h mai se sap\| bé e·h ho vols escriure tu\| abans de partir de viatge\ <8> el petit príncep e·h espera el petit príncep-|
10. MAR: fa nets-|
11. JOR: <8> fa net els volcans extints no\|<3> ah no els volcans per assegurar-se de què no entrin en erupció\| per assegurar-se de què no entrin en erupció\ <7> també fa net el volcà extint o ext_ què **se diu extint o estingit?**\| bé extint\| fa net el volcà extint\| perquè coma\|

Jordi y Mar van traduciendo el texto a través de la intercomprensión y las transferencias que realizan desde el catalán y el español. Al llegar al participio *extinto* surge la duda de si en catalán el equivalente es *extint* o *extingit*. Creemos que el problema radica en que es un verbo poco frecuente en la lengua del día a día y que es normal que los alumnos desconozcan la mencionada forma no personal. El participio en portugués, tan parecido morfológicamente al catalán, es el detonante que los lleva a reflexionar sobre ello y los predispone a aprender: a partir de la incertidumbre que les ha generado, probablemente estén más atentos en la corrección de la actividad o verifiquen su hipótesis con una pregunta a un compañero o a la profesora. Este proceso les conducirá a la adquisición.

El fragmento siguiente muestra también a dos estudiantes, Aixa y Joan, trabajando en el mismo texto. Al llegar al idéntico vocablo que sus compañeros, titubean y manifiestan su duda comentando que quizás exista otra palabra para traducir el participio. Lo vemos en el turno 2.

S10 P- IES Fel-10/11- 2ºESO SE- CN

1. AIX: també netegen/ <5> què és això?\| o volcao (vulcao) extinto\| els volcans extingits\|
2. JOA: no hi havia una altra paraula a part d'extingits que· el volca· extingits\ <5> perquè\|
3. AIX: <1> perquè
4. JOA: coma- com ell diu-|

5. AIX: <2> ara què pos? coma dos punts mai se sap/|
 6. JOA: si\|
 7. AIX: així\ mai es sap_ se sap\|
 8. JOA: dos punts tancam cometes\| au\|
-

El participio *extinguido* es en catalán *extingit*. Pensamos que su proximidad con el portugués *extinto*, es lo que hace dudar a los alumnos sobre la forma correcta del participio en catalán, lengua con muchas irregularidades de este tipo.

Las regularidades léxicas, sintácticas y fonéticas que presentan las lenguas de la misma familia es el elemento que impulsa la (inter)comprensión. Teniendo en cuenta que las lenguas de una misma familia siguen el principio del binomio “*unidad y variabilidad*” (Escudé y Janin, 2010 p. 77), una vez conocidas las correspondencias que comparten y algunas especificidades que las caracterizan, la interpretación de textos escritos (también orales) en lenguas “desconocidas” es posible. En la secuencia siguiente, un grupo de 4 alumnos intenta encontrar la palabra que falta del proverbio en francés “l’*expé*rience est mère de la ***vie***”, siendo el vocablo señalado en negrita el que falta. Los alumnos localizan enseguida el término que necesitan y justifican su elección al expresar a continuación su forma en castellano o en catalán. La transparencia entre las formas *vie*, *vida*, *viure*, la utilización de la estrategia de comparación interlingual y la interacción entre los miembros del grupo es lo que conduce a consensuar y dar con la respuesta correcta. Lo leemos en las entradas 4 y 15. Esta es para nosotros una *secuencia de potencial aprendizaje* (De Pietro, Matthey et Py, 1989), donde los alumnos van construyendo un conocimiento de tipo lingüístico, a través de una *situación concreta*, utilizando su bagaje personal de experiencias o aprendizajes y en cooperación con otros, es decir de manera *social* (Ausubel, 1963; Vygotsky, 1978; Bruner 1960).

SXX PG- IES Fel-10/11- 4ºESO SE

1. Marta: [...] experiència és la mare de-| [tradueix simultàniament de “*expé*rience est mère de-]
2. Arnau: la vie la vie\|
3. Marta: experiència és la mare de/|

4. Arnau: la vie vie vie\| **vida**\|
5. Marta: de la vida/|
6. Pere: si\|
7. Marta: de la··|
8. Arnau: és lògic no/|
[...]
9. Marta: [riu] mem una cosa– cultura\| l'experiència és la mare de la cultura\|
10. Cati: no\ de la cultura no de la vida\|
11. Marta: vale\ de– le vie o =només vie=|
12. Arnau: =la vie=|
13. Cati: de la vie la vie\|
14. Marta: de la vie– hem de posar la vie o només vie/|
15. Cati: le vie **de viure**\|
16. Marta: de vie\|
17. Arnau: vie\|
18. Marta: vie ja està\|

En el afán por argumentar de manera rápida la solución de la actividad, vemos en la entrada 2 como Arnau manifiesta que la palabra que buscan del proverbio en francés es *vie*. A modo aclaratorio añade a continuación *vida*, de igual forma en catalán y español. De manera similar en el turno de palabra 15 Cati razona una vez más la elección del mencionado vocablo, explicando que proviene o se relaciona con el *viure*, *vivir* en catalán y español respectivamente. Nuestra interpretación de estas dos ocurrencias es que son los estudiantes mismos los que descubren que las lenguas de una misma familia comparten regularidades y que se pueden aferrar a ello para solucionar el ejercicio. Los chicos van construyendo entre todos el significado del texto y aprendiendo en su camino conjunto, aspectos léxicos de las lenguas romances.

En la línea del replanteamiento de cuestiones sobre la propia L1, las transcripciones de las sesiones multilingües muestran resultados con una orientación algo diferente. Las actividades propuestas sirven también para dilatar el vocabulario personal de los alumnos.

Con el objetivo de ilustrar esta afirmación proponemos dos fragmentos que muestran cómo en el transcurso de una de nuestras actividades los estudiantes tropiezan con una palabra de su L1 que desconocen y cuyo significado aprenden. Las clases que se muestran son la de segundo y cuarto de ESO, en sus asignaturas de ciencias naturales y ética respectivamente y desarrolladas ambas en inglés. En la unidad didáctica de los diferentes estados del agua, nuestro material era un texto escrito en las diferentes lenguas romances. La lengua que originó la duda en este caso fue el catalán y en concreto la palabra “homenàs”, hombracho en español. En el caso de la asignatura de naturales el desencadenante fue la actividad de completar algunas oraciones con huecos donde se debía insertar una palabra de las propuestas. La lengua del ejercicio era el francés y el vocablo que originó la duda fue “cólera”, igual en castellano y catalán.

La primera de estas dos secuencias muestra como Jimena le consulta a su compañera el significado de un término en catalán conjugado con un afijo aumentativo no muy frecuente: -às. El trabajo en pareja permite este tipo de intercambios, hecho que facilita la construcción del aprendizaje.

S 4 P- IES Fel-10/11- 2ºESO SE- CN

1. Jimena: dimecres matí Barcelona què bonic és el Mediterrani ha proclamat Goteta arribant sobre el seu nuvolet per damunt de Barcelona n'hi ha per plorar-ne\| qui és aquest homenàs sobre aquest columna prop del Port?\| és en Cristòfor Colom li diu una amiga\| és la primera que véns aquí noieta\| segueix-me encara no ho_ no ho has vist tot\| **una cosa–homenàs què és?**
 2. Matilde: homenàs és un home· gran\|
 3. Jimena: ah vale qui és aquest XXX?\|
-

La palabra *colère*, *cólera* en español origina la última de las discusiones propuestas. Si bien este término no supone problema en su traducción a las L1 de los miembros del grupo, hay uno de los chicos que desconoce el concepto. La duda en este caso, la resuelve uno de los compañeros. Las entradas 23 y 24 son las que ilustran el fenómeno que aquí nos ocupa, el procedimiento de aprendizaje de una palabra. Sin embargo incluimos la secuencia al completo al parecernos interesante mostrar el desarrollo de la misma. El proverbio con el que trabajan es «*ne promets rien quand tu es plein de joie ne*

réponds pas aux lettres quand tu as colère». Los alumnos prueban y proponen diferentes opciones que cohesionen la oración. Es en este marco de proposiciones donde se produce el ejercicio de la adquisición.

S15 PG- IES Fel-10/11- 4ºESO SE- Éti

1. Sara: Marta\ l’homme peut chasser- <3> {(P) ne promets rien quand tu es plein de-} no promets res\<4>
 2. Vicens: venga hombre\
 3. Sara: no promets res que no puguis cumplir\ ne réponds pas aux- no responguis ses choses_
 4. Toni: no promets res quan estiguis ple de-
 5. Sara: ple de/ una cosa dolenta\<2> environment no\
 6. Margalida: {@ environment}|
 7. Sara: de· <3> connaissance/<7> no promets-
 8. Margalida: quan estàs ple de felicitat\ algo bo\
 9. Sara: ah si\ no promets res quan estiguis ple de- joie/ joie\ joia/
 10. Margalida: si\ joia no Sara/
 11. Sara: de··· emoció/ émotion/
 12. Margalida: no\ <3>
 13. Sara: de··/
 14. Toni: XXX
 15. Sara: <3> de bien-être/ et sagesse/ d’amour/ no\ jo dic que és_ joie/
 16. Margalida: ve···nga ho és\
 17. Vicens: això diu-
 18. Sara: no promets res quan estiguis ple de joia\
 19. Vicens: no- contestis lletres-| cartes\
 20. Sara: quan estiguis molt enfadat\
 21. Vicens: XXX
 22. Sara: de còlera\
 23. Toni: què és còlera?|
 24. Vicens: ràbia\
 25. Toni: eh/
 26. Vicens: =ràbia=|
-

6.4. Los enfoques plurales como impulsores de la descentración

“El niño aprende a considerar su idioma como un sistema particular entre muchos, a ver sus fenómenos bajo categorías más generales y esto conduce al conocimiento de sus operaciones lingüísticas”
(Vygotski, 1978).

En la parte teórica de este trabajo se han presentado planteamientos escolares que promueven la reflexión lingüística e impulsan el desarrollo de la competencia plurilingüe: son los enfoques plurales de las lenguas. *La intercomprensión de las lenguas de la misma familia, el éveil aux langues, la didáctica integrada de las lenguas (y el enfoque intercultural)* fomentan la atención a la diversidad lingüística y la utilización de estrategias o recursos encaminados a facilitar el análisis, la comprensión e incluso la expresión de lenguas que no se dominan. Con las herramientas que se les presentan a los niños se “juega” a la manipulación lingüística, extrayendo conclusiones y aprendiendo conceptos del universo de las lenguas.

Unos de los objetivos de estos materiales es favorecer la descentración respecto a la L1. Las lenguas siguen patrones de estructura lingüística diferentes, y el desconocimiento de este saber conlleva a bloqueos, que impiden contemplar alternativas. Cuando el alumno es consciente este factor puede entender cómo funcionan las lenguas y buscar soluciones.

A tenor de lo que acabamos de exponer y con el objetivo de ilustrarlo, presentamos a continuación dos secuencias donde estudiantes son incapaces de descentrarse respecto al modelo de estructura de lenguaje que conocen. Como está ampliamente estudiado, la L1 tiene un peso determinante tanto al aprender una nueva lengua como al intentar descifrar una desconocida. La L1 es la fuente proveedora de información por excelencia, a la que se recurre para salvar cualquier obstáculo en la comunicación. Ya sea para paliar un déficit de vocabulario, de sintaxis o realizar comparaciones interlingüísticas, la L1 suministra datos de cualquier índole.

El primer fragmento que incluimos tiene dos partes: la primera corresponde al momento en que dos alumnos solos y con una grabadora sobre la mesa, están resolviendo una de las actividades propuestas; la segunda parte atañe a la situación en que nosotros, como observadores participantes en la sesión, les preguntamos algo. Los chicos nos responden explicándonos que tienen diferentes opiniones respecto a una traducción que lleva implícito un fenómeno lingüístico. El ejercicio que resuelven es la lectura de un texto del libro “El Principito”, que está en 6 lenguas diferentes: occitano, francés, italiano, rumano, catalán y portugués. Los estudiantes deben tratar de traducir el fragmento a partir de una de las lenguas o con la ayuda de varias. El material fue elegido por su idoneidad con el tema que los alumnos estaban acabando: *Internal dynamics of the earth*. Nos encontramos en la segunda fase de nuestra investigación donde los elementos multilingües forman parte de la unidad didáctica que se está tratando según la programación anual de la asignatura. La secuencia corresponde a la clase de ciencias naturales en inglés. Los muchachos, después de haber leído todos los textos, se deciden por el pasaje en portugués, al considerarlo el más sencillo o transparente respecto al catalán/castellano. Es la traducción de una preposición lo que origina la secuencia que aquí nos interesa.

Presentamos en primer lugar el extracto donde los muchachos discuten solos.

S10 P- IES Fel- 10/11- 2º ESO SE- CN

1. Enric: si\ per aquestes paraules així amb aquests accents grija i tal\ que pareix casi un poc germànic\ <2> bé\ escrivim sa traducció\
 2. Clara: venga si\ a mem això era– abans· de partir· Joan\
 3. Enric: de viatge\
 4. Clara: no és- el viatge perquè em\
 5. Enric: en viatge\ abans de partir de viatge si\ [el text en portuguès diu: antes de partir en viagem]
 6. Clara: però si aquí posa em\ de\
 7. Enric: prima di partire per un–\
 8. Clara: mira abans de partir en viatge\
 9. Enric: bé posa en viatge idò\
 10. Clara: bé posarem de viatge\
 11. Enric: és que és lo normal\| partir de viatge no partir en viatge\
-

Como se lee en el fragmento, los dos estudiantes difieren en cuanto a la traducción de la primera frase del texto: *antes de partir en viagem*. Mientras que Clara es partidaria de acatar la preposición española **-en** que es la que más se parece al **-em** portugués, Enric no lo tiene claro ya que en catalán (y en español) lo correcto en la oración que aquí nos ocupa, es la preposición **-de**. Ante la duda, Enric recurre al texto en italiano para ver si este puede arrojar algo de luz. Clara sin embargo sigue insistiendo, ya que ve “lógico” o “apropiado” hacer una traducción literal. En palabras del enfoque *éveil aux langues* que utilizamos, la muchacha no es capaz de descentrarse del modelo de lenguaje que conoce, en este caso el catalán, para dar entrada a una concepción diferente de funcionamiento lingüístico. Nuestra interpretación es que la alumna debía creer que, si las palabras en lenguas diferentes comparten una forma muy similar, son intercambiables en una u otra lengua, a pesar de que en uno u otro sentido la traducción literal sea gramaticalmente incorrecta, como en el caso que nos ocupa. Clara todavía no está en el estadio que permite alejarse de las lenguas para ver que, a pesar de las regularidades que comparten las de la misma familia, no siempre existe una correspondencia al 100%. Su compañero, sin embargo, sí que es consciente de este fenómeno y la contradice, originando así la discusión. Finalmente la chica cede a la propuesta de Enric, que expresa en último lugar que “lo normal”, lo adecuado es traducirlo con la preposición **-de**.

La segunda parte del debate tuvo lugar más adelante en la sesión. La grabadora ubicada encima de la mesa de los alumnos recogió su discurso mientras trabajaban solos, así como el nuestro cuando intervenimos en el rol de dinamización de la clase. Nos interesaba saber qué lengua habían elegido para realizar la traducción. La formulación de nuestra pregunta retoma inmediatamente la discusión que han tenido momentos antes y desencadena de nuevo los argumentos a favor y en contra.

S11 P e Inv - IES Fel- 10/11- 2º ESO SE- CN

1. Prof-Inv: a partir de quin l'heu fet voltros/|
2. Enric: eh/|
3. Prof-Inv: a partir de quin/|
4. Enric: des portuguès\|
5. Prof-Inv: des portugués/|

6. Clara: =però... és que_ és que aquí=
7. Enric: =però hem comentat cada text=\\
8. Clara: mira si em viagem és de viatge– i aquí em erupció és en erupció– adalt no és també en viatge/|
9. Enric: ja_\\
10. Prof-Inv: bé no però no_|
11. Enric: ja està que els portuguesos diuen la preposició **en** però noltros deim **de**\\
12. Prof-Inv: no però lo que ella diu que empres sa mateixa preposició però noltros la traduim a vegades per **de** i a vegades per **en** no/|
13. Clara: vale\\
14. Prof-Inv: és com a· <2> no ho sé però segurament noltros també empram una preposició a vegades per una cosa i a vegades per una altra\\ jo crec que sa traducció és bona\\

Esta segunda secuencia nos ofrece una información ampliada del tema anterior. En el afán de defender o comprobar su hipótesis Clara nos expone inmediatamente el motivo de la disputa con su compañero, añadiendo un ejemplo que refuerza su tesis. Como hemos leído en la primera parte de esta ocurrencia dividida en dos, la alumna quiere traducir o utilizar la preposición catalana/española **-en** cuando en el texto portugués aparece la partícula **-em**. En este extracto la chica toma otra parte de la oración que también contiene la preposición **-em**, aunque en este caso sí que se traduce por el **-en** español. La frase objeto de discusión y que contiene los dos ejemplos reza así: *antes de partir em viagem o Principezinho limpa cuidadosamente os vulcões para se assegurar de que não entram em erupção*. Como se puede observar, en dos momentos de la frase aparece la preposición **-em**. Aquello que la estudiante pretende pues demostrar es que, si en portugués se mantiene invariable la partícula **-em** con la misma función introductoria de un término nominal al igual que en catalán, la preposición debería traducirse por su forma más transparente en su L1, **-en**. Su compañero se mantiene en que en catalán la expresión correcta es, al igual que en español, “salir **de** viaje” y al respecto comenta, en esta segunda ocasión, que en lengua portuguesa se escribe **-em**, pero para nosotros hablantes de español y catalán es **de**. Enric no toma en consideración el ejemplo adicional que ha ofrecido su compañera y no entra por lo tanto en el juego de explicar por qué a veces un mismo elemento de una lengua, se traduce

diferentemente en otra lengua. La secuencia termina con esta aclaración, que le exponemos a Clara.

La misma clase de alumnos de 12 años en la asignatura de ciencias naturales impartida en inglés, produjo unas semanas después una secuencia similar a la que acabamos de describir. En esta ocasión las protagonistas son Estefanía y Rosa que trabajan solas con el material interactivo de *Euromanía*. Realizan la unidad didáctica de *External dynamics of the earth* que precisamente es la que estudian con su profesora del área. Previo a la resolución de algunas actividades sobre el tema, debían leer en pantalla un texto ilustrado que iba cambiando de lengua dentro de la familia romance. En el fragmento que presentamos las dos alumnas ya están resolviendo los ejercicios posteriores a la lectura. Se les pregunta dónde y cuándo tuvo lugar la aventura de Gotita, una gota de agua que viaja “por el mundo”. La discusión se origina en el momento de traducir la fecha en portugués “segunda feira de manhã”. Rosa opina que la traducción debe ser lo más literal posible, sin tener en cuenta informaciones relevantes como cuál era el día anterior o posterior a ese, que expresado en otras lenguas podría arrojar algo de luz a la comprensión. El texto estaba coherentemente dividido en acontecimientos que tenían lugar en ciudades y días diferentes, hecho que facilitaba el fenómeno deductivo y la interpretación.

A diferencia de ella, su compañera sigue el procedimiento que acabamos de describir, originándose así la discusión que ofrecemos a continuación:

S11 P- IES Fel- 10/11- 2º ESO SE- CN

1. Rosa: \| peux tu précise les lieux et les dates de cha una (chacun) des épisodes de l’aventure de goutete (Gouttelette)\| que· hem de posar es es es datos_ |
2. Estefanía: els llocs i les dates\|
3. Rosa: d’on està_ d’on va passar s’aventura de goutele·te—|
4. Estefanía: no de cada episodi\|
5. Rosa: vale\|
6. Estefanía: e·h|
7. Rosa: començam pel primer no/|
8. Estefanía: si\| u Lisboa\|
9. Rosa: Lisboa\|

10. Estefanía: i·· secona feira de manà (manha)\| pareix que és sa segona_|
11. Rosa: sa segona– a on ho posa/|
12. Estefanía: aquí adalt\|
13. Rosa: ah segona feira de ma··nà (manha)\| bé {@ sa se segona fira de demà/}|
14. Estefanía: {@ és que no ho sé}| però me pareix que com aquí posa martes dimecres_|
15. Rosa: ah se_segon dia pes dematí\ potser/|
16. Estefanía: és que no ho sé perquè– martes dimecres pareix casi_|
17. Rosa: mira posam =por la mañana=|
18. Estefanía: =que és dilluns\| però··· no ho s_|
19. Rosa: bé posam segon dia per es dematí\|
20. Estefanía: feira no me pareix dia però da igual–|
21. Rosa: bé– segon dia\|
22. Estefanía: o lleva_ o lleva dia i posa u un XXX de|
23. Rosa: ho hem de completar tot encara que estigui malament\| mos han dit que ho hem d'intentar fet així que ho hem d'intentar fer\|

Como explicamos en el apartado teórico dedicado a la intercomprensión, la estrategia que sigue el lector ante un escrito en una lengua que no conoce es poner atención al contexto y a la forma (de las palabras). Remarcar las palabras transparentes (que luego pueden ser cognados o no) y transferir el significado desde su L1 es uno de los primeros procedimientos en estas situaciones. Nuestra secuencia ejemplifica que así es. Rosa traduce la frase, en un primer intento, buscando las correspondencias formales en catalán/español que más se parecen al portugués: *ah segona feira de ma··nà (manha)\| bé {@ sa se segona fira de demà/}* Nuestra grabadora captó que la propia alumna se rió al traducir la frase palabra por palabra de la manera más semejante al catalán, ya que no tiene ningún significado aunque sea aparentemente transparente. Su compañera enseguida la contradice señalando que las fechas posteriores a la que están descifrando son martes y miércoles, así que se podría deducir que la fecha que las ocupa, previa a las anteriores, será lunes.

Rosa, a pesar de escuchar estos argumentos, no se da por aludida (en la grabación se aprecia que las estudiantes hablan simultáneamente) y realiza una nueva propuesta: *bé posam segon dia per es dematí* (bueno ponemos segundo día por la mañana). De esta segunda hipótesis que realiza, interpretamos que la alumna es incapaz de plantearse una organización distinta de los días de la semana, de la que conoce. En catalán, español e inglés el vocabulario de estas fechas se estructura en referencia a los siete planetas de la astronomía clásica y se los numera comenzando por el lunes, siguiendo la tradición greco-romana. El portugués deriva del sistema judeocristiano. En la tradición judía los días de la semana se cuentan después del sábado o shabbat, día de descanso. Después del shabbat, los días se denominan según el numeral cardinal correspondiente. El domingo sería *día primero*, pero se adoptó la palabra “domingo” en su lugar porque en la Antigüedad todo el mundo la utilizaba. Así el lunes es el *día segundo* o *segunda feira*, el *martes terça feira* y sucesivamente hasta el sábado que también se denomina igual³⁰.

Las alumnas no logran consensuar sus puntos de vista y ante la insistencia de Rosa que no da otra opción que traducir la expresión por *segundo día* (de la aventura) *por la mañana*, Estefanía opina que el vocablo *feira* no le parece que tenga que significar *día*. La secuencia termina sin llegar a neutralizar los diferentes argumentos y haciendo referencia a que el objetivo de la sesión es acabar todas las actividades y no la perfección de las mismas.

6.5. El rol del inglés

El capítulo 2 de este trabajo de investigación, dedicado a las relaciones interlingüísticas, ha recogido las teorías más relevantes sobre la influencia que las lenguas ejercen entre sí. La recensión de autores y estudios que hicimos en su momento

³⁰ Información extraída de www.portoalegre.pl y también presente en los materiales de EVLANG.

era necesaria para enmarcar los datos de nuestro corpus, caracterizado por un discurso donde el recurso a todas las lenguas del repertorio del hablante es constante. Del análisis de hipótesis y autores del apartado 2.1, recuperamos algunas ideas importantes que nos permitirán contextualizar los datos que aquí presentamos. A saber:

La concepción holística del bilingüismo de Grosjean (1982), que se recoge en la definición de competencia plurilingüe tal como aparece en COE (2002), según la cual las lenguas no se suman, sino que todas forman un conjunto, los componentes del cual no se pueden analizar separadamente. En el bilingüe hay un continuo fluir de las lenguas donde la competencia lingüística se reestructura y evoluciona incesantemente, a causa de los diferentes entornos, necesidades y situaciones a las que se enfrenta el hablante (1984).

Las investigaciones en el campo de la adquisición de una L3 (Corder, 1981; Meisel, 1983) sugieren que otras lenguas más allá de la L1 pueden contribuir en la adquisición de una nueva y demuestran que en el aprendizaje de una L3 operan diferentes mecanismos y procesos a los producidos durante la adquisición de una L2.

La teoría sugiere que las L2 gozan de un estatus especial tanto en la adquisición de una L3 como en la gestión de los repertorios multilingües, al margen de otros factores tales como la distancia psicotipológica, el nivel de dominio, el uso u orden de adquisición de las lenguas, el grado de consciencia metalingüística, la atención o motivación por lo que las L2 tienen el mismo rol que la lengua extranjera. Este hecho implica que el hablante prefiera asociar las lenguas de su repertorio que comparten el mismo estatus (De Angelis et Selinker, 2001; William y Hammarberg, 1993, 1998; Clyne, 1997).

En este apartado vamos a mostrar cuándo y cómo los alumnos han recurrido al inglés, la lengua extranjera que todos aprenden de manera obligatoria durante su escolaridad, al encarar nuestra propuesta plurilingüe. En la exposición de los resultados de esta tercera parte de la tesis, se aprecia que los estudiantes solicitan cualquier lengua de las que conforma su universo lingüístico con tal de solventar un problema en la comprensión. El nivel de perfección, el lugar y manera de aprendizaje, la asociación con un sonido conocido o con un icono del deporte son algunos de los criterios que provocan la evocación y utilización de una lengua en concreto. Nuestra intención aquí

es exponer las ocurrencias recogidas en nuestro corpus de datos, que muestran que la lengua escogida fue a menudo el inglés. Para ello recuperaremos las nociones del factor LE a los que se refieren, de diferente manera, los citados autores.

En el primer fragmento, Cristina y Míriam leen un texto en francés en su clase de ciencias naturales, dedicada a estudiar durante un mes y medio la unidad didáctica *External dynamics of the earth*. Desglosan su significado de manera conjunta y comentando aspectos diversos. El material pertenece al planteamiento de Euromanía que se presenta como ya hemos expresado anteriormente en formato interactivo. Llegado un punto del escrito, aparece la palabra “tour”, en el sintagma nominal “*oh cette grande tour pointue*”. Si bien el vocablo “grande” está claro por su transparencia con el español, donde también es *grande* o con el catalán *gran*, lenguas ambas que dominan las alumnas, las acepciones *tour* y *pointue* ponen problemas. Nos parece interesante cómo Cristina conjetura sobre el significado de “tour”, del que dice que si el texto estuviese en inglés lo traduciría por “gira” de un grupo, en el sentido musical.

En catalán y castellano, el mencionado vocablo se dice: “torre”, que puede entrañar una cierta opacidad con el francés “*tour*” (en francés la palabra “*tour*” es polisémica y uno de los significados, cuyo origen es el latín “*tornus*”, es vuelta y el otro, que viene del latín “*turris*” que significa torre que es la palabra del texto). La primera tentativa de comprensión que hace una de ellas, la conduce a la asociación de la palabra con el significado que para ella es más habitual. Aunque “*tour*” es una palabra de origen francés, muchas son las lenguas europeas que la han tomado prestada en su forma intacta para sustituirla en vez de utilizar el equivalente en su vocabulario. Los “*tours*” que realizan los grupos musicales están a la orden del día en la vida de los estudiantes, entre cuyos intereses se encuentra la música en las primeras posiciones. El mundo anglófono influencia actualmente a la población de todas las edades, en referencia a cualquier campo. En base a este argumento interpretamos que en lo primero que pensó la alumna al leer “*tour*” fue en su significado más internacional, el de *gira de conciertos*. Cristina, comenta al respecto que ese podría ser el significado *en caso de estar el texto en inglés*. El inglés es el idioma que estudian los chicos como primera lengua extranjera en las escuelas españolas. Así está muy presente en la vida de los estudiantes. Suponemos que ese es el motivo de que le “suene” más a inglés.

Finalmente, es la ilustración en la pantalla del ordenador de la torre Eiffel, conocida también por su denominación francesa “tour Eiffel” el elemento paratextual que disipa las dudas y da con la solución.

S3/2 P- IES Fela- 10/11- 2º ESO SE- CN

1. Míriam: vale\ est au-dessus d'un très grande ville \| bé ville es· una· com un poble no/|
 2. Cristina: una ciutat\|
 3. Míriam: una ciutat si això\| oh cette =grande tour pointue=\|
 4. Cristina: =a una gran villa=| [riu]
 5. Míriam: tour pointure (pointue)| que jo no sé_ jo no tenc accent francés saps/|
 6. Cristina: oh cette grande tour pointue\| m·\| me pareix– grand és gran\| tour {@ en anglès pensaria en tur de·· de· música d'algo que XXX}
 7. Míriam: si\
 8. Cristina: però\|
 9. Míriam: bé si\|
 10. Cristina: però {@com està dibuixat aquí sa· torre de França }|\|
 11. Míriam: sa torre Eiffel–|
 12. Cristina: si\|
-

Los dos extractos siguientes surgieron a raíz de la resolución de una actividad muy diversa a la que acabamos de ver. Nos encontramos esta vez en la primera fase de la nuestra investigación-acción, donde las actividades multilingües no estaban enmarcadas en ninguna unidad didáctica concreta. Hacemos referencia al ejercicio que tenía por objetivo la identificación de dos series de lenguas así como del animal que se presentaba en cada una de las oraciones que introducían las lenguas. La actividad tenía formato auditivo y en una ficha en papel se encontraban desordenadas las lenguas a reconocer. El procedimiento era la escucha de las frases sin interrupción, la correcta enumeración de la serie y el intento de comprensión del personaje que en ellas se presentaba.

En la primera secuencia Jose defiende el reconocimiento del luxemburgués, gracias a la comparación de este con el inglés, mezclado con el alemán. En clases diferentes y con alumnos diversos, la correcta identificación de algunas lenguas (principalmente galés y luxemburgués) se dio a partir del inglés en repetidas ocasiones y durante resolución de esta misma actividad. El extracto siguiente ilustra una argumentación elaborada, en esta línea.

S8 GP- IES Fela- 09/10- 4º ESO- Fil

1. Prof-Fil: vosotros/|
 2. Jose: nosotros luxemburgués porque-| se parece al_nos ha sonado que se parece al inglés y también un poquito de alemán-| y esa mezcla pues me suena a··| [fa gests de mesclar amb les mans i d'evidència]
 3. Prof-Fil: luxemburgués justamente\| y por allí atrás/| Gloria/|
-

Tal como hemos dicho otras veces en este trabajo, la comparación es uno de los mecanismos de base utilizado por los alumnos en la resolución de las actividades que aquí nos ocupan. Sea expresado de manera precisa, como a través de argumentos que dejan paso a esta interpretación, parece ser que, en el origen de muchas de las justificaciones de los alumnos, hay una estrategia de comparación. En el ejemplo que acabamos de leer, la palabra que emplea el alumno para designar el fenómeno conducente a la distinción de la lengua, es *sonar*. El término *sonar* pensamos que hace referencia tanto al hecho de *recordar* una o más lenguas, como al de *relacionar* con un sonido específico: las lenguas le *suenan* a otras porque se evocan y comparan precisamente entre todas las que entran en el juego de las similitudes y diferencias. Jose, explica en la entrada 215 que el luxemburgués lo ha identificado en base a la similitud (y por tanto comparación) con el inglés y el alemán.

En el fragmento segundo de los dos que aquí presentamos, surgido a partir de la actividad *Los animales toman la palabra*, el argumento se teje en el intento por comprender una palabra en alemán a partir de su homónima en inglés.

S11 GP- IES Fela- 09/10- 4º ESO- Fil

1. Marga: el segon-\ hem dit que és anglès\ perquè coneixem sa llengua i l'estudiam-| i hem dit que és una tortuga-|| es tercer-| hem dit que és txec perquè era sa llengua que m'hos·| pareixia més rara-| i hem posat que era un ca-| per també· lo de· ca- ca-|| después es cinq_ no\| es quart hem· posat\| que era alemany|| perquè· en solem sentir un poc i··<0>hem_ hem posat que era un zorro-|
 2. Prof-Inv: per què?|
 3. Andreu: perquè hem sentit que deia Fuchs-| XXX i se pareix un poc a s'inglés i amb inglés fox es zorro y·|
 4. Prof-Fil: i és una manera de_si\| d'interpretar-ho\|
-

Andreu estudia inglés en el instituto, pero del alemán no tiene más conocimientos que la sonoridad de la lengua tal como el mismo reconoce: *es quart hem· posat\| que era alemany|| perquè· en solem sentir un poc*. A pesar de ello, es capaz de comprender algo de la lengua teutona a través de la transferencia de significado de una palabra muy parecida en la morfología y la fonética del inglés, lengua que si conoce, con el alemán. Una vez comparados los vocablos, el alumno estima que son lo suficientemente similares como para compartir significado: *perquè hem sentit que deia Fuchs-| XXX i se pareix un poc a s'inglés i amb inglés fox es zorro y·|*

Llegados a este punto hay que especificar que la estrategia de la transferencia fue de las más utilizadas por nuestros alumnos durante la resolución de las actividades multilingües y más concretamente en el ejercicio o intento de la comprensión, como señalan Escudé y Janin (2010).

La transferencia que aquí nos ocupa, explicita una comparación entre dos elementos: a partir de algo que se sabe, se va hacia algo que no se sabe, transfiriendo por tanto un conocimiento. Como ya se ha mencionado anteriormente, la comparación es una estrategia subyacente, de base en muchas de las estrategias que analizamos y comentamos a lo largo de este trabajo. Y es que el fenómeno de recurrir a aquello que se conoce y compararlo con lo que se desconoce es un principio general.

Nuestro análisis de datos refuerza la teoría de que las L2 se prefieren a menudo antes que las L1, en el terreno de una L3. Esta creencia desbanca a la L1 como única

proveedora de información en tareas de comunicación y aprendizaje y abre nuevos caminos a la investigación sobre las influencias interlingüísticas y la adquisición de una L3. Aunque los estudios que defienden estas hipótesis, y que presentamos en el marco teórico de este trabajo, se refieren siempre a un contexto de aprendizaje de una L3, asimilamos nuestro estudio a esas investigaciones. En nuestro caso los alumnos no adquieren, pero sí manipulan una lengua de la que no se ha tenido una instrucción previa.

Las ocurrencias que presentamos en este apartado siguen la línea de trabajo de Bono (2008b) o Cenoz (2003) entre otros que muestran como las L2 o lenguas extranjeras de los estudiantes tienen un papel activo en la gestión o adquisición de una L3, debido al reciclaje de saberes lingüísticos y a la construcción de puentes entre las lenguas del repertorio. Los datos que aquí mostramos se refieren a las lenguas catalana o española como L1 y al francés como L3.

El ejercicio que dio lugar a la ocurrencia que nos interesa discutir se ubica en la segunda fase de nuestra investigación. Era la clase de ética en inglés, donde la unidad didáctica programada por el profesor incluía nuestro material multilingüe. La actividad que planteamos a los chicos suponía completar unos proverbios en francés a partir de unas palabras propuestas. El siguiente ejemplo ilustra como el *Factor Lengua Extranjera* o *FL* del que hablan Williams et Hammarberg (1998) hace su aparición, al preferir los estudiantes recurrir al inglés L2 antes que al español o catalán L1, para solucionar un problema en francés L3.

S5 PG- IES Fela- 10/11- 4º ESO SE- Éti

- | | | |
|----|------|--|
| 1. | GLO: | venga al lío\ {(P) la m· sans la sagesse =c'est comme une fleur dans la=} |
| 2. | MAR: | =què volia dir sagesse=? <1> sa_sa beauty\ le· le beauté sans\ |
| 3. | JOA: | bellesa sense– |
| 4. | MAR: | sense_ exacte\ |
| 5. | JOS: | sense això\ |
| 6. | MAR: | sense· sense· |
| 7. | JOA: | és com una rosa– |
| 8. | MAR: | wisdom– sagesse wisdom\ {(P) c'est comme une fleur |

- dans}|
9. GLO: la- wisdom/| sagesse/|
10. MAR: no\ la beauté\|
11. GLO: la beauté\ beauty\| (pronuncia beauty amb accent francès com beauté)
12. JOS: beauty\| (pronuncia beauty amb accent francès com beauté)
-

El proverbio que debían completar rezaba así “ la **beauté** sans la sagesse, c’est comme une fleur dans la **xxx**”. Los alumnos tenían la actividad en francés y en inglés, pero se les pidió que la intentasen resolver en francés y que el inglés lo dejaran para los casos más opacos. En el fragmento se observa como Marta y Gloria, en diferentes momentos asocian la palabra francesa “*beauté*” a la inglesa “*beauty*”. En español la traducción es *belleza* y en catalán *bellesa* que no dista tanto de las anteriores, pero sin duda son más semejantes los vocablos extranjeros. Además, en castellano o catalán no existe el diptongo *eau*, lo que supone un problema de lectura y de intercomprensión en francés. Por todo, a las chicas les resultó más natural encontrar una conexión a través del inglés L2 que en base al español o catalán L1.

El recurso de elegir el inglés L2 antes que la L1 o lengua materna se repite a lo largo de las grabaciones que realizamos. Algunas veces se produce durante la lectura de un texto propuesto o del enunciado de una actividad. En esos momentos los estudiantes asimilan algún componente de la L3 como si fuera de la L2 el inglés. Este fenómeno es denominado por De Angelis (2005) como “association of foreignness”. El autor lo describe como la fusión que se produce cuando un elemento de una L2 o lengua no materna se trata como si perteneciera a la L3 o lengua que se está aprendiendo. Aunque en nuestro caso los estudiantes no están adquiriendo ninguna lengua, sí que están trabajando con una que desconocen, por tanto una L3. A la luz de las ocurrencias de nuestros alumnos, pensamos que el término y el fenómeno descrito por De Angelis se adecuan perfectamente. A continuación exponemos dos ejemplos que ilustran esta “asociación de extranjería”, de la que habla el mencionado autor. Los comentamos brevemente.

En el primero de los dos extractos tenemos a Àngels que está leyendo un texto en francés en su clase de ciencias naturales en inglés. El tema es “volcanes y movimientos

sísmicos”. El escrito es un fragmento del libro “El Principito” del autor Antoine Saint Exupéry, propuesto por nosotros e incluido en la unidad didáctica de Elena, la profesora de la asignatura. La alumna estaba resolviendo la actividad en pareja con Joan, nuestra grabadora sobre la mesa. Dos son los detonantes de un “code switching”: la palabra *asteroïde* en francés y que es igual en español y las cifras 112. Llegada a este punto, Àngels resuelve pronunciar el término *asteroïde* en inglés *asteroid* y los números decirlos en catalán. En la grabación se aprecia una disminución de la velocidad de lectura al llegar a la cifra, finalmente expresada en la L1 de la estudiante. La risa final nos hace pensar que la alumna es consciente de que ha habido un cambio de código lingüístico, debido a su desconocimiento del francés. Lo que no parece haber advertido, a tenor de la falta de expresión en ese sentido, es que el vocablo *asteroïde* lo pronunció en inglés y no en francés, como la otra parte del texto.

S2 PG- CLI-09/10-2ºESO-Cat

1. ÀNG: le petit prince\ le petit prince es un livre écrit par l'écrivain français Antoine de Saint_ Exupéry\ il raconte l'histoire d'un enfant qui vient de **P'astéroïde be-[lo dice en inglés]** cent dotze [riu]
-

El segundo fragmento de los dos que relacionamos con el concepto “association of foreignness” de De Angelis (2005) se produjo en el marco de la resolución de la actividad de los proverbios, explicada más arriba. La frase a completar era “ Toucher la terre c'est être en **harmonie** avec la nature”. Un grupo de 4 estudiantes con L1 catalán y español y L2 inglés, intentan encontrar la palabra que falta, de entre varias propuestas. La ocurrencia que aquí nos interesa, surge ante el desconocimiento del verbo *toucher*, que es asimilado al término *teacher* en inglés.

S13 PG- IES Fela- 10/11- 4º ESO SE- Éti

1. Esther: toucher la terre c'est être en– avec la nature\
2. Xim: XXX harmonie/|
3. Esther: {(PP) toucher la terre c'est être en– avec la nature\}}
4. Núria: XXX XXX

5. Xim: =estar en harmonia/=|
 6. Esther: =to_ tocant=| eh| tocher què vol dir?| [**tocher amb accent anglès, com teacher**] toucher toucher\| [la darrera vegada ho diu amb accent francès] toucher\|
 7. Núria: toucher\| [amb accent francès]
 8. Esther: toucher le terrain (la terre)|
 9. Núria: tocar\|
 10. Esther: le terre—|
 11. Núria: toucher és tocar—|
 12. Ferran: toucher\|
-

Esther duda del significado de *toucher*, *tocar* en español. Aunque ya conjetura con la correcta traducción, para desvelar su significado “juega” con la palabra, pronunciándola repetidas veces. De esa manera, primero la articula como en inglés. Después de varios intentos y suponemos que a causa de la diferencia en la ortografía del vocablo en uno y otro idioma, *toucher* y *teacher*, la vocaliza en francés. Finalmente son sus compañeros los que le brindan la respuesta apropiada.

Esta secuencia ilustra una vez más cómo las L2 de los escolares tienen un papel determinante el desarrollo de sinergias encaminadas a adquirir o manipular una L3. esto refuerza la idea de que todos los saberes y saber-hacer lingüísticos participan en la construcción de una competencia lingüística plurilingüe.

A continuación recuperamos un fragmento que ya ha sido comentado en el apartado 6.2. La razón de incluirlo nuevamente es fijar ahora la atención en el aspecto que aquí nos ocupa: el recurso al inglés L2 durante la resolución de una actividad multilingüe. La ocurrencia se produjo en el marco de una pregunta que nosotros mismos, en calidad de observadores participantes, realizamos a un grupo de alumnas que acaban de realizar la tarea de ordenar los días de la semana en 6 diferentes lenguas. Si bien uno de los objetivos del ejercicio era motivar la búsqueda o reflexión de un principio de composición de palabras en las lenguas expuestas, la respuesta que aquí mostramos conjugó el análisis morfológico con la comparación interlingual. El ejemplo ilustra cómo la portavoz del grupo argumenta que los días de la semana en alemán se forman con el sufijo *-tag*. A tenor del comentario que hace al respecto, Lucre ha transferido un

conocimiento de tipo léxico en inglés para mediante la comparación interlingüística extraer una conclusión de carácter lingüístico en alemán. La alumna expone que el significado del afijo *-tag* podría ser *día* al comparar la morfología de la palabra alemana con la de la inglesa *day*: **jo supòs que com s'inglès acaba en day pues-| <1> a lo millor tag és dia- no ho sé-|** Más adelante en la secuencia diferentes estudiantes razonan la traducción de los diferentes días de la semana en alemán, a partir del análisis morfológico previo y la comparación formal de los vocablos con en español o inglés, según la necesidad: **mi- miércoles\| [mittwoch]; mo- eh_Monday\| [Montag]; sa-Saturday\| [Samstag]; frei- Friday\| [Freitag]; sonnerstag de Sunday\|.**

S3 GG- CLI-09/10-2°ESO- Cat

1. Prof-Inv: val i una pregunta més difícil vos dic-| <1> qualqu troba- <2> que hi ha un mecanisme-| eh/ un principi de formació de paraula aquí/| és a dir totes ses paraules- se formen d'una determinada manera- en es cas de s'alemany- i els dies de la setmana/| mem mirau-les-|
2. Lucre: sí\| XXX en tag
3. Prof-Inv: mem digue's\| explica\|
4. Lucre: que totes acab_ bueno sa majoria de_ acaben en tag\|
5. Prof-Inv: i això què deu voler dir/|
6. Lucre: jo supòs que com s'inglès acaba en day pues-| <1> a lo millor tag és dia- no ho sé-|
7. Prof-Inv: ah\| molt bé\| és una_ és una_ és un bon raonament\| i_ però hi ha un dia que no acaba així no/|
8. Lucre: sí\|
9. Prof-Inv: quin dia és aquest dia que no =acaba en tag=|
10. XX: =es dimecres=|
11. Prof-Inv: però i com sabeu que és dimecres_ vull dir hi ha qualche cosa que vos faci deduir que-|
12. Mònica: sí- mi- miércoles\| [mittwoch]
13. Prof-Inv: per exemple\| no/| algo més/ |
14. Tomeu: Mo- eh_Monday\| [Montag]
15. Prof-Inv: algo més/| me podeu dir qualche més _ | si/|
16. XX: Sa- Saturday\| [Samstag]
17. XX: Frei- friday\| [Freitag]
18. Jimmy: Sonnerstag de Sunday\|

6.6. Discusión

¿Qué rol juega la consciencia metalingüística en la construcción de una competencia plurilingüe? Los datos que hemos aportado en el transcurso de este capítulo han ido encaminados a responder esta pregunta. Dividido el análisis de datos en cuatro apartados que trataban diferentes aspectos de una misma realidad, es nuestra intención en las líneas que nos ocupan, sintetizar y resumir la información obtenida más relevante.

Antes de empezar recordemos que el desarrollo de la competencia plurilingüe lleva implícita una gestión de las lenguas del repertorio del hablante. Tal gestión presupone un pensar en y sobre las lenguas que es la puerta de entrada a la consciencia metalingüística. Esta pone en alerta al individuo de las opciones de las que dispone; según su repertorio lingüístico y la situación en la que se encuentre, utilizará unas lenguas u otras, unos conocimientos u otros o la combinación de varios de entre ellos. El análisis de nuestros datos aporta evidencia de la actividad metalingüística que surge durante el trabajo multilingüe. Para ilustrar tal afirmación, retomamos las preguntas de investigación formuladas por referentes en el campo y expuestas en la introducción de este apartado. A la luz de ellas, referimos los siguientes hallazgos, con el objetivo de que contribuyan a dilucidar información en el sentido mencionado:

Los aspectos interlingüísticos y metalingüísticos son interdependientes en el trabajo multilingüe. La cuestión formulada por Jessner (2006) encuentra eco en nuestro trabajo, al demostrar que los alumnos acuden a la comparación entre las lenguas de su repertorio y las lenguas de las diferentes actividades para resolver problemas de comprensión, plantearse nuevas cuestiones o reflexionar sobre diferentes aspectos. Todo ello desemboca en un despertar de la consciencia metalingüística, *“the use of two or more languages results in the development of metalinguistic abilities, that is an extended monitoring system for all the languages known by the multilingual speaker, which thus enhances metalinguistic awareness per se.”* (Jessner, 2006, p.87).

La interacción entre los sistemas lingüísticos conocidos de una parte y la emergencia de una consciencia metalingüística de otra impulsan un mecanismo de “alerta” a los

elementos lingüísticos, en la línea de los trabajos de Herdina y Jessner (2002) y Jessner (2006). Esta alerta se tradujo en una “actitud vigilante” a cualquier tipo de información que les pudiera ayudar a resolver el ejercicio, como el recurso todas las lenguas presentes en el repertorio del alumno. También en la elaboración de hipótesis de funcionamiento lingüístico, hecho que llevaba implícito una atención selectiva al concentrarse en aspectos formales de la lengua, cualquiera que fuese el nivel: vocabulario, gramática o pronunciación (Bono, 2008a). Esta manera de proceder, tiene a nuestro juicio, un impacto indisoluble con la reflexión metalingüística.

Las hipótesis metalingüísticas se forman a partir de actividades que promueven el análisis lingüístico. Respondiendo a las preguntas enunciadas por Moore y Catellotti (2001), las teorías del funcionamiento del lenguaje surgen al crear el espacio óptimo para que ello ocurra, a saber: una propuesta que contemple la diversidad lingüística, una organización del alumnado que promueva la interacción entre ellos, un planteamiento para que los estudiantes tengan la palabra. En nuestros datos estas hipótesis se produjeron sobre aspectos morfológicos, a través del análisis de palabras en lenguas que desconocían; también sobre la estructura del lenguaje de otras lenguas románicas que no se sabían y a la que se accedían a través de la intercomprensión.

Más allá de las preguntas de investigación que inspiraron este apartado sobre metalingüística, el análisis de nuestros datos ha develado otros hallazgos, de los que hacemos partícipes al lector en las líneas que siguen.

En primer lugar, queremos subrayar, que no se necesita tener un metalenguaje específico, para realizar un ejercicio de reflexión de las lenguas y por ende, verbalizarlo. En las diferentes secuencias presentadas, los alumnos se concentran en diferentes aspectos de estas y son capaces, con sus limitados conocimientos lingüísticos, correspondientes su edad y nivel educativo, de expresar la consideración de la lengua como objeto (Barbeiro, 2009; Dabène, 1992a). Estas observaciones dejan entrever un nivel de abstracción considerable. Dabène y Degache (1998), manifiestan ya este aspecto en su definición de metalingüística: “*Nous classerons sous le vocable commun de métalinguistique toutes les verbalisations qui ont pour objet un fait de langue, même si les termes employés par le sujet à cette occasion n’appartiennent pas à une métalangue déterminée.*” (p. 376).

El juego y manipulación con lenguas desconocidas promueve una distanciación respecto al propio modelo lingüístico, necesaria a la hora de abordar nuevos códigos. Esta descentración de la que nos hablan Moore (1995) y De Goumoëns et al. (2003) favorecería los ulteriores aprendizajes de lenguas, racionalizando las percepciones de sistemas diferenciados (Moore y Castellotti, 2001). “*La décentration force les élèves à modifier leurs représentations du monde, donc à relativiser leur vision initiale et à considérer leur langue comme un système parmi d’autres.*” (De Goumoëns et al. 2003, p. 52).

La manipulación lingüística que realizaron nuestros alumnos fue ligada a la actitud reflexiva que expone Gombert (1990) en su definición de metalingüística. Es precisamente el trabajo en este sentido el que propició la descentración respecto al catalán y castellano, L1’s de los estudiantes. En palabras de Dabène et Ingelmann:

“(…) *la réflexion métalinguistique permet modifier leur point de vue [des étudiants] et élargir son champ de conscience, d’abord en l’amenant à constater l’existence d’un type de fonctionnement différent de sa L1, et ensuite en soulignant que le système linguistique en question possède sa propre logique*”. (1996, p. 136).

El aprendizaje del alumno depende de su estructura cognitiva previa, entendida esta como el conjunto de ideas y nociones que un individuo posee en un determinado campo de conocimiento, así como de su organización. Tal configuración se relaciona con la nueva información a gestionar, que se hará de manera social y situada. Estos conceptos vygotskianos se han puesto de manifiesto en nuestros datos, al tejer los estudiantes el conocimiento en el marco de las actividades multilingües, en base a aprendizajes previos y con la ayuda de sus camaradas. A partir de estas observaciones podemos afirmar que la naturaleza de la competencia plurilingüe es situada (Bono, 2008a; Pekarek, 2005).

Se observa el carácter hipercentral del inglés, siguiendo la terminología de Calvet (1999). En ese sentido, alumnos hablantes de dos lenguas románicas, prefieren o se apoyan en el inglés ante una tercera lengua de la misma familia, alimentando así el rol de esta como pivote o lengua extranjera por excelencia. En esta línea argumentativa, podemos afirmar que existe un factor L2 o LE, tomando la terminología de Williams y

Hammarberg (1993, 1998). Al margen de ello, se solicita la mencionada lengua para solucionar la mayoría de obstáculos léxicos, fonéticos o morfológicos. Este hecho supone una gestión asimétrica de las prácticas bi- plurilingües (Calvet, 1999).

Siguiendo con el inglés como LE de los alumnos, podemos constatar que es tal la influencia que ejerce en los alumnos, que estos la adoptan en multitud de ocasiones. Frente a un texto en una lengua que se desconoce, le asimilan durante su lectura un acento inglés, independientemente de la familia lingüística de la que proceda. Tal *modus operandi* nos redirige al término de *association of foreignness* de De Angelis (2005), descrito como los momentos donde elementos de una L2 se fusionan con los de la L3, al considerarlos como parte de esta.

El análisis lingüístico que llevaron a cabo nuestros estudiantes ilustra, a nuestro parecer y siguiendo a Moore (2006b), habilidades estratégicas basadas en el conocimiento e interacción de las lenguas de sus repertorios. Al respecto comenta la citada autora: *“They seem to describe levels of metalinguistic awareness that would enable learners to concentrate on structural similarities and differences in languages, and would impulse hypotheses raising and risk taking”* (p. 125).

La intercomprensión se encuentra relacionada con procesos relativos al despertar de una consciencia de tipo metalingüístico. A tenor de ello subraya Meißner (2011) que la lectura en lenguas “desconocidas” pasa por una estrategia que genera más procesos metacognitivos que una lectura “normal”. Con ello queremos justificar que la intercomprensión reflexionada motivó ocurrencias meta: más allá de un pensar más automático, la comparación interlingüística generó en muchas ocasiones un análisis de las estructuras y de las formas de las propias lenguas y de las lenguas a entender.

Capítulo 7. Profesores y alumnos: acción y visión de los protagonistas frente a la educación plurilingüe

Para la investigación de la competencia plurilingüe hemos analizado en los capítulos precedentes aspectos relacionados con la interacción y la intercomprensión entre lenguas, y la emergencia de una reflexión de tipo metalingüístico, reparados en el discurso de estudiantes participantes en una propuesta didáctica plural. Este examen, se basaba no obstante en datos lingüísticos exclusivamente, analizados a través de nuestra interpretación personal al adoptar una perspectiva émica.

Nuestro objeto de estudio, sin embargo requirió de un marco donde contextualizarse para poder ser observado, concretándose en nuestro caso en un proyecto que abarcó a 3 centros escolares de la isla de Mallorca, 8 profesores de las etapas de primaria y secundaria y un total de 214 alumnos. Este entramado de recursos humanos y materiales y una temporalización de dos cursos escolares, 2009/2010 y 2010/2011 nos permitió tener una visión completa de todo el proceso. En este capítulo vamos a centrarnos en analizar la propuesta didáctica que diseñamos para impulsar el desarrollo de una competencia plurilingüe, recabando así datos de otra naturaleza. Esto, además de dar voz a los participantes en la investigación colaborativa, nos permite la triangulación de las diferentes aportaciones/observaciones condición *sine qua non* para otorgar fiabilidad a nuestra investigación cualitativa. La acción y perspectiva docente, junto con la palabra

de los estudiantes están ahora en el punto de mira y de ello daremos cuenta en las páginas siguientes.

El primer apartado, 7.1., está dirigido a describir el planteamiento didáctico a partir de la opinión y la percepción de los profesores participantes en el proyecto. Inicialmente se expone la problemática educativa que dio pie al trabajo, haciendo hincapié en una visión compartida de la misma, entre docentes e investigadores. Otros factores como los obstáculos que presentó la propuesta, el nivel de conocimiento de las lenguas utilizadas en las actividades así como el vínculo que algunos profesores percibieron entre el enfoque plural de las lenguas y el enfoque AICLE, son los puntos que desarrollamos en esta sección.

En un segundo momento, el apartado 7.2, indagamos sobre la puesta en escena de las sesiones multilingües, desde la perspectiva docente. En este sentido, dejamos a un lado los datos de producción oral de los alumnos y nos centramos en analizar nuestro propio rol y el de los profesores ante la realización de la propuesta. ¿Cómo actuamos? ¿Qué gestión de las lenguas realizamos? ¿A qué le dimos importancia? Además de estas cuestiones, se analizan en el apartado de manera simultánea, los datos lingüísticos observados en los capítulos anteriores, pero desde el punto de vista de los profesores. ¿Se observa una tendencia en el examen de los mismos? ¿Hubo reflexión metalingüística en su opinión? ¿De qué otros datos no lingüísticos se percataron? Todo ello más una evaluación de los materiales que empleamos en sendas fases de la investigación, también es objeto de estudio en esta parte.

En último lugar, en el apartado 7.3., centramos nuestra atención en los alumnos, los protagonistas indiscutibles de nuestro estudio. De manera general, los datos que presentamos aquí surgieron inesperadamente para nosotros, siendo pues colaterales a nuestros intereses o expectativas. Aunque para nuestra propuesta didáctica nos basamos en el aspecto lingüístico del enfoque del *éveil aux langues*, el planteamiento tiene otras líneas de actuación, que se solapan al desarrollarse. Nos referimos a la dimensión actitudinal y solidaria del proyecto, que se dirige a fomentar en los alumnos conductas de apertura ante la diversidad lingüística y cultural y en contra los prejuicios. Tal temática, que tocó varios aspectos, brotó del diálogo con los profesores entrevistados, sin haber sido programado con antelación. Con ellos hablamos sobre el papel que desempeñaron los alumnos inmigrantes, con su pesada mochila lingüística a cuestas, en

las sesiones multilingües. También sobre las posturas que denotaban una mayor o menor tolerancia lingüística y cultural. En último lugar, nuestra curiosidad nos condujo a inquirir sobre la valoración que del proyecto hicieron los alumnos, también es objeto de exposición. Con todos estos datos, esperamos terminar de dibujar la imagen de la competencia plurilingüe.

7.1. La propuesta didáctica a examen: los profesores toman la palabra

¿Cómo aprenden las lenguas nuestros alumnos? ¿Qué grado de satisfacción hay sobre ello? ¿Es la didáctica del plurilingüismo una alternativa real a un aprendizaje poco satisfactorio de las lenguas? En la opinión de Candelier et al. (2008a), los enfoques plurales de las lenguas se presentan como una opción al compartir las mismas finalidades que los instrumentos centrales del Consejo de Europa en materia de lenguas, a saber el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (COE, 2002), la *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Beacco y Byram, 2003-2007) y la *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco, Byram et al., 2010). No obstante esto, hemos querido concretar tal filosofía en una propuesta didáctica y ponerla a examen. La palabra, ahora, la tienen los profesores. Basándonos en los datos provenientes de las entrevistas que mantuvimos con ellos, hemos recogido información en base a cuatro ejes, que deberían darnos una visión completa del planteamiento y la experiencia.

En primer lugar, justificamos la problemática que impulsó este estudio, a partir de la opinión de los docentes. La mejora de un proceso deficitario de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas escolares, se convierte, de esta manera, en un reto

compartido, que se quiere resolver por parte de profesores e investigadores. De ello hablamos con los responsables de las áreas, así como del estudio de la competencia plurilingüe como alternativa avistada para mejorar la situación. Como adelanto al apartado queremos señalar, que algunos docentes tenían una perspectiva tan similar a la nuestra, que ya habían emprendido iniciativas en la línea de una educación plurilingüe.

Nuestra atención se centrará a continuación, en la reflexión que sobre los inconvenientes de la propuesta didáctica, realizaron nuestros colaboradores. La opción metodológica adoptada en este trabajo, la investigación-acción, nos permitió en su momento ajustar el planteamiento en la segunda fase del trabajo, a tenor de la evaluación efectuada en el primer ciclo. Los argumentos que deberían tenerse en cuenta a la hora de acogerse a una didáctica del plurilingüismo, se presentan en las páginas que siguen.

¿Qué conocimiento deben tener los profesores de las lenguas que se contemplan en los enfoques plurales de las lenguas? La pregunta se la formulamos a nuestros colaboradores, que nos ofrecieron puntos de vista diferentes. Conocedores del rol de profesor en su clase y del estatus que tiene, quisimos saber cómo afrontaron el hecho de no ser los que más sabían sobre algo.

El último apartado va dirigido a presentar las comparaciones que se dieron entre nuestra propuesta, basada en los enfoques plurales de las lenguas, y elementos del programa AICLE. El parangón entre ambos saltó desde las primeras notas del discurso de los profesores, al ser el AICLE una de las líneas prioritarias de actuación del IES Felanitx. Este centro educativo, como ha sido detallado en el apartado correspondiente a la descripción del contexto institucional, aboga por una enseñanza del inglés a través de contenidos no lingüísticos. En nuestro estudio, las asignaturas de ciencias naturales, ética e inglés impartido a alumnos de SE, se englobaban en tal planteamiento, surgiendo así de manera natural el análisis entre plurilingüismo y AICLE .

7.1.1. Una problemática compartida y algunas iniciativas previas

Los profesores no tienen claro que todos somos profesores de lengua
Profesora de catalán, 3º de ESO

Tal y como se ha dicho varias veces a lo largo de este trabajo, el deseo de contribuir en la mejora de algún aspecto educativo, estuvo siempre en la primera línea de nuestros intereses al diseñar la investigación. Nuestra labor como profesores de lengua, nos llevó pronto a la reflexión de los pobres resultados a los que llegaban nuestros alumnos, después de años de aprender las diferentes lenguas del currículum. En nuestro caso, la condición de comunidad autónoma bilingüe, conlleva para los alumnos el estudio obligatorio de 3 lenguas en las etapas educativas de primaria y secundaria; a saber, el catalán y castellano como lenguas cooficiales y el inglés como lengua extranjera. A ellas puede sumarse en secundaria, bachillerato y ciclos formativos, a título optativo y según la rama de estudios que escojan, el estudio de una cuarta lengua, que suele ser el alemán o el francés. El griego o el latín se reservan para las secciones enfocadas a las humanidades. Dejando de lado la normativa, hay que tener en cuenta también la mochila lingüística del alumnado, es decir, las lenguas que traen consigo los alumnos extranjeros o provenientes de la inmigración que desde hace ya años pueblan los centros escolares mallorquines. Hablamos de las lenguas familiares de los estudiantes y de las traídas a través de sus vivencias personales en otros países, diferentes a todas las nombradas hasta el momento. ¿De cuántas lenguas estamos hablando al final? ¿Cuál es el capital lingüístico de nuestros alumnos? Y sobretodo, ¿cómo gestiona la escuela todas esas lenguas?

Esta espiral de reflexiones constituyó el punto de partida para nosotros, el detonante que nos llevó a la exploración y estudio de vías alternativas en el tratamiento de las lenguas de la escuela. Así nació la aventura plurilingüe, un proyecto que pretendía probar si los enfoques plurales de las lenguas eran una solución a la problemática mencionada. Su desarrollo, que conllevó en una etapa previa la organización de dos seminarios de formación del profesorado en dos cursos escolares consecutivos, a saber 2009/2010 y 2010/2011, y la adopción del enfoque de la investigación-acción, hizo posible un trabajo basado en la didáctica del plurilingüismo que aunó a 214 alumnos y 8

docentes de diferentes áreas y etapas educativas. Con estos últimos compartíamos una misma visión del problema, un proceso deficitario de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas de la escuela, así como un objetivo común, que era el deseo de mejorar la situación.

A raíz del trabajo colaborativo que supuso organizar conjuntamente las sesiones y unidades didácticas multilingües, los investigadores establecimos una estrecha relación con los profesores participantes, lo que nos permitió conocer sus opiniones y puntos de vista sobre multitud de temas relacionados con nuestro objeto de estudio. A través de entrevistas y con el diálogo como instrumento, los interrogamos sobre cómo creían que sus alumnos aprendían las lenguas, extranjeras o no. En el análisis de sus respuestas, se observa una tendencia en la misma línea de opinión, que reproducimos a través de algunos fragmentos que nos parecen ilustrativos del parecer general.

La primera secuencia que ofrecemos, contiene los argumentos de la profesora de filosofía. Desde una disciplina no lingüística, la profesora nos comenta su visión de la problemática, que de manera general comenzaría por un enfoque equivocado del proceso didáctico. Basado en un mecanismo memorístico, los resultados del aprendizaje de lenguas son deficientes, siendo los buenos estudiantes académicos, los que consiguen obtener algún beneficio mayor.

E Prof-Fil -IES Fel- 09/10

1. Prof-Fil: pues-| imagino-| o sea lo que yo pueda decir tiene escaso valor porque yo no sé qué ocurre exactamente en las clases de alemán\| en las clases de inglés\| o en las otras asignaturas de latín o de griego en la medida que ellos hagan esto\| en cuarto de ESO\| pero **me imagino que lo hacen como cualquiera otra asignatura\| es decir de manera académica\| en ese sentido poco interesante al final\|**
2. Prof-Inv: [risas] a ver\| un poquito más de especificidad\|
3. Prof-Fil: o sea en la medida que es una asignatura-| que está disciplinado **hay que aprender mm· una serie de puntos gramaticales y ejercitarse como si fuesen si fuesen abdominales en un gimnasio XXX XXX** si hay mucha normatividad que aprender mucha ortografía mucha sintaxis mucha gramática-| para mí XXX XXX pero eso es una opción personal y creo que en general esa es la tendencia y en esa medida creo que no se enseña bien ni se aprende de manera óptima\| **las acaban aprendiendo- sobretodo los**

- buenos alumnos**\| pero en general no es motivante- esa manera enseñar\| pero no sólo en las lenguas \|creo que se extiende a cualquier asignatura\|
4. Prof-Inv: **y el nivel** que obtienen/| por ejemplo al acabar un ESO\| crees que es óptimo/|
5. Prof-Fil: en lenguas/|
6. Prof-Inv: sí\|
7. Prof-Fil: no\| **creo que es bastante malo**\| no sé por lo que yo veo de castellano y catalán de cómo se expresan y·_ o cómo no se expresan por escrito lo que parece entender cuando leen es_ es_ es muy malo el nivel_ el nivel que tienen\|
-

En otra línea argumentativa e introduciendo la cuestión del error que supone tratar de enseñar las lenguas por separado, tenemos los comentarios de los profesores de catalán y el maestro de primaria, quienes claramente manifiestan que este es uno de los principales fallos en el planteamiento lingüístico, el de la enseñanza de lenguas en la escuela. Con pequeños matices que diferencian su discurso, la consideración de estos dos docentes es la misma. La responsable del área de lengua catalana, abre el debate sobre el binomio “enseñar lenguas de manera clásica” o “enseñar a comunicarse” en las lenguas objeto de estudio. Para ella la segunda opción, que al final es la más deseable, conlleva abandonar la concepción de las lenguas de manera individual.

E Prof-Cat -CLI- 09/10

1. Prof-Cat: yo creo que falta que los chicos {(pp)XXX XXX XXX porque hacen once años} de inglés en la escuela y salen que no saben-| no lo tienen como herramienta de comunicación\| yo creo que el error más grande es estudiar la lengua y no-| utilizar una lengua\| quieren que sepan inglés- pero los hacemos estudiar_ **les hacemos hacer una disección-| de la_ de la lengua inglesa o de la catalana o de la castellana** exactamente igual eh/| (...) yo creo que **nos tenemos que plantear_ enseñar lenguas de otra manera**\| **enseñar a comunicarnos en muchas lenguas** y· y· esta-| entre comillas-| pureza que queremos lingüística de no hacer ningún barbarismo-| de no meter ninguna palabra de una lengua dentro de una otra\| ahora estamos aquí ahora- toca inglés-| ahora toca catalán-| creo que esto también se tiene que superar\|
-

Por su parte nuestro colaborador en la etapa de primaria, desarrolla en su respuesta un razonamiento muy similar al anterior, con la diferencia que introduce lo que él percibe como una alternativa real: un centro presentado en nuestro seminario de formación de profesores, donde llevan a cabo un proyecto integrado de lenguas (Ramírez y Serra, 2001; Ramírez et al., 2006). En efecto el CEIP Vila Olímpica, en Barcelona, fue mostrado en durante el curso como ejemplo de institución que ya ha tomado la iniciativa para solventar un procedimiento de E/A erróneo de las lenguas ya que relaciona las distintas lenguas y estas con los contenidos no lingüísticos. Recuperando esta temática, hablamos con el docente, que también hizo hincapié en el poco vínculo que existe entre las lenguas escolares y entre las áreas lingüísticas y las no lingüísticas.

E Prof-Pri -CCL- 09/10

1. Prof-Pri: yo pienso que se hace de una forma totalmente incorrecta eh/| lo del aprendizaje de las lenguas extranjeras en la educación-| por lo que yo conozco m·h es una cuestión pendiente todavía-| que yo no·| no creo que se haya_ no creo que se haya podido- <3> desde mi punto de vista **no se ha conseguido una metodología adecuada en el aprendizaje de todas las lenguas-**| evidentemente no funciona_ no funciona bien\| y los resultados son malos en este aspecto\| se ve\| porque-|| si **tres horas semanales de lengua extranjera-**| **desconectadas de las otras lenguas-** **las materias desconectadas de esta lengua misma-**| **no no creo que sea el camino**eh/| yo creo que el camino sería· muy-| por ejemplo-| como lo que yo vi en la escuela de_ la escuela- || el Puerto Olímpico/
2. Prof-Inv: ah\| el CEIP Vila Olímpica\|
3. Prof-Pri: Vila Olímpica\| donde hay una integración de las lenguas diversas dentro de las materias-| este creo que realmente es un camino-|

Para terminar esta serie de secuencias que manifiestan una misma perspectiva del tratamiento de las lenguas de la escuela, incluimos un último fragmento muy interesante para nosotros al revelar que el tema es objeto de discusión a nivel de centro. El profesor de castellano de nuestro estudio evidencia, a través de su discurso, una preocupación que se extiende a la comunidad educativa en general, hecho que reafirma nuestro interés para investigar en esta línea. Nuestro colaborador se refiere a la enseñanza de inglés

como lengua extranjera en términos relacionados con un planteamiento demasiado centrado en la gramática o las aptitudes del profesor responsable.

E Prof-Cas -CLI- 09/10

1. Prof-Cas: Yo creo que... e... la estructura- o al menos la manera que tienen de aprender\ está muy enfocada a la gramática\ a la explicación de una gramática y a la realización de unos ejercicios de la gramática\ E... si funciona bien o no/ de esto no estoy muy seguro\ de hecho este año nos hemos peleado mucho- bueno nos hemos peleado mucho no\ **hemos tenido muchos problemas con el tema del refuerzo del inglés\ mirando cómo se podía enfocar de una manera u otra para que los resultados fuesen mejores** pero es muy difícil\ yo creo que a lo mejor es un tema que es un poco personal la manera de explicar\ la manera de hacer del inglés\ que a lo mejor no es del todo adecuada... porque los resultados no son demasiado buenos\ pero ya te digo es una manera muy centrada en la gramática\ en las estructuras o... yo qué sé/
-

De manera paralela a la expresión de la problemática en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas, algunos profesores nos hicieron partícipes durante las entrevistas de algunas medidas que ya habían adoptado en la línea de nuestra propuesta. Se trataba de experiencias propias y anteriores, que los docentes habían llevado a término, con la finalidad de dar un primer paso en una dirección considerada más adecuada. Tales manifestaciones surgieron a tenor de la pregunta de qué fue lo primero que pensaron cuando les planteamos aplicar una educación plurilingüe en sus aulas, si se motivaron enseguida, si por el contrario necesitaron un tiempo o en cambio ya estaban convencidos. La cuestión se realizó en la entrevista llevada a cabo antes de iniciar el proyecto, en la segunda fase de la investigación-acción.

El primer fragmento que incluimos nos lo ofreció la profesora de literatura universal. Esta nos relató una manera de funcionar en sus aulas que se corresponde casi por completo a nuestro planteamiento. La docente, con la colaboración de compañeros de otros departamentos de lenguas, había organizado algunas sesiones, que perseguían acercar los alumnos a las lenguas de la asignatura, a partir de una concepción multilingüe del área. Argumentando que la disciplina se presta a este tipo de propuestas, nos justifica la idoneidad con una didáctica del plurilingüismo.

E1 Prof-Lit-IES Fel- 10/11

1. Prof-Lit: bueno yo ya estaba convencida y de hecho e: vivo\ en un ambiente o trato de: o trato de vivir en un ambiente multilingüe y trato de estimular siempre a mis alumnos a aprender lenguas lenguas lenguas sean las que sean\ o sea quiero decir\ el proyecto me gustó y me entusiasmó\ pero de hecho **yo ya había empezado a hacer cosas en otras lenguas en la materia\ porque justamente es una materia que lo permite** que es la materia de literatura universal\ ya había contactado con profesores de la casa\ habíamos comenzado a hacer alguna cosa\ que habían oído cómo sonaba el griego clásico\ porque la literatura griega es el principio del programa\ había invitado a los profesores de griego de latín ya a hacer cosas también de esta unidad\ a los profesores de francés he hablado con los profesores de inglés\ o sea que el terreno estaba abonado\

Por su parte la profesora de filosofía, siguiendo en la vía de las iniciativas, había introducido entre sus materiales algunos textos en otro idioma diferente a los de escolarización, el catalán y el castellano, con el objetivo de integrar a un alumno acabado de llegar al centro, proveniente de otro país y con otra L1, buen ejemplo de lo que Christiane Perregaux denomina “hacer presente en el aula los espacios plurilingües” (Perregaux, 1995). En este caso, la docente aduce su elección basándose en motivos más emocionales, subrayando así que la parte afectiva del alumno también es digna de consideración.

E1 Prof-Fil -IES Fel- 10/11

1. Prof-Fil: bueno\ en realidad\ como tenemos un alumno francés\ e: bueno belga\ de habla francesa\ que: se incorporó sin saber nada de castellano y catalán\ ya hemos hecho nuestros pinitos y **un día les pasé un texto en francés\ en francés y en castellano para que él pudiera digamos tener una cierta: cierta presencia y no ser el tío que nunca entiende\ si no el que en un momento dado sabe más que los otros** así que no les sorprenderá no/ pero: no sé si les va a gustar que esto sea constante· pero igual que no les va a gustar en general hacer la clase\ quiero decir\ no creo que porque lo hagamos así les vaya a gustar menos\ lo que no se es si les va a gustar mucho o poco pero\ no no me espero reacciones virulentas\ mas allá de la pereza digamos\ consabida de_ de la clase\

Para acabar, creemos pertinente añadir una última secuencia que ilustra la actuación de los profesores de las disciplinas lingüísticas. La pregunta que desencadenó la respuesta que aquí presentamos, pretendía conocer si los docentes planeaban continuar en la línea del proyecto, el siguiente curso escolar. La respuesta que obtuvimos nos aclaró que en sus clases ya funcionaban parcialmente, en ese sentido, al relacionar las lenguas escolares y mencionar paralelismos o diferencias entre ellas. El discurso de nuestro colaborador responsable del área de lengua castellana, ilustra este modo de actuar.

E Prof-Cas -CLI- 09/10

1. Prof-Cas: lo que hago es, m...| que creo que está bien\ quiero decir **el hecho de de relacionarles una cosa con la otra_ que no se crean que cada lengua va por su lado** y decirles_ pues mirad esto que hemos hecho en catalán lo podemos hacer igual en_| o los pronombres en inglés los tenemos que poner porque los verbos no distinguen nada y en cambio en castellano cuando les explicas el sujeto elíptico, el sujeto léxico o el gramatical, nosotros lo podemos hacer porque el verbo nos da información, en inglés no lo podéis hacer, etc.\|
-

7.1.2. Principales obstáculos

Es una experiencia muy enriquecedora-| muy necesaria en todos los niveles-| y evidentemente me..._ gustaría seguir trabajando\| y... para mí el problema_ bueno problema entre comillas_ es que es un aprendizaje muy limitado porque\| lo suyo es poder llegar a que sea un eje de trabajo en el centro\|
(Profesor de 5º de primaria)

La propuesta didáctica que planteamos a los profesores participantes en el proyecto, basada en una didáctica del plurilingüismo, tuvo sus críticas y reparos tanto a la hora de ser aplicada, como, y principalmente, en el momento de la evaluación, una vez se hubo llevado a cabo. Es nuestra intención, en este punto, exponer las ideas más comunes que

manifestaron los profesores en este sentido, pues creemos que es una información imprescindible para valorar el planteamiento en su conjunto.

Antes de comenzar propiamente con la temática del apartado, queremos señalar un aspecto relevante que aporta rigor en cuanto a los principios metodológicos adoptados. Nos referimos a la utilización del enfoque de la investigación-acción, como método elegido para llevar a cabo el estudio. Tal y como se ha explicado en el capítulo IV, este planteamiento conlleva el diseño y ejecución de todas las etapas de la investigación, a saber detectar, planificar, actuar, analizar y evaluar (ver Lewin, 1946; y Elliott, 1993; entre otros). La última fase aporta la información más importante porque valora el conjunto las acciones y permite diseñar un nuevo ciclo de investigación, en base a las evaluaciones efectuadas. En nuestro caso, la primera parte del estudio, la aplicación de la propuesta EVLANG en el curso 2009/2010, originó unos datos y valoraciones que tuvimos muy en cuenta al reflexionar sobre el conjunto del trabajo. Este estaba destinado a la redacción de la *tesina*, paso previo a la tesis doctoral. Fue a tenor de las evaluaciones obtenidas en esta primera intervención, que decidimos planificar un segundo modelo de actuación más ajustado a la realidad y a nuestros objetivos, un ciclo posterior de investigación-acción modificado y mejorado respecto al primero. De ahí surgió la propuesta llevada a cabo el curso 2010/2011, que suponía la integración de los enfoques plurales de las lenguas en las áreas y programaciones de un conjunto de profesores, intentando paliar así la crítica principal al planteamiento, que se manifestó en la primera fase del estudio.

Respecto a la estrategia de redacción seguida en este apartado, también queremos hacer un pequeño apunte. Aunque son dos las etapas que conforman la investigación que aquí presentamos, vamos a ofrecer de manera conjunta las opiniones de todos los profesores que colaboraron. La razón principal es que sus respuestas, con los matices propios que responden a los dos diferentes diseños de actuación elaborados y momentos en los que participaron los docentes, van todas en una misma dirección, siendo por tanto muy homogéneas. Nuestro objetivo es dar una visión general, presentando las secuencias que introducen algún elemento aclaratorio o diferente respecto a los demás.

Desde el punto de vista del profesorado, los principales problemas a los que se enfrenta el planteamiento plural de las lenguas son tres:

- la falta de concreción e integración de la propuesta dentro de las programaciones de las áreas curriculares y a mayor escala, dentro de un proyecto (lingüístico) de centro. Para dar un mayor rigor también debería haber unas directrices provenientes de la entidad educativa competente. Sin ello se considera el planteamiento como algo puntual y desconectado de todo lo demás;
- la reticencia por parte de un sector de la comunidad educativa en la adopción de un proyecto con la filosofía plurilingüe, al intuir que centros y compañeros no estarían dispuestos o preparados para aceptar una tal manera de proceder;
- la escasez de tiempo para organizar una propuesta de esta envergadura, si se tiene en cuenta el escaso margen del que disponen para realizar labores de preparación de clases o coordinación, dentro del horario de trabajo.

Los profesores de la primera fase, hicieron hincapié en la primera problemática, ya que las sesiones EVLANG estaban descontextualizadas de los objetivos de sus áreas y esto se valoró como un hándicap. Los profesores de la segunda fase en cambio, al estar solventada la deficiencia detectada en la etapa inicial, por una parte, centraron sus críticas en la dificultad de acoger la propuesta a nivel de centro. Y por otra, pusieron la mirada en la inversión de tiempo, ¡que no tenían!, para poder diseñar su asignatura de manera adecuada según la didáctica del plurilingüismo y ajustándose al currículo del área, a veces en coordinación con compañeros del departamento. De manera paralela a estas manifestaciones, el primer obstáculo expuesto, también estuvo presente, aunque matizado, en el discurso de los docentes.

Antes de iniciar la presentación de las secuencias que ilustran el contenido del apartado, queremos mencionar que las preguntas que desencadenaron dichas secuencias, fueron diferentes. El motivo responde, tal como se ha explicado en el apartado que presentaba las herramientas de recogida de datos, que el modelo de las entrevistas varió ligeramente en las dos fases de la investigación. No obstante esto, todos los argumentos que ofrecemos, independientemente de la expresión de la cuestión, van encaminados a dilucidar dónde radica la principal problemática en la aplicación de un enfoque plural de las lenguas.

El primer fragmento que ofrecemos reproduce las palabras del profesor de lengua española, al ser preguntado por su opinión sobre el planteamiento EVLANG así como

sobre las actividades que llevamos a término en su aula. De manera muy clara y sintética, resume el parecer de casi todos los colaboradores de la primera fase de la investigación, a saber, que la propuesta plurilingüe es atractiva pero que debe haber una continuidad para que tenga sentido.

E Prof-Cas -CLI- 09/10

1. Pro-Cas: m· me parece interesante\ útil\ pero me parece que **se tiene que hacer un seguimiento**\ no puede ser una cosa de dos días y ya está\ una cosa anecdótica porque se queda allá donde está\ quiero decir tiene que ser una trabajo que sea constante\ que se integre dentro del programa de la clase\ que ya es suficientemente difícil el temario\ y ahora las competencias básicas_ como también meter cosas de estas\ pero bueno ya que están se pueden meter\ pero bueno **yo creo que es cuestión de implicarlo todo a lo que es el trabajo cotidiano**\
-

Por su parte la cuestión encaminada a conocer los puntos fuertes y débiles del enfoque EVLANG, suscitó en el maestro de primaria una respuesta que introduce un elemento nuevo respecto al comentario anterior. Según el docente, tal planteamiento debería ser considerado por toda la comunidad educativa para que tuviera valor, evaluándose y concretándose en una propuesta más sistematizada. Él abogaría por desarrollarlo a partir de su adopción como paradigma ideológico y metodológico.

E Prof-Pri -CCL- 09/10

1. Prof-Pri: yo los puntos fuertes es la filosofía\ para mí una filosofía muy fuerte y muy interesante a mí_ para mí yo creo que es urgente\ así como se dan las lenguas hoy en día-| a mí no me·| no me acaba de satisfacer\| y_ y los flojos- e·h| hombre los flojos **quizás sea la falta de preparación para- todavía la falta de visión que hay en los centros para_ de·| de·| para hacer una serie de cambios a nivel de proyectos_ de proyectos lingüísticos de centro**\ **todavía hay como una especie de temor a· mezclar algunas cosas- no/ m·e· m·h| supongo que-| no sé si es fuerte o flojo-| pero evidentemente con el trabajo que se hace de_ que se tiene que hacer y además lo_ lo_ lo que **a mí me interesa es ir sistematizando un poco estas cosas****
2. Prof-Inv: de acuerdo\

3. Prof-Pri: pero- evidentemente yo las cosas que he aprendido durante mi experiencia en la docencia ha sido esto- haciéndolas evaluándo-las-| creando cosas- aplicando materiales\| sistematizando un poco\| que no se quede con un centro de interés\|
4. Prof-Inv: sí\|
5. Prof-Pri: con un_ con una·| que sea una filosofía que vertebre dentro de la misma acción docente\|
6. Prof-Inv: de acuerdo\|
7. Prof-Pri: es decir todas las asignaturas\| =que esté= dentro\| **que sea uno de los ejes-| de actuación metodológica dentro de las asignaturas\|** las materias diferentes creo yo eh\|

En la segunda fase de la investigación-acción, mantuvimos entrevistas antes y después de la intervención educativa con los 4 profesores participantes, cambiando de este modo el protocolo de actuación respecto a la primera fase. La pregunta de si creían que nuestra propuesta didáctica podía contribuir al desarrollo de una competencia plurilingüe, generó argumentos sobre la viabilidad de la didáctica del plurilingüismo. De alguna manera, los docentes asociaron los dos aspectos. Al respecto y a tenor de la mencionada cuestión, nos hablaron dos de nuestras colaboradoras.

La profesora de ciencias naturales expuso varias veces a lo largo del diálogo y a raíz de diferentes cuestiones, que la corta duración del proyecto multilingüe en su clase daba escaso margen a la valoración del mismo. Con afirmaciones como “yo creo que si\ lo que pasa que es una cosa muy puntual\|” o “quiero insistir en que sacaríamos más provecho si fuese una cosa más a largo plazo no\|”, llegamos a la cuestión previamente planteada donde la docente se explaya en sus argumentos. El fragmento que presentamos se extrae de la entrevista mantenida de manera previa al inicio de la UD, que duraría algo más de un mes.

E1 Prof-CN -IES Fel- 10/11

1. Prof-Inv: y antes de empezar el proyecto\ crees que este planteamiento que proponemos puede ayudar en el desarrollo de una competencia plurilingüe\|
2. Prof-CN: pienso que puede ser un primer paso\ vale\ lo que haremos en sí· e·· **es como un trampolín\ para hacer otras cosas** o: pensar en hacer otras cosas a más largo término\|

3. Prof-Inv: vale\
4. Prof-CN: quiero que quede claro que yo creo que es importante\
5. no no no sí\
6. Prof-CN: sí es una cosa puntual\ que a todos nos reportará creo que algún_ beneficio en cuanto aprendizaje\ pero que se debería_ que **necesita más· más larga temporalización**\
7. Prof-Inv: sí\
8. Prof-CN: lo que pasa es que para hacer una cosa de este tipo a más largo plazo\ se necesita pues toda una serie de: montaje infraestructura\ no sé\ gente dispuesta también a: implicarse no/ y_ y_ hacer cuadrar_ con el tiempo\ dentro de lo que es una programación también es difícil no/
9. Prof-Inv: sí\
10. Prof- CN: siempre_ siempre están los problemas de tiempo\ nos tienen que dar una programación\ incluir todo esto en la programación\ hombre\ se podría hacer pero se deberían elaborar muy bien las unidades no/

Por su parte la profesora de literatura universal vuelve a mezclar en su respuesta, argumentos sobre la idoneidad de la propuesta didáctica para desarrollar la competencia plurilingüe, con la perspectiva sobre su aplicabilidad. Sus razonamientos van en varias direcciones. En primer lugar se refiere a la brevedad del proyecto, siendo esta considerada como una desventaja. Después hace referencia a la concienciación que requeriría un tal paradigma del lado de los docentes, que a su vez deberían tener unas instrucciones superiores, por ejemplo de la consejería de educación. En último lugar trae a colación el tema del tiempo, o su falta, por parte de profesores y alumnos a la hora de hacer frente a un nuevo reto.

E1 Prof-Lit -IES Fel- 10/11

1. Prof- Lit: mmmmm no estoy segura porque: claro\ **es una gota en el mar** no/ si hubiera una continuidad es decir\ han hecho mi asignatura han hecho otras cosas\ el centro también tiene secciones europeas\ también hay una sensibilidad un poco a favor en el centro\ entonces creo que podría ir bien\ si si hubiera tipos de continuidad\ (...) pero claro esto **exige una sensibilización por parte de todo el claustro de los profesores\ exige muchas horas para dedicarse a ello\ no/ y la administración**\ y bueno yo tenía pensado hacer algo\ porque entraba en el sector de edad en el que teníamos

una serie de horas\ menos de carga horaria de carga lectiva\ sin embargo con los reajustes\ económicos esto también prácticamente ha desaparecido\ entonces claro\ la realidad de día es que **el profesorado vamos ya muy sobrecargados no/ llevar a cabo un proyecto de estos\ no hace falta únicamente un profesorado entusiasta\ y no hace falta solo una sensibilidad\ creo que lo fundamental que hace falta es tiempo para poder organizarlo\ un tiempo en el que puedas moverte libremente y en el que te den una serie de horas\ para hacerlo\ creo que es mas un factor de tiempo que el factor económico** porque a fin de cuentas\ con la ayuda de la unión europea y de aquí y de allá\ el factor económico\ las ayudas van surgiendo no/ pero claro exige exige tiempo\ y también tiempo de **los alumnos que también tienen un programa\ muy cargadísimo** no/ en general\ en todos los cursos con alumnos que es escalofriante ver-a final del año ver cuantos exámenes han hecho\ en total cuantas cosas han hecho\ el horario escolar está organizado de manera que no hay un hueco\ para que puedas hacer cosas no/ entonces quizás es esto no/ es **el principal problema que yo veo es tiempo no/tiempo del docente y tiempo del profesorado\ y tiempo del alumno**

Antes de concluir el apartado queremos mencionar un aspecto importante que puede interpretarse como relacionado con los obstáculos o la ausencia de ellos en este caso, que plantearon algunos de los docentes. Hablamos de las asignaturas que se prestarían más que otras a la hora de llevar a la práctica una didáctica del plurilingüismo. Como recordará el lector de esta tesis doctoral, las asignaturas en las que aplicamos nuestro proyecto multilingüe fueron lengua castellana, lengua catalana, filosofía, ética, literatura universal, ciencias naturales e inglés. Las responsables de las áreas de filosofía y literatura universal manifestaron en diversos momentos de las entrevistas, la adecuación de sus disciplinas a una propuesta multilingüe, alegando motivos relacionados con los contenidos de sus materias, la facilidad de encontrar recursos en otras lenguas y la tranquilidad que suponía para el alumno tener los libros en la lengua de escolarización. De todo ello hablaremos en los próximos apartados.

7.1.3. Aspectos relacionados con el dominio de las lenguas

Cuando quieres una cosa te lanzas a ella\ aunque no te salga bien\ es como una comida no/ si quieres hacer una receta la haces y nunca será tan buena como la persona que te la enseñó\ pero bueno\ vas haciendo no/ y lo haces disfrutando de ello

(Profesora de literatura universal, 2º de bachillerato)

No creo que el profesor tenga que dominar\ el profesor es: es un referente que.. que pone la música y trata de atrapar a los alumnos pero a veces los alumnos tienen una mejor música\ pues entonces el profesor tiene que: saber disfrutarla digo yo

(Profesora de filosofía, 4º de ESO)

Uno de los aspectos más controvertidos del enfoque plural de las lenguas es el relacionado con el nivel que deben tener los usuarios respecto a las lenguas que se ponen en juego. Alemán, francés, portugués, rumano...¿cuánto tiene que saber el profesorado que lo aplique? Conscientes de que el tema era peliagudo, decidimos preguntar a nuestros colaboradores qué pensaban sobre el asunto. La cuestión se introdujo en la entrevista dirigida a los docentes de la segunda fase de la investigación. Tal y como ya ha sido explicado a lo largo de este trabajo, la evaluación de los resultados de la primera fase del proyecto nos permitió ajustar el diseño e intervención de la segunda etapa, modificando la dinámica de trabajo o los instrumentos de recogida de datos, entre otras cosas. De esta manera, los profesores del curso 2010/2011 tuvieron una mayor presencia en la programación y el desarrollo de las sesiones multilingües, en comparación con sus compañeros del curso 2009/2010. El trabajo con las actividades EVLANG, en la primera fase, supuso la aplicación de un material muy dirigido, que se llevó a cabo por los investigadores participantes, o los responsables de las áreas, de manera poco coordinada. Por su parte la integración de los enfoques plurales de las lenguas en las unidades didácticas de los docentes conllevó en la segunda etapa de la investigación, un trabajo colaborativo entre ambos colectivos y una mayor implicación de los docentes. Es por este motivo, que la cuestión que aquí nos ocupa, fue un aspecto predominante en toda la segunda fase de la experiencia en contrapartida con la primera, y sobre ello quisimos indagar en las entrevistas con los educadores.

Haciendo ya referencia a las respuestas que sobre el tema del dominio de las lenguas nos brindaron los profesores, queremos expresar en primer lugar, que todas ellas son

muy dispares, enriqueciendo de esta manera nuestro estudio. Así como en los apartados anteriores hemos observado una homogeneidad en los argumentos ofrecidos, en el 7.1.1 respecto a la visión de la problemática en la E/A de las lenguas escolares o en el 7.1.2 respecto a los obstáculos más importantes de la didáctica del plurilingüismo, recopilamos aquí unos argumentos tan variados como interesantes.

A modo introductorio y antes de entrar en la interpretación del discurso de los profesores, queremos exponer de manera resumida, cuáles son los pareceres recogidos:

- el profesor debería dominar medianamente las lenguas en las que se exponen los contenidos a enseñar;
- no es indispensable que el profesor domine las lenguas que entran en juego en el proceso de enseñanza/aprendizaje, ya que los materiales de los alumnos están en su L1;
- el profesor puede ejercitarse un poco en las lenguas que van a utilizarse y además existen materiales adecuados, como audios y los relacionados con la tecnología;
- la propuesta sólo es viable en cursos más bajos, donde los contenidos no son muy complejos y no se requiere un gran dominio del idioma;
- el profesor puede tener en ocasiones un nivel inferior al de su alumnos, aprendiendo así de ellos.

A continuación exponemos una selección de los fragmentos que recogen las puntos reseñados, con la intención de que el lector se haga una idea general de las opiniones que suscitó el tema. Como se recordará, en la segunda fase de la investigación, las entrevistas las llevamos a cabo antes de iniciar el proyecto y una vez finalizado. Queremos señalar que incluimos de manera indiscriminada, el discurso perteneciente a los dos diferentes momentos.

La primera secuencia que presentamos está sacada de la entrevista que mantuvimos con la profesora de ciencias naturales, antes de poner en práctica nuestra unidad multilingüe. La docente, ante la cuestión que aquí nos ocupa, nos desgana con mucha precisión su opinión en varias direcciones. De manera abierta, nos expresa en un primer momento sus dudas ante el hecho de que el responsable de la asignatura no deba poseer

unos mínimos conocimientos de las lenguas presentes en las actividades, manifestando también el malestar que le produciría en su caso el hecho de no tenerlos. Al profundizar en la cuestión, la docente introduce otro factor interesante a tener en cuenta, y es la relación entre el nivel lingüístico del profesor con el nivel educativo de los estudiantes. A juzgar por sus palabras, la propuesta multilingüe, sería más aplicable en niveles escolares bajos, donde de una parte los alumnos son más fáciles de controlar y donde de otra los contenidos a enseñar no son tan complejos. En último lugar, nuestra colaboradora expone sus reparos ante el hecho de que el contenido de la asignatura pudiera ser aprendido por todos los alumnos, tal y como dicta la norma. Surgen en ese sentido dudas de si a nivel curricular sería factible, asemejando nuestra propuesta al programa de Secciones Europeas que siguen algunos grupos en su área. De alguna manera, del discurso de la docente, se percibe que entremezcla el dominio que deben tener los profesores de las áreas, con el dominio que deben tener los alumnos. Este último punto será ampliamente tratado en el apartado siguiente y a raíz de otras aportaciones que realizó la misma profesora.

E1 Prof-CN -IES Fel- 10/11

1. Prof-Inv: y crees que el profesor que lleve a término estas unidades didácticas multilingües\ él mismo tiene que dominar todas las lenguas (de las actividades)/ o piensas que con un dominio limitado\ puede conseguir también que sus alumnos evolucionen un poco hacia este sentido del plurilingüismo\
2. Prof-CN: hombre\ m: el XXX tiene que tener unas nociones\ no/ de las lenguas que se traten\ creo que sí\ que··\ creo_ pero no lo sé\
3. Prof-Inv: pero unas nociones o·· o respecto a la actividad que proponemos para saber resolverla/
4. Prof-CN: si es un profesor que tiene que trabajar con aquellos alumnos de aquella unidad por ejemplo\ claro el profesor debería tener un conocimiento de lo que son los contenidos\ de la unidad pero también un poco de dominio de·· de aquellas lenguas que aparecen allí\ lo digo porque claro\ **yo me veo con ellos haciendo la unidad\ y no me veo a lo mejor capaz de·· de·· leer un texto en un idioma··**
5. Prof-Inv: ya\ te entiendo\
6. Prof-CN: lo leeré fatal me da la impresión no/
7. Prof-Inv: ya\ lo digo porque ha salido un poco esta··\ e·· dijésemos-

- e· este tema de la angustia que produce en el profesor no dominar\|
8. Prof-CN: es que también depende un poco del nivel\ de los alumnos con los que trabajas no/esto creo que es un proyecto para trabajar a más largo plazo\ para mí eh/ más adecuado para trabajar con alumnos jóvenes\ de primero de ESO por ejemplo\ primero o segundo\ porque en general es más fácil trabajar con los de primero\ son un poco más dominables\ en los segundos· en los segundos puedes encontrar más conflictividad\ normalmente\ vale\ en cuanto a lo que es el conocimiento absoluto del profesor que lo da requiere menos si trabaja con alumnos más jóvenes\ si te tienes que enfrentar con los alumnos de primero de bachiller o segundo el profesor tiene que estar mucho más seguro\ de_ de_ de todo lo que trata no/|
9. Prof-Inv: si si si esto sí\1
10. Prof-CN: pero bueno\ si fuera tratar estas unidades con alumnos de primero de ESO\ también es cierto que preparándolo bien\ las cosas\ podría ser\|
11. Prof-Inv: puede funcionar\
12. Prof-CN: si·\ si\ m· lo que pasa es que si ahora se quisiera trabajar una asignatura\ de esta manera\ no sé hasta qué punto sería factible\ de cara ya a nivel curricular\ no/ porque porque por ejemplo\ si se tuviera que dar\ si se tuvieran que dar ciencias naturales\ en primero de ESO de esta manera\ tienes que tener claro que el temario\ que la programación de este curso\ de los temas que se tratarán_ que todos los alumnos aprenderán todos estos contenidos\|
13. Prof-INV: si si te entiendo\|
14. Prof- CN: es lo que también a veces se plantea\ en las secciones europeas\ en los alumnos de segundo de ESO o de tercero\ en realidad todo lo que son contenidos de ciencia en sí\ los dan igual que los otros\ yo siempre he defendido que sí\ porque creo que sí\ vale/|

Al respecto también se pronunció ampliamente la profesora de literatura universal, al darnos su opinión y haciendo hincapié en aspectos diferentes a los de su compañera, hecho este que enriquece enormemente nuestro estudio. En primer lugar se refiere a la mayor motivación que sobre aspectos lingüísticos tienen los profesores de lenguas o humanidades, frente a los compañeros de áreas más técnicas. Como contrapartida a este argumento, no obstante, expone que hoy en día quien no domina varias lenguas es porque no quiere. El segundo eje de esta temática, se produjo al preguntarle sobre su experiencia personal al presentar ella misma en italiano contenidos de su UD. En este

sentido, la docente se mostró contundente al señalar que lo importante en estos casos, no es la corrección lingüística, sino el acto comunicativo.

En varias ocasiones de la entrevista y sobre el tema que nos ocupa, se refiere también al acto académico como algo muy serio, para dejar clara su postura de que su declarada apertura hacia las lenguas o a la adopción de proyectos multilingües, no responde a una falta de rigor en la enseñanza de su asignatura. Dos ideas más se manifiestan hacia el final de la secuencia que presentamos: por una parte, el hecho de tener o no alumnado competente en la lengua que no domina el profesor, también debe tenerse en cuenta; por otra, la importante afirmación de que el multilingüismo no está extendido, ni entre los profesores ni entre los alumnos, suponiendo por tanto este tipo de proyectos muchos obstáculos para todos.

E2 Prof-Lit -IES Fel- 10/11

1. Prof-Inv: crees que el profesorado que no domina las lenguas que se están trabajando\ en la unidad didáctica multilingüe\ aunque sí que las puede entender o deducir el significado pero que no sea realmente competente\ que no lo domine\ se puede sentir inseguro o reticente a trabajar en este sentido de una educación plurilingüe/
2. Prof-Lit: bueno cuando hablas de profesorado se entiende el profesorado de todo un centro\ entonces yo creo\ creo con la carga de duda que pueda llevar esta respuesta\ pero creo que **primero hay una mayor motivación al hecho lingüístico en los profesores de lenguas o de humanidades\ filosofía humanidades\ que un profesor que pueda estar en un departamento de una competencia científica** entonces\ e... esto es importante (...) luego está la experiencia personal y la trayectoria de cada profesor\ yo creo que hoy en día como va la vida\ las posibilidades los recursos\ creo... que el profesor que no conoce lenguas\ que no habla otras lenguas\ básicamente es porque tiene otros intereses\ **no es difícil hoy manejarse en alguna lengua** lógicamente te produce alguna inseguridad el no dominar la lengua\
3. Prof-Inv: pero me refiero tu misma cuando presentaste a Leopardi en italiano\ me comentaste un poco tu miedo a no saber expresarte todo lo correctamente que podrías\ o sea me refiero a ese miedo\
4. Prof-Lit: no es quizás un poco de miedo pero yo creo que para bien\ entonces yo claro que disfruté dando la clase en italiano\ claro que mi italiano no tiene un nivel académico y eso lo quiero dejar claro porque el acto académico me parece muy

serio no/ pero creo que también hay un momento que **hay que transmitir que la lengua** por eso decía que era muy diferente en lingüística\ lingüistas o no lingüistas\ **la lengua es un instrumento comunicativo\ entonces digamos que en clase de italiano tuvo más importancia el hecho de la comunicación\ que el hecho de la corrección o la perfección lingüística**\ que claro como profesora de castellano la tengo que tener en mis clases de castellano\ siempre participando en un proyecto multilingüe\ yo\ me encanta transmitir la idea de que una lengua hay que hablarla\ es fantástico llegar a la perfección es fantástico estudiarla pero hay que hablarla\ a la perfección también solo se llega a base de la intersección en este caso no/ y entonces eh/ yo quiero dejar claro y si lo vuelvo a hacer lo dejare claro\ que **mi inglés o mi italiano o francés no tienen una altura académica para un acto académico\ pero si tienen una calidad comunicativa**\ entonces en esto me centraba\

5. Prof-Inv: te lo preguntaba porque el otro día estaba reflexionando sobre el hecho de... si un profesor que no domina las lenguas que se están trabajando en una unidad multilingüe\ no las domina bien aunque pueda defenderse\ si esto puede comprometer\ su imagen como profesor\
6. Prof-Lit: yo creo que eso hay que dejarlo completamente a... a cada uno\ a... su estatus a su manera de de_ de ser no/ depende del profesor depende de la asignatura pero yo creo que es algo muy respetable si no... si no lo quiere hacer no porque además el acto académico es... es un acto realmente muy serio y que exige un nivel no\ entonces\ seguramente para mí **ha sido más fácil hacer esta clase en italiano porque no tenía ningún italiano en clase** si hubiera tenido dos o tres\ alumnos italianos a lo mejor me hubiera sentido con un grado de dificultad mayor no/ entonces yo creo que hay que dejarlo a cada uno\ **los profesores se pueden sentir cohibidos\ porque dentro de otras cosas el multilingüismo no está nada extendido**\ y... entonces bueno nuestros alumnos\ no hablan inglés no/ porque llevan estudiándolo muchos años\ entonces porque les cuesta la_ romper la barrera oral no/ entonces bueno pues también si uno_ uno no trabaja con varias lenguas\ si no trabaja en un entorno multilingüe\ yo entiendo que esto le pueda costar y entonces no se le puede exigir por supuesto porque es mu...y muy lógico que... que si le cuesta no lo quiera hacer\

Para acabar ofrecemos la también valiosa aportación de nuestra colaboradora la profesora de filosofía. En su caso, el tema relacionado con la necesidad de dominar o no las lenguas que salen a la palestra en las sesiones multilingües no surgió a raíz de la pregunta directa sobre el tema, como sí ocurrió en el caso de sus compañeros. La

cuestión que desencadenó un primer argumento en el sentido de este apartado, pretendía conocer los obstáculos con los que se había topado la docente al aplicar los enfoques plurales de las lenguas. La profesora explicó entonces, que si bien el hecho de no tener un nivel adecuado de todas las lenguas en juego podía suponer el problema principal, el obstáculo no era tal por dos razones: primero porque adoptar el rol del alumno no lo consideraba como algo negativo, acogiéndose así a una filosofía donde todos aprenden de todos. Segundo, porque los materiales multilingües se usaban sólo en el momento de la exposición de los contenidos, utilizando en un segundo momento los recursos habituales, en la L1 de los alumnos. Este argumento, también fue expresado por la profesora de literatura, cuya aportación acabamos de exponer. El discurso de nuestra colaboradora surgió tal y como reproducimos a continuación.

E2 Prof-Fil -IES Fel- 10/11

1. Prof-Inv: ¿con qué dificultades te has encontrado y como las has abordado?|
2. Prof- Fil: bueno la dificultad básica es que yo no soy experta en estas otras lenguas no/ pero ponerme en ese sentido a nivel de los alumnos\ y aprender de ellos pues es una estrategia que yo suelo usar\ porque entre otras cosas es la que es y me parece muy buena\ o sea\ **somos una comunidad de aprendizaje en el fondo no/ y si uno a veces tiene que adoptar el papel de alumno me parece óptimo**|
3. Prof-Inv: okey\ crees que el profesorado que no domina las lenguas que se están trabajando en una unidad multilingüe\ aunque si que las pueda entender o deducir el significado\ se pueden sentir inseguros o reticentes a trabajar en este sentido de una educación plurilingüe/ te has sentido así tú|
4. Prof-Fil: vamos a ver\ si lo que tienen que pedir a los alumnos\ es que ellos entiendan y luego les les expliquen en la lengua habitual\ yo creo que no hay motivo para sentirse inseguros\ si lo que se trata es que el alumno reproduzca en la lengua en la que se le ha dado el tema\ eso exige un conocimiento muy grande\ por parte del profesor|
5. Prof-Inv: no claro\
6. Prof-Fil: entonces si lo que hablamos es que la transmisión es en cualquier lengua pero la digestión y la reproducción es en la lengua vehicular normal\ yo creo que· a poco que el profesor se familiarice con el texto en cuestión\ ya está\ y eso pues\ si es un texto muy ajeno pues claro que se puede sentir inseguro y demás pero\ si no· si es fácil de aprender\ esas cuatro palabras y el sentido general del texto\ es una cuestión de voluntad básicamente y de filia con el

- movimiento\ por decirlo así\
7. Prof-Inv: vale\
8. Prof- Fil: entonces a mí no me produce ningún problema ponerme a su nivel o por debajo\ de pronto si ellos se alzan con un saber que yo no tengo\ pero bueno\ pero eso ya tiene que ver con el carácter del profesorado\
-

7.1.4. La conexión con otras propuestas: el AICLE

La educación plurilingüe es una de las líneas de actuación que propone el Consejo de Europa³¹, en una afán por preservar una Europa multilingüe. Esta vía, no obstante no excluye otras, como el AICLE, que tal y como se ha explicado en el capítulo 1 del marco teórico, es un planteamiento que propone la enseñanza de áreas de contenido no lingüístico en una lengua extranjera. En palabras de Gené-Gil (2016) *el AICLE es un enfoque educativo dual en el que se utiliza una lengua adicional para enseñar y aprender tanto contenidos curriculares como la lengua meta* (p. 14). Este enfoque tiene en las Islas Baleares gran acogida desde su implantación experimental, el curso 2004-2005, a través del programa de Secciones Europeas. Desde ese momento y en todas las etapas educativas, la propuesta ha ido convenciendo a claustros de profesores y padres, consolidándose y aumentando, hasta llegar a los más de 160 centros los que participan en este programa (Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015). En nuestro estudio, el IES Felanitx, una de las tres instituciones escolares que colaboraron con nosotros, concurría en el programa de SE de manera consolidada desde hacía XX años, impartiendo algunas asignaturas del currículo en inglés. Al estar presente este centro en las dos fases de nuestra investigación-acción, la segunda de manera exclusiva, fue del que obtuvimos más colaboradores, ascendiendo el número de alumnos a 143 de 214 y a 5 los profesores, del total de 8. De este grupo de docentes 3 de ellos se acogían al enfoque AICLE, enseñando en inglés y a algunos grupos, las asignaturas de ética, ciencias

³¹ Para más información consúltese la página web del Conseil de l'Europe en que se recogen diferentes documentos sobre el tema de la Unidad de Políticas Lingüísticas:
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_fr.asp o http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_en.asp

naturales e inglés a un nivel avanzado, para los estudiantes seguidores del programa. Por orden de aparición y en referencia a la participación en nuestro estudio, lo llevaban a cabo, uno de los profesores de inglés del departamento, en una clase de 4º de ESO; una de las responsables del área de ciencias naturales, en una clase de 2º de ESO y otro profesor de inglés en un grupo diferente de 4º de ESO.

Una vez explicado esto, el lector convergerá con la autora de esta tesis, que el terreno para que ambos planteamientos, enfoques plurales de las lenguas de un lado y AICLE de otro, se comparasen, estaba entonces abonado, como así sucedió en el marco de las entrevistas que mantuvimos con los profesores. Sin que para nosotros fuera objeto de pregunta, los representantes del programa SE en nuestro estudio se refirieron al mismo en diversos momentos de nuestras conversaciones.

Sus comentarios fueron dirigidos, principalmente, a remarcar que la didáctica del plurilingüismo tenía puntos en común con el planteamiento AICLE, en el sentido que se trataban asignaturas en lenguas diferentes a las L1 de los estudiantes, pretendiendo el aprendizaje de un contenido curricular no lingüístico en ningún caso.

Los alumnos como usuarios del programa de SE, fueron también objeto de reflexión, al considerar que, a partir de la experiencia que suponía su participación, estos estaban más abiertos o predispuestos a otros proyectos similares, como el caso de los enfoques plurales de las lenguas. Esta afirmación se dio tanto en las entrevistas realizadas antes de iniciar la aplicación didáctica, como las realizadas después, constatando de esta manera, que es una idea que los docentes tenían muy interiorizada. De alguna manera, para nuestros colaboradores, estaba claro o había sido comprobado, que los escolares de SE presentaban esa idiosincrasia.

Argumentos en favor del enfoque AICLE también aparecieron a lo largo del discurso de los profesores. Nuestros colaboradores eran docentes entusiastas y comprometidos en sus centros de trabajo y en las declaraciones sobre sus áreas, metodología o el programa de SE, se exteriorizó su pasión y convenio. Como apunte adicional exponemos, que tal y como nos informó la actual directora del IES Felanitx en el momento de redacción de esta tesis doctoral, el programa de SE sólo puede desarrollarse en el centro si cuentan con los efectivos necesarios para que esto ocurra. Este hecho se relaciona de un lado, con la tenencia de profesores que dispongan de una

titulación adecuada de inglés para impartir una asignatura, a partir de un nivel B2, y de otro, de la voluntad de querer hacerlo. esto es así al no disponer el instituto de una plantilla de docentes con plaza definitiva, con los mencionados requisitos, hecho que conlleva una organización y posibilidades diferentes cada curso escolar.

La pregunta sobre si los alumnos aprenderían los contenidos de la materia, tal y como estaba planeado en la programación de la asignatura, a partir de lenguas que no habían aprendido, también sacó a relucir entre los profesores el tema de AICLE. Según nuestros colaboradores, este fue uno de los principales temores que suscitó la participación del instituto en las SE por parte del colectivo de los padres, que veían la adhesión al programa como una necesaria pérdida de nivel o información respecto a los alumnos que no la seguían.

La nota crítica al programa de SE la introdujo nuestra colaboradora la profesora de literatura universal, al manifestar que el centro o el sistema no estaba preparado o interesado en proyectos multilingües, al enfocarse siempre todo hacia el inglés.

La primera secuencia que presentamos expresa el parecer del profesor de ética, con el que trabajamos en una clase de 4º de ESO. El argumento que comparaba los dos tipos de planteamientos, surgió desde la primera pregunta. El docente, se refiere a sus alumnos como sujetos ya predispuestos a este tipo de experiencias piloto. En esta línea argumentativa continua el responsable del área, al ser cuestionado sobre la reacción que les atribuye a los estudiantes, ante el proyecto multilingüe. Aquí realiza de nuevo nuestro colaborador un parangón entre enfoque plural de las lenguas y AICLE, al trabajar los dos con lenguas y materiales que no dominan los beneficiarios (al no tratarse de su L1 o lengua de escolarización).

E1 Prof-Eti -IES Fel- 10/11

1. Prof-Inv: ¿qué opinas de la propuesta que te planteé en la primera reunión y que supone la elaboración de una unidad didáctica multilingüe para llevarla a la práctica con un grupo de alumnos? has reflexionado un poco más/ allá de lo que estuvimos hablando/
2. Prof-Eti: bueno muy rápidamente me animé\ porque tenemos un grupo de alumnos que participa en la sección europea y que por tanto también es fácil de organizar porque teníamos los usuarios adecuados/ después no es que haya reflexionado

- mucho pero me he quedado con la idea inicial de que era: aplicable\
3. Prof-Inv: muy bien\ ¿cómo crees que reaccionarán los alumnos? crees que se motivarán y se implicarán/ o puede que enfrentarse a una cosa que desconocen en una asignatura obligatoria les haga sentir algo de rechazo/
4. Prof-Eti: no rechazo no\ rechazo creo que no\ lo que dan por superado estos alumnos de cuarto de ESO es- **saber enfrentarse a un texto complejo en inglés**\ esto no les da ningún miedo\ atacan directamente sin sin problemas y en ningún momento se ha planteado una dificultad de decir\ e:e este concepto me resultaría más fácil si estuviera en catalán o en castellano\ esto en todo caso todo aquel primer trimestre que he trabajado con ellos/ no no no lo hemos experimentado\ **por tanto\ si ahora resulta que añadimos una cosa en francés o en otro idioma habrá una cierta sorpresa\ pero tampoco no será no será un drama de decir\ ahora qué nos traes/**
5. Prof-Inv: de acuerdo\ eh crees que de otro lado una propuesta como la que les plantearemos puede motivarlos/ puede motivar el mundo de la diversidad lingüística en general/
6. Prof-Eti: yo diría que ellos ya tienen una cierta predisposición por el hecho de haberse apuntado a un proyecto que les aumentaba la dificultad- la carga de la mochila\ por tanto tienen una cierta predisposición\ e:e si se motivarán especialmente_ yo diría que no tiene por qué haber grandes reacciones por el hecho de que haya diferentes lenguas ni en positivo ni en negativo\ creo\|
-

La pregunta de cómo creían que aprendían lenguas extranjeras sus alumnos, generó en los dos profesores de inglés de nuestro proyecto, respuestas en la misma línea. Ambos se posicionaron en este marco a favor del enfoque AICLE, realizando una declaración al respecto. Habiendo participado los dos docentes en fases diferentes de la investigación-acción, sacaron a relucir argumentos que, al margen de exteriorizar su convencimiento con la ideología, criticaban paralela y consecuentemente el método ‘clásico’ o ‘gramaticalista’ de E/A de lenguas extranjeras. Nuestro colaborador de la primera etapa del estudio, es el que genera esta última opinión, expresando que los alumnos que no siguen la metodología AICLE aprenden de manera errónea, alcanzando por lo tanto un nivel muy inferior.

E Prof-Ing -IES Fel- 09/10

1. Prof-Ing: hombre- yo creo que estos que aprenden lenguas de esta manera es el mejor sistema además esta gente yo pienso lengua no solo como objeto_ como el objeto de estudio sino que incido mucho en que sea el inglés para todo por tanto XXX de hecho con estos alumnos no me comunico en ninguna otra lengua por los pasillos\ siempre hablamos en inglés estamos acostumbrados\ yo creo que la asimilan muy bien sobretodo si lo comparamos con el mismo nivel de los que hacen inglés- normal\ es totalmente lo contrario\ libro gramática ejercicio práctica poner caset listening\ las estrategias pero\ no funcionan\
-

E1 Prof-Éti -IES Fel- 10/11

1. Prof-Éti: yo desde hace unos años que el aprendizaje de los idiomas a través de tareas que no son lingüísticas pero que son de uso del idioma\ e: creo que esto es la base de de de la enseñanza de lenguas extranjeras del presente y del futuro\ es decir\ la tarea tiene una finalidad distinta\ a la lingüística y tú aprendes el uso de la lengua así\ haciendo otras cosas\ con esto soy un [@creyente y un practicante de esta religión]\
-

La profesora de ciencias naturales comparó el enfoque AICLE y los enfoques plurales de las lenguas en dos momentos de la entrevista realizada antes de aplicar la UD en su clase. A tenor de diferentes preguntas, la docente nos comentó diversos aspectos del tema que reproducimos a continuación. En primera instancia, la docente habló de que el planteamiento plural de las lenguas podía suponer algún tipo de beneficio para los alumnos de SE. De una parte, podía contribuir a la reflexión lingüística, mejorando las actitudes y abriendo el tema de la intercomprensión entre lenguas de la misma familia. De otra, podía servir para valorar su participación en el programa de SE, al hacerlos conscientes de otra propuesta multilingüe. En segundo lugar, nuestra colaboradora manifestó sus dudas en cuanto a la aplicabilidad de la didáctica del plurilingüismo a un nivel más real. En este marco de discusión, la profesora comparó AICLE y enfoques plurales de las lenguas, exponiendo que el programa de SE también generó dudas entre la comunidad educativa, hasta que pasó el

primer año y se constató que el nivel de todos los alumnos del mismo curso, participantes o no en el programa SE, era el mismo.

E1 Prof-Cn -IES Fel- 10/11

1. Prof-INV: (...) ¿qué piensas respecto a la propuesta que te planteé en la reunión anterior\ o a en las reuniones anteriores que hemos tenido y que supone elaborar una unidad didáctica multilingüe y llevarla a la práctica con un grupo de alumnos? has reflexionado un poco más/ allá de lo que estuvimos hablando/
2. Prof-CN: hombre\ pienso que es una propuesta que a los alumnos les puede hacer pensar sobre\ la importancia que puede tener aprender diferentes lenguas\ sobretodo lenguas que puedan estar relacionadas entre ellas no/ para que vean un poco también\ la importancia de lo que ellos ya están haciendo en las clases de secciones europeas\
3. (...)
4. Prof-INV: y crees que el profesor que lleve a término estas unidades didácticas multilingües\ él mismo tiene que dominar todas las lenguas (de las actividades)/ o piensas que con un dominio limitado\ puede conseguir también que sus alumnos evolucionen un poco hacia este sentido del plurilingüismo\
5. (...)
6. Prof-CN: si\ si\ m\ lo que pasa es que si ahora se quisiera trabajar una asignatura\ de esta manera\ no sé hasta qué punto sería factible\ de cara ya a nivel curricular\ no/ porque porque por ejemplo\ si se tuviera que dar\ si se tuvieran que dar ciencias naturales\ en primero de ESO de esta manera\ tienes que tener claro que el temario\ que la programación de este curso\ de los temas que se tratarán_ que todos los alumnos aprenderán todos estos contenidos\
7. Prof-INV: si si te entiendo\
8. Prof-CN: es lo que también a veces se plantea\ en las secciones europeas\ en los alumnos de segundo de ESO o de tercero\ en realidad todo lo que son contenidos de ciencia en sí\ los dan igual que los otros\ yo siempre he defendido que sí\ porque creo que sí\ vale/
9. Prof-INV: o sea que si están en inglés tu crees que los alumnos aprenden igual los contenidos que si los aprendiesen en catalán\
10. Prof-CN: yo\ yo creo que sí\
11. Prof-INV: los contenidos los aprenden tanto en una lengua como en otra\ ¿y qué crees si es con lenguas que a priori

- desconocen?|
12. Prof-CN: y si es con lenguas que a priori desconocen\ esto es lo que no sé\ se tendría que experimentar\ es que hasta que no·\ hasta que el profesor no lo hace\ hasta que yo el primer año no vi que que los alumnos que acababan segundo_ habían aprendido lo mismo_ no me convencí\|
-

Para terminar el apartado queremos añadir el parecer de la profesora de literatura universal, porque manifiesta una visión diferente de las SE y del enfoque AICLE a las ofrecidas hasta el momento. La docente declara en las entrevistas mantenidas antes y después de la experiencia, que el inglés como lengua extranjera por excelencia, interesa al conjunto de la sociedad, en contraposición al multilingüismo. El mencionado idioma es atractivo sobretodo para tener mejores oportunidades laborales y en esa dirección actúan administraciones educativas.

E2 Prof-Lit -IES Fel- 10/11

1. Prof-INV: crees que en general puede motivar el mundo de la diversidad lingüística/|
2. Prof-Lit: mmm no\ quiero decir tal como están las cosas no\ no hay una motivación que venga desde ningún sitio\ desde ningún aparato estatal\ desde ninguna normativa de la consejería\ quiero decir el multilingüismo es una cosa que aquí no· no ha importado\ no ha importado\ en todo caso ha importado saber inglés o saber alemán para encontrar más puestos de trabajo\ el centro tiene secciones europeas\ han hecho mi asignatura pero_ no creo que la gente sepa lo que es el multilingüismo\|
-

7.2. El análisis de las sesiones multilingües desde la perspectiva docente

En el apartado anterior hemos otorgado a los profesores el papel de juez en el análisis de la propuesta didáctica que planteamos. La finalidad era obtener una perspectiva diferente a la nuestra a la hora de evaluar el proyecto. En ese contexto, han entrado en juego aspectos más teóricos o ideológicos de la didáctica del plurilingüismo, que se alejaban en parte de la realidad de las aulas. Con el objetivo de completar la visión de lo que supone una educación plurilingüe, hemos dedicado un apartado de la tesis a examinar lo que sucedió en las clases donde aplicamos los enfoques plurales de las lenguas. Así, teniendo en cuenta la visión y acción de los docentes, hemos reflexionado sobre algunos aspectos.

En primer lugar, nos hemos centrado en analizar el rol del profesor ante actividades que contemplan más de una lengua en su planteamiento. Hasta este momento, los objetivos del trabajo se habían centrado en estudiar el papel del alumno y más concretamente, su discurso. Ahora, nuestros esfuerzos van dirigidos a desvelar las estrategias de los docentes al enfrentarse a sesiones multilingües, ¿cómo se enseña a ser plurilingüe?

A continuación vamos a revisar los fenómenos relacionados con la interacción e intercomprensión entre lenguas de una misma familia de un lado y aquellos que denotan un trabajo metalingüístico, de otro. En esta ocasión, no obstante, la palabra la tienen nuestros profesores colaboradores, ¿qué observaron ellos durante las actividades multilingües? ¿Advertimos los mismos procedimientos investigadores y docentes? De todo ello hablaremos en la segunda parte de esta sección.

De manera muy similar al punto anterior y también de la mano de los profesores participantes en el proyecto, sacaremos a la luz en tercer lugar, los recursos que nada tenían que ver con elementos lingüísticos. Televisión, deportistas de élite, entrenadores de equipos de la *Champions League*, conocimientos culturales, ¿a qué recursos se

aferraron nuestros alumnos para entender lenguas que desconocían? A nuestra visión expuesta en el capítulo V de esta tesis, se añade la valiosísima de nuestros colaboradores.

Por último, hemos querido evaluar desde la perspectiva docente los materiales que elaboramos y utilizamos en las dos fases de la investigación-acción. La confección de estos recayó en los investigadores en la primera etapa del estudio y fue un trabajo compartido en la segunda, aunque cabe señalar que en ambas tuvimos docentes que se encargaron ellos mismos de recopilar el material necesario. Pero al margen de ello, ¿fueron materiales adecuados? ¿qué se debería modificar? ¿cuáles son los puntos fuertes? Todas estas incógnitas serán desveladas en el último punto de este apartado.

7.2.1. ¿Cómo se enseña el plurilingüismo?

Hasta el momento muchos de los estudios sobre plurilingüismo han ido enfocados al alumno. El discurso que este produce al ser confrontado a actividades que contemplan varias lenguas en su planteamiento, es el objeto de examen. Mientras que en los capítulos 5 y 6 de esta tesis, hemos seguido la línea de investigación de los mencionados trabajos, hemos querido incluir un capítulo dedicado a los profesores y a los alumnos, ante la educación plurilingüe. Al respecto, en este apartado hemos invertido el sentido del análisis y nos hemos centrado en el papel del docente ante el reto de realizar una sesión que integre la diversidad lingüística. ¿A qué otorga prioridad? ¿Qué estrategias utiliza ante lenguas que él mismo desconoce? ¿Cómo afronta los problemas (de comprensión u otros) que van surgiendo? Pensamos que un análisis de este tipo puede ser de gran utilidad en la redacción de propuestas didácticas de calidad que incluyan una educación plurilingüe.

Siguiendo la estructura de redacción que hemos llevado hasta ahora, vamos a exponer aquí 3 secuencias que pueden dar una idea al lector, del contenido del apartado. Antes de comenzar, no obstante, queremos hacer hincapié en varios aspectos, necesarios a nuestro parecer para entender bien los datos.

Este trabajo de investigación ha comportado el diseño e intervención escolar de 42 sesiones basadas en la didáctica del plurilingüismo, en tres centros escolares mallorquines diferentes. Las 32 sesiones llevadas a cabo en la segunda fase del proyecto fueron más dinámicas que las de la primera etapa, en cuanto a la colaboración entre investigadores y profesores participantes. Esto se decidió que fuera así en base a varios motivos. El primero fue que tal protocolo de actuación nos debía permitir a los investigadores participantes, observar y analizar la acción de los docentes ante las sesiones multilingües, coyuntura esta más interesante para nosotros que examinar nuestro propio rol. La segunda es que, al estar los docentes más involucrados en el proyecto, podrían posteriormente evaluarlo mejor y tener un apunte de vista más crítico y ajustado a la realidad. El último se relaciona con la consecuencia de una mayor implicación por parte de los profesores: estos podían ponerse en primera fila, aplicando ellos mismos una didáctica del plurilingüismo. Aunque en general no fue fácil que los profesores tomaran las riendas de las sesiones, tenemos ejemplos donde esto ocurrió. Estos casos principalmente, son los que hemos seleccionado para mostrar en este apartado.

Continuando en la línea de los fragmentos que presentamos, queremos hacer otro apunte. Dado el volumen de datos que teníamos, unas 30 horas de grabación con los alumnos, ha sido muy difícil escoger las secuencias apropiadas para analizar el rol del profesorado y la interacción de este con sus alumnos. Profesores e investigadores procedimos de diferente manera ante tareas similares, porque cada uno era distinto y tenía una implicación particular, con diferentes motivaciones y experiencias. Así, hemos elegido tres extractos que nos parecían representativos de las diferentes maneras de actuar.

Los extractos que presentamos no han sido objeto de traducción. Esto ha sido así porque de otro modo el lector no podría apreciar las estrategias que alumnos y profesores emplearon, al enfrentarse a lenguas que desconocían. Generalmente basadas en la intercomprensión de lenguas de la misma familia, las estrategias condujeron a la utilización indistinta de catalán y castellano, L1 y L2 de los alumnos, inglés como L3, así como de otras lenguas presentes en el repertorio de los estudiantes y docentes. La versión original es rica en matices que se perderían en el proceso de la traducción.

Respecto a cómo agrupamos a los estudiantes durante nuestras sesiones multilingües, también queremos señalar algo. La organización del alumnado se hizo siguiendo diferentes modelos, que respondían a dos factores: de una parte el objetivo de la actividad; de otra, del modelo de clase seleccionado, más magistral o interactiva según el área o contenido. Así, los escolares trabajaron por parejas, en pequeños grupos o todos juntos. En este apartado nos centraremos en mostrar el desarrollo de la sesión llevada a cabo con el gran grupo. El motivo, es que en esta, es posible observar la interacción del profesor con los alumnos, finalidad de este apartado.

Finalmente, antes de empezar a desgranar las secuencias objeto de estudio y una vez examinados los datos de manera general, podemos sacar unas primeras conclusiones. En nuestra propuesta didáctica plurilingüe, se observa entre profesores e investigadores, una manera de obrar parecida, que se puede resumir en los siguientes puntos:

el primer paso siempre va dirigido a facilitar a los alumnos la comprensión del texto, por parte de los profesores

la estrategia más utilizada es la intercomprensión entre lenguas de la misma familia, sobretodo desde el principio de transparencia entre las formas entre una lengua conocida por los alumnos y la lengua meta

se solicita la ayuda de alumnos extranjeros de la clase, convertidos así en expertos al dominar o conocer la lengua del material con el que se trabaja

la reflexión entre las lenguas del repertorio de los estudiantes es un procedimiento habitual

En el primer fragmento ofrecemos la gestión de una actividad de la asignatura de filosofía, por parte de la responsable del área. Como el lector recordará, el objeto de estudio de la materia en el momento de nuestra intervención era la pobreza, a la que se presentaba a través de diferentes aspectos de la misma. En este caso la tarea consistía en la lectura y comentario de unos testimonios extraídos de un blog portugués, donde diferentes personas expresaban la situación de necesidad en la que se encontraban. En el transcurso de la secuencia se pueden observar las diferentes estrategias que utiliza la

profesora, para lidiar con el material multilingüe y trabajar los contenidos previstos para la sesión.

En primer lugar se procede a la lectura del texto, para lo que la docente solicita la ayuda de una alumna de origen portugués. De esta manera, nuestra colaboradora consigue dos cosas: de una parte seguir con la dinámica habitual de la clase, donde son los alumnos los que leen. De otra, no exponerse ella misma a la lectura de un texto en una lengua que desconoce. En segundo lugar, su interés se dirige en conseguir una traducción del texto: la comprensión de este por todos los alumnos, es sin duda indispensable para la realización del comentario y debate posterior. En ese marco de actuación, la docente pide a la mencionada alumna una segunda lectura, más pausada. A continuación, comienza una fase donde se resuelven las dudas de comprensión: los alumnos localizan los elementos del texto que ponen problemas y preguntan por su significado. Estos se resuelven, principalmente, a través de la alumna, que ha adoptado el papel de experta, y que lo comparte, en ocasiones, con la profesora. De la actuación de ambas se observa una manera de proceder diferente: mientras que la estudiante ofrece siempre una traducción a la duda planteada, la docente conduce a la misma a través de la reflexión, asociando palabras parecidas en la L1 de los estudiantes o de alguna de las de su repertorio. En este marco, solicita también la ayuda de un alumno belga de habla francesa, que acaba de llegar al centro.

E2 Prof-Lit -IES Fel- 10/11

1. Prof-Fil: vale el testimonio de Pedro está visto está entendido eh/ os puede parecer bastante próximo probablemente tengáis conocidos incluso nosotros XXX XXX y ahora Ana Sofía <5> Ana Sofía por favor\|
2. Ana Sofía {(AC) actualmente encontro-me em situação de pobreza\}
3. Miq: eh eh eh\|
4. Prof-Fil: más poc a poc perquè· { @ ho hem d'entendre }
5. Ana Sofía: {(AC) atualmente encontro-me em situação de pobreza\ não tenho trabalho, não tenho quase direitos perante a Segurança Social tudo me é indeferido\| tenho um filho doente oncológico e vejo todas as portas e janelas a fecharem-se todos os dias somos uma família monoparental devido às atuais políticas não tenho direito a quase nada ou seja apenas abono de família com majoração e neste momento estamos com um rendimento mensal de 156,36€\|

- como é possível viver assim/}
6. Prof-Fil: bien si esto es ir despacio yo no sé para ti qué es ir rápido\
XXX XXX|
 7. Toni: se ha entendido\|
 8. Prof-Fil: lo habéis entendido/|
 9. Muchos: no···|
 10. Prof-Fil: puedes leerlo otra vez u·n poquito más despacio/|
 11. (La alumna lo vuelve a leer, más lentamente)
 12. Prof-Fil: muy bien\|
 13. Alguien: què vol dir monoparental?|
 14. Prof-Fil: monoparentales de un solo papá\
más preguntas/
aprovechad porque =luego estaréis solos ante el peligro de
XXX|
 15. Alguien: =qué quiere decir un=?|
 16. Mar: no un doente oncológico/|
 17. Prof-Fil: oncológico es de cáncer\|
 18. Miq: un hijo que tiene cáncer/|
 19. Prof-Fil: qué es doente?|
 20. Ana enfermo\
Sofía:
 21. Prof-Fil: más preguntas chicos/|
 22. Alguien: qué es doente ha dicho?|
 23. Alguien: enfermo\|
 24. Pepa: janelas/|
 25. Ana ventanas\
Sofía:
 26. Mar: és vera sa frase de_|
 27. Pepa: pues no ho entenc\
tengo todas las puertas y janelas/ he
abierto las puertas y/|
 28. Ana encuentro todas las puertas y··· y ventanas\
Sofía:
 29. Prof-Fil: vejo\
vejo veig\|
 30. Ana pero···|
Sofía:
 31. Prof-Fil: totes ses finestres fecharen-se\|
 32. Alguien: tancades\|
 33. Mar: podria traduir aqueixa frase/|

34. Prof-Fil: lo demás se va entendiendo/ y sino pensad en alguna palabra que se parezca a alguna que conocéis\ de acuerdo/
35. Mar: profesora/
36. Prof-Fil: dígame/
37. Mar: puedes traducir esto de vejo XXX|
38. Prof-Fil: vejo vejo– [hace con la mano el gesto de ver, tocándose los ojos]
39. Mar: todas/
40. Prof-Fil: todas las puertas XXXy lo que ha dicho janelas ha dicho finestres\ | a qué_ a qué se parece janelas/ no se parece a nada que conozcamos no/ cómo es en francés?| fenêtre no?|
41. Jean Luc: si fenêtre\|
42. Prof-Fil: Fenster\|
43. Toni: Fenster\|
44. Prof-Fil: en alemán que se parece mucho a finestra\| no sé es una palabra muy peculiar esa no/
45. Ana
Sofía: yo no lo sé\|
46. Prof-Fil: bien si ella nos lo ha dicho nos lo ha aclarado nos ha dado una pista– **lo demás creo que se puede más o menos intuir eh/** y los números perfecto\|
47. Mar: y fecharen-se/
48. Prof-Fil: <0> fecharen-se/ [dirigiéndose con la mirada a Ana Sofía]
49. Ana
Sofía: dónde está?|
50. Prof-Fil: después de las janelas famoses\|
51. Ana
Sofía: veo las puertas y ventanas que se cierran todos los días\|
52. Prof-Fil: **fijarse cerrarse** m··/ ok/ luego lo leeremos poco a poco a ver qué tal\| una parte del comentario puede ser simplemente tratar de traducir eh/ y una parte ulterior tratar de interpretar contestar darle un sentido eh/ bien seguimos testimoni de n'Aina\|

La asignatura de ciencias naturales produjo muchísimos datos de interacción en las sesiones. El motivo es que la mayoría de las veces utilizamos los materiales de la plataforma virtual *Euromanía*, proyectados en la pared, dando así pie a un desarrollo con el conjunto de los alumnos de la clase. Las grabaciones reflejan la dinámica de las

sesiones, donde los estudiantes tuvieron un papel fundamental, siguiendo nuestras directrices y las de la responsable del área.

La secuencia que mostramos, tuvo lugar en el marco de un experimento que llevamos a cabo para trabajar el contenido de los cambios de temperatura. En primer lugar, escuchamos un texto en italiano donde se daban las instrucciones a seguir. A continuación nos fijamos en las palabras clave del documento audio, que se repetían aisladamente para centrar la atención. En último lugar se procedió a realizar el experimento en sí, con los materiales que previamente la responsable del área había preparado y que consistían en una barreja, hielo, un tubo de ensayo y un termómetro.

La tarea se desarrolló en italiano, lengua en la que estaba redactada la actividad, en inglés, lengua propia de la asignatura y en catalán o español, L1 de los alumnos. Aunque el procedimiento de actuación que seguimos contempla algunas de las estrategias que describimos en el ejemplo previo, a saber, la traducción del texto en la lengua desconocida para asegurar la comprensión de todos los alumnos o el apoyo en los cognados, dos puntos diferentes son a remarcar: el primero es que a los estudiantes parece que no les supone un problema el hecho de estar manejando 4 lenguas a la vez. El segundo, que no se traduce todo aquello que se dice en italiano, dando por sentado que los alumnos lo entienden y pueden seguir la clase. De hecho, así fue y la sesión se desarrolló sin incidencias, como se puede leer a continuación:

S6 GG y Prof-CN -IES Fel- 09/10

1. Prof-Inv: va vengà passam a sa pàgina següent\ <10>we are going to listen this document number four so be quiet please\ [escuchamos la pista en italiano y se ve como durante la escucha dos alumnos mueven la mano en un gesto típico que hacen los italianos] per osservare in classe il cambiamento d'estato dell'acqua farai un esperimento\ a- in una bacinella piena di ghiaccio tritato e di sale immergi un tubo pieno d'acqua\ b- inserisci un termometro in questo tubo\ c- rileva la temperatura ogni minuto su una tabella di sperimentazione\
2. Muchos: italiano italiano\
3. Prof-Inv: si es italià no\ va escoltam\ [escuchamos unas palabras clave que hay en el ejercicio también en italiano: termometro-tubo pieno d'acqua liquida- bacinella piena di ghiaccio tritato e sale] heu entès s'experiment\

4. Muchos: sí\
5. Prof-Inv: què és lo que s'ha de fer i farem ara?|
6. Maties: canviar s'estat de s'agua\
7. Prof-Inv: per osservare in classe il cambiamento d'estato dell'acqua\
per observar dins classe com canvia l'aigua\
farai un esperimento\
farà un experiment\
in una baccinella deu ser això no/ [señalo el dibujo en la pantalla] piena di giacchio\
què és giacchio?|
8. Alguien: gel\
9. Dominique : gel =triturat=\
10. Prof-Inv: tritatto\
:
11. Muchos: triturat\
:
12. Prof-Inv: e sale\
:
13. Muchos: i sal\
:
14. Prof-Inv: si emerge un tubo pieno di acqua\
:
15. Muchos: XXX un tubo ple d'aigua\
:
16. Prof-Inv: val\
inserisci nel tubo un termometro\
ne questo tubo hai visto/
[la profesora titular va preparando todos los materiales para hacer el experimento] si/
rileva\
es comprova la temperatura ogni minuto\
minuto uno due tre quattro cinque su una tabella di sperimentazione\
eh/
en una graella d'experimentació\
:
17. Prof-CN: què heu d'anar fent pensau?|
18. Alguien: pues hem d'anar mirant_
:
19. ALG: cada minut la temperatura\
:
20. Prof-CN: val\
who wants to come here?|
21. Muchos: jo jo\
:
22. Prof-CN: I need you to_ to check what is the temperature water\
:
23. Prof-Inv: ok al inizio della esperienza-|| quina temperatura té?|
24. Maties: setze\
:
25. Prof-Inv: ok qualqu que ho apunti\
:
26. Prof-CN: si agafau un paperet\
this is liquid water right/
and we put this tube inside the ice\
now we need to measure one minut\
right/
val i mentre esperam podem anar fent una altra cosa\
:
27. Prof-Inv: val i després hi ha una darrera pregunta que diu- a quale temperatura l'acqua si transforma in ghiaccio?| val/ això ho haurem de mirar\
què deu voler dir això?|
28. Maties: a quina temperatura l'aigua es transforma en gel\
:

29. Prof-Inv: molt bé\ [...] anem a fer el següent\

Para terminar este apartado queremos ofrecer una secuencia que pertenece al único centro de educación primaria de nuestro estudio. Tal y como hemos explicado en el capítulo dedicado a la metodología, en la primera fase de la investigación-acción decidimos incluir, pese a que escapaba a nuestra preferencia, un centro educativo que no impartía enseñanza secundaria. La razón fue la motivación y entusiasmo con la ideología del proyecto, que mostró su representante en nuestro curso de formación de profesores. De esta manera, el CEIP Costa i Llobera pasó a formar parte de nuestro equipo, con unos de sus maestros de 5º de primaria a la cabeza.

Respecto a cómo se aplicó nuestra propuesta en este colegio, hay que hacer antes de la presentación del extracto, tres puntualizaciones importantes. La primera tiene ver con la fase del estudio en la que se ubica la intervención educativa. Tal y como hemos dicho, el CEIP Costa i Llobera participó en la primera etapa del estudio. Esto suponía un diseño de actuación diferente, respecto a la segunda. La diferencia principal radica en que en la primera fase, se aplicaron algunas actividades procedentes del programa EVLANG, en cualquiera de las áreas o clases que aportasen los docentes. En la segunda fase en cambio, los enfoques plurales de las lenguas se integraron en una unidad didáctica del área de los docentes participantes y que preparamos con ellos de manera conjunta. Esta manera de funcionar, condicionó el desarrollo y la producción de datos de todo el proceso. Hacemos mención a este factor porque el fragmento que mostramos a continuación, no responde al procedimiento descrito: en el caso de este maestro y este colegio, el docente mismo recopiló el material que aplicó en su clase.

La segunda puntualización se refiere a la iniciativa tomada por los profesores en cuanto al desarrollo de las sesiones. Aunque en general se observa una tendencia en los docentes de ambas fases de la investigación, por permanecer en un segundo plano durante las intervenciones educativas multilingües, no ocurre así con nuestro maestro colaborador, quien expresó la voluntad de liderar él mismo toda la sesión.

En último lugar, un último aspecto merece consideración. La edad de los alumnos de la clase de nuestro colaborador, un 5º de primaria con niñas y niños de 10 años, condicionó el tipo de desarrollo de la sesión. Esta, a diferencia de las llevadas a cabo

con los alumnos de secundaria, fue muy dirigida. El maestro llamó a la participación a todos los alumnos, a través de numerosas cuestiones, que condujeron a la exposición de variados puntos de vista.

El extracto que exponemos, se enmarca en la actividad que tenía el objetivo de completar unas series de palabras que designaban nombres de frutas en diferentes lenguas: inglés, esperanto, gallego, vasco, alemán, italiano. Con el formato de ficha didáctica, se facilitaban los vocablos que debían ser colocados en una parrilla, en la progresión y lengua pertinente.

De la intervención del docente hay que remarcar, que está basada en la formulación de preguntas a sus alumnos y un fomento de la reflexión. Reservándose la respuesta correcta para el final, el docente cuestiona y rebate las respuestas de los niños, tejiendo así la sesión multilingüe. La incógnita sobre la respuesta correcta, se reserva hasta el final, no siendo muy importante. Ello nos da a entender el docente otorga valor al proceso de resolución de la actividad, más que al desenlace en sí. En nuestra opinión, el rol que tiene es el de acompañante o guía en el aprendizaje de sus alumnos, desestimando así el papel de experto. Esta manera de proceder, impulsa a nuestro parecer, la emergencia de una consciencia metalingüística, valioso principio del enfoque plural de las lenguas.

El protocolo de actuación en cuanto a la actividad, pasaba, en primer lugar, por la lectura por parte de algún niño, de una de las series de palabras en una de las lenguas del ejercicio. A continuación, el maestro pedía el parecer de muchos alumnos, construyendo así la solución entre todos. Con esta actuación, nuestro colaborador incitaba a la expresión de opiniones diferentes, que se confrontaban con el objetivo de reflexionar o crear debate. Los escolares, siguiendo principalmente estrategias de comparación de la forma, resuelven de manera correcta el ejercicio.

En cuanto al tratamiento de los errores también aquí el docente toma partido por una filosofía muy aperturista. El fallo de un alumno, se justifica de esta manera haciendo referencia a las lenguas presentes en el repertorio de los alumnos, ¿cómo van a saber las respuestas, si no conocen las lenguas? En la secuencia que reproducimos, se observan estos aspectos comentados y algunos otros.

S1 GG y Prof-Pri -CCL- 09/10

1. Prof-Pri: y por ejemplo... Aina\| te animas a·| leer las· palabras que
tenemos en- esperanto/|
2. Aina: pomo-| a_ a_ abrikoto-| piro-| ce_cerizo-| vin_ vinbero-|
periko- <0> =persiko=|
3. Prof-Pri: =persiko= no/| i aquí quina faltaria creus tu?| si mires_
quina falta_ mem mirau les d'adalt-| quina posariem aquí
segons voltros\|
4. XX [molt de nins alhora]: orango\|
5. Prof-Pri: orango/|
6. XX: sí\|
7. Prof-Pri: orango\| tu creus que orango Daniel/|
8. Daniel: sí\|
9. Prof-Pri: i tu Esther/|
10. Esther: també\|
11. Prof-Pri: també/| i_ i esteis d'acord\| i Marc\|
12. Marc: orango\|
13. Prof-Pri: també posaries orango/|
14. Marc: sí\|
15. Prof-Pri: i per què te pareix que· hauria de ser- orango?|
16. Daniel: perquè-| [vol respondre i aixeca la mà]
17. Prof-Pri: eh Marc/| per què posaries orango?|
18. Daniel: perquè és l'únic que· sona a orange\| [orange amb accent
anglès]
19. Marc: perquè ses paraules-| perquè totes ses paraules se pareixen/|
20. Prof-Pri: què_ què has mirat ses d'adalt i ses d'abaix/| [se dirige a
Daniel] què has mirat sa llista de·|| de·| de sa taronja?|
21. Daniel: sí\|
22. Prof-Pri: i orango se pare_s'assembla a orang_ a ora_ a or_
a· s'inglesa =per exemple=/|
23. Marc: = a orange=\|
24. Muchos [molts de nins a l'hora]: sí\ a orange\|
25. Marta: i perquè té qualque senya ={(?) un capellet}=
26. Muchos: sí perquè té =es- triangle\=
27. Prof-Pri: té es capellet/ a damunt/|
28. Muchos [alguns alhora]: sí\|

29. [...]
30. PB: mem Francesca-| tu que ets una persona molt decidida-| a···|
mon anam als noms que tenim en basc-| no és vera/
31. Francesca: sí\|
32. PB: a veure-| mam si els m'hos llegeixes-| sa poma- com diríem
poma?|
33. Francesca: sagar\|
34. [...]
35. PB: mem-| basc-| sagar-| venga-| a veure-|
36. Francesca: albaricok- ke-| mada_ madari-| geres-| matza-| laranja-|
37. PB: molt bé- i melicotó quin posaries?|
38. Francesca: presku
39. PB: presku-| presku- { (castellà) con ka de kilo-|} presku-| **per
què_ per què posaries presku Francesca/**
40. Francesca: perquè··| { (DC) se pareix a·· lo· peach i· per-siko
i· també· perquè···| hi ha bastantes kas i···|} presku du ka\|
41. PB: o sigui que tu_ si·· a lo millor-| tu has_ has_ en es teu diari
de llengües-| has conseguit qualque cosa escrit en basc/|
42. Francesca: ah_ sí\|
43. PB: i··| hi ha paraul_ hi ha moltes paraules que tinguin sa lletra
ka/|
44. Francesca: sí\|
45. PB: n'hi ha moltes\|
46. Francesca: sí\|
47. PB: i això també t'ha donat/|
48. Francesca: pis··tes\|
49. PB: bueno-| a··_ voltros que vos pareix/| si hi ha qualqu que
opina una cosa diferent- ja ho sap\| ho diu eh/| perquè no vol
dir que estiguem d'acord-| per exemple-| en Christian-|| n·o
està totalment d'acord-|
50. Christian: jo pens que-| abicoca-|
51. PB: abicoca-|<0> tu ho posaries- abicoca-|
52. Christian: [assinteix però amb un gest de dubte]
53. Andreu: però abicoca seria amb italià-|| albaricoque-|
54. Francesca: és vera- és amb italià-|
55. XX: italià\|
56. XX: sí\|

57. PB: bueno-| ara-| lo que podem fer és-| continuar-| mem s'i ho acabam de fer-| de totes formes ell_ ell se pensava o pensa encara-| no ho sé-| ell ha vist-| que me_ abicoca com a que-|| li pareix més basc\ |eh/|adamés aquestes paraules no els coneixíeu abans- o sí/
58. XX [alguns nins]: no\|
59. PB: coneixíeu ses d'anglès/|
60. XX: sí\|
61. PB: ses d'anglès sí\| però ses altres/|
62. XX: no\|
-

7.2.2. Los fenómenos lingüísticos bajo la óptica de los profesores

Los capítulos 5 y 6 de esta tesis doctoral han ido encaminados a estudiar los fenómenos relacionados con aspectos de intercomprensión entre lenguas de una misma familia de una parte y de activación de una consciencia de tipo metalingüístico de otra, surgidos ambos al poner en práctica una didáctica del plurilingüismo. Para su estudio, nos hemos basado en los datos de producción oral surgidos del discurso de nuestros alumnos colaboradores, un conjunto de 214 escolares que cursaban las etapas de enseñanza primaria, secundaria y bachillerato. Provenientes de 3 centros educativos de la isla de Mallorca y agrupados en parejas, pequeños grupos o con el conjunto de la clase, las muchachas y muchachos resolvieron actividades que contemplaban varias lenguas en su planteamiento. Sus respuestas, discusiones, debates o confrontaciones de puntos de vista fueron tejiendo los datos que hoy conforman nuestro corpus de estudio.

En el presente capítulo, destinado a presentar la importante perspectiva de los verdaderos protagonistas de este trabajo, los profesores y alumnos participantes, hemos querido incluir un apartado que ofrezca información adicional a nuestra visión de los fenómenos lingüísticos estudiados. ¿Qué estrategias de comprensión utilizaron los alumnos? ¿Hubo una reflexión consciente de la lengua? ¿Qué otras categorías de conocimiento entraron en juego? Sobre estas cuestiones preguntamos a nuestros

profesores colaboradores en las entrevistas semidirigidas que llevamos a cabo a lo largo del proyecto. Sus respuestas habrían de servirnos de un lado para enriquecer el trabajo y de otro para triangular nuestros datos, aportando así fiabilidad a la investigación cualitativa.

La pregunta sobre el tipo de estrategias que supuestamente utilizaron los estudiantes al resolver las actividades multilingües, produjo entre los profesores unas respuestas bastante homogéneas. Los ejercicios, tal y como recordará el lector de esta tesis, conjugaban tareas de comprensión, deducción, formulación de hipótesis de funcionamiento lingüístico, de reflexión entre las lenguas, entre otras, pero también estrategias cognitivas, cuando estaban asociadas a contenidos curriculares integrados en una asignatura concreta. La metodología adoptada para llevar a cabo el estudio, la investigación-acción, permitió que los docentes tuvieran un papel activo en el proyecto, alternando la observación con la ejecución de las sesiones planteadas.

A su parecer, y en base a su atento examen, el mecanismo más empleado por sus alumnos al aplicar un enfoque plural de las lenguas, fue la comparación entre lo conocido y lo desconocido, asociando aquello que ya sabían con la nueva información. De manera más o menos desarrollada, haciendo referencia a contenidos lingüísticos o a contenidos curriculares, los profesores concuerdan con esta afirmación, que se relaciona con el aprendizaje significativo de David Ausubel (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978) y la ZPD de Vygotski (1978), que se tomaron como referencia teórica para la LOGSE.

Nuestro colaborador el profesor de castellano, expone de manera sintética este primer razonamiento, introduciendo a su vez una segunda temática relacionada: la formación de teorías que ayudarían a los estudiantes a verificar o desdeñar sus conjeturas.

E Prof-Cas -CLI- 09/10

1. Prof-Cas: yo creo que lo que hicieron ellos fue_ e· una estrategia de similitud-| a ver qué es lo que podían reconocer de lo que sabían-| a ver si · <1> se planteaban hipótesis de a ver si esto que les suena a una palabra que conocen- tendrá relación o no|
-

En la misma línea argumentativa, pero haciendo énfasis en mecanismos lingüísticos más concretos, nuestros profesores manifestaron haber observado en los alumnos un procedimiento constituido por tres pasos: en primer lugar, un reconocimiento de vocablos, fonemas, estructuras sintácticas o morfológicas en la lengua meta; en segundo lugar, una comparación de tales elementos con los percibidos como iguales y pertenecientes a alguna de las lenguas de su repertorio; en último lugar, una búsqueda de significado a través de la intercomprensión o la transparencia entre las lenguas en juego. La profesora de lengua catalana, aunó en su dilatada respuesta todos los aspectos que sobre las estrategias utilizadas en el trabajo multilingüe, que fueron nombrando de manera aislada los demás docentes. Por ese motivo, y para ilustrar lo explicado hasta el momento, exponemos la próxima secuencia, extraída de la conversación que al respecto mantuvimos con ella:

E Prof-Cat -CLI- 09/10

1. Prof-Cat: yo creo que\| primero de todo\| identificaron dijésemos\| los_ los fonemas\| XXX los morfemas\| identificaron los sonidos- fonéticamente\| después intentaron XXX XXX yo creo que lo primero que miraban era si el alfabeto era el mismo\| si la estructura de las_ mmh de_ o la forma de las palabras o cómo sonaban las palabras\| si tenían alguna cosa de románico- dijésemos de lenguas románicas\| buscaban similitudes\| y si les parecían extrañas las metían todas en { @en un mismo saco }
 2. Prof-Inv: =o sea que= la comparación crees que fue uno de los mecanismos más utilizados por ellos\|
 3. Prof-Cat: yo creo que sí yo creo que sí\| y después deducir un poquito\| creo que la segunda fase fue un poco {(P) deducir}\| que no lo hicieron todos\| deducir una estructura comunicativa\| una unidad de comunicación\| esto quiere decir alguna cosa\| esto tiene un esquema que se repite\| a lo mejor esto es un nexo o esto debe ser el verbo porque tal o cual\| esto sí\|
-

La docente siguió con el mismo argumento al preguntarle cómo creía ella que aprendían lenguas extranjeras sus alumnos. Aunque no hacía referencia exactamente a los fenómenos observados en nuestras sesiones, nos ha parecido interesante reproducir sus palabras por dos motivos. El primero, es que los razonamientos que ofrece son en parte una extensión del discurso anterior, pudiendo profundizar más en sus ideas al

respecto. El segundo, porque describe fielmente los mecanismos que analizamos en los datos de producción oral, dándose así una clara confluencia de perspectivas.

E Prof-Cat -CLI- 09/10

1. Prof-Cat: yo creo que siempre cogen como referencia las_ las lenguas que ya saben e intentan-| comparar\| es decir intentan comparar intentan ver semejanzas ver mecanismos o estructuras parecidas- y a partir de aquí-| intentan construir o entender aquello nuevo que se les presenta\| yo pienso que sí\| que hacen_ que parten de una_ de una estructura de lengua que tienen\| y entonces intentan siempre acomodar de alguna manera aquello que escuchan dentro de unas estructuras que {(pp) XXX XXX pero esto ya es una segunda fase cuando constatan que_ que el mecanismo_ que las lenguas} se estructuran de manera diferente\| las palabras no_ o la construcción de una oración no es la misma- con una que con la otra-| que los verbos las conjugaciones los nexos todo esto pero esto_ esto es en una segunda fase que lo encuentran_ que lo descubren después\|
-

En la fase de evaluación con los profesores, también quisimos saber si, según su percepción, se había producido un trabajo de tipo metalingüístico por parte de los alumnos, desencadenado a partir de las actividades de la propuesta. Somos conscientes de que tal fenómeno es difícil de percibir y valorar. Pese a que se reconoce en la literatura del tema que la actividad metalingüística forma parte de la actividad verbal y siempre es necesaria (Camps, 2000, p.106), “el problema al que se enfrenta la investigación en didáctica de la lengua es saber cuáles son estos conocimientos y hasta qué punto, cuando son explícitos, inciden en un mayor dominio de los usos verbales” (Camps, 1998, p. 35). Por ello, formulamos igualmente la pregunta con el objetivo de recabar más información sobre este asunto tan difícil de definir. La cuestión, formulada en términos de si hubo o no un trabajo de reflexión sobre las lenguas, generó a su vez respuestas unidireccionales y no muy desarrolladas, al expresarse en general que el despertar de una consciencia metalingüística seguramente se habría dado de manera inconsciente e intuitiva. Al respecto se manifestó la profesora de lengua catalana, que participó en la primera fase de nuestra investigación. Como se recordará, esta etapa consistió en la aplicación puntual de algunas actividades pertenecientes al enfoque *éveil aux langues*, que tuvieron el déficit de estar poco conectadas con los contenidos de las

asignaturas o formar parte de un proyecto más integrante. La docente hace referencia a este punto para justificar el poco trabajo metalingüístico que, a su parecer, se produjo.

E Prof-Cat -CLI- 09/10

1. Prof-Cat: yo creo que lo hicieron más intuitivamente\| a probar\| si esto se sistematiza un poco o se sigue haciendo_| ellos no sabían qué tenían que hacer no sabían aquellas actividades qué serían ni por dónde saldrían-|
-

Por su parte el profesor de inglés de SE incide sobre la inconsciencia del fenómeno de reflexión entre las lenguas, que en su opinión se produjo aunque en ese estadio.

E Prof-Ing -IES Fel- 09/10

1. Prof-Ing: seguramente\| pero más a nivel inconsciente\|\| inconscientemente puede ser que se dieran cuenta-| otras de un sí\| pero·| consciente no {necesariamente}\| pero inconscientemente seguro que sí\|
-

El modelo de entrevista semiabierta que adoptamos, nos permitió ir redirigiendo el diálogo de manera diferente según el desarrollo de la misma. Al profesor de lengua española le inquirimos cómo y cuándo surgiría una reflexión de tipo metalingüístico, pensando en sus alumnos y nuestra intervención didáctica. El docente centró su respuesta en la concienciación de las relaciones existentes entre las lenguas y de los saberes que sobre muchas categorías de conocimiento ya se poseían. Esta reflexión está completamente en la línea de los análisis efectuados en el capítulo 5, donde mostramos los recursos, lingüísticos o no lingüísticos, a los que se aferraron los estudiantes en el camino de la comprensión o resolución de actividades multilingües.

E Prof-Cas -CLI- 09/10

1. Prof-Cas: a partir de que a lo mejor ellos vean que hay una relación- que no son lenguas·| que no son compartimentos estancos\| que· tienen más relación de lo que piensan\| que ellos saben más cosas de las que creen- porque han visto que son capaces de hacer diferencias y de establecer· relaciones\| yo

creo que en este sentido a lo mejor\ no/

Por su parte el profesor de primaria, a causa del tipo de sesión que tuvo que diseñar y llevar a cabo, adecuada al nivel y edad de sus alumnos (una clase 5° con unos escolares de 10 años de edad), al preguntarle por este aspecto, recondujo su respuesta en otra línea de razonamientos. El docente nos habló de la importancia en general del fomento de la reflexión en esta etapa educativa, al considerarla una herramienta muy útil para combatir la reiteración injustificada de fenómenos lingüísticos en las diferentes lenguas. Sus palabras se ajustaban realmente a su *modus operandi*, ya que el análisis de la sesión que grabamos en su clase reveló la imagen de un maestro que avivaba constantemente el acto reflexivo, a través de preguntas y confrontaciones de las respuestas de sus estudiantes.

E Prof-Pri -CCL- 09/10

1. Prof-Inv: crees que en el desarrollo de estas actividades hubo un trabajo de competencia o de consciencia metalingüística/
 2. Prof-Pri: metalingüística\
 3. Prof-Inv: de reflexión sobre las lenguas/
 4. Prof-Pri: yo le di mucha importancia\ hablaba mucho con ellos e_ e intentaba_ porque yo siempre una cosa que intento mucho es trabajar ya sean estas actividades ya sean actividades de matemáticas como sean actividades de naturales etcétera-| a tomar autoconciencia\ a tomar consciencia de lo que hacemos\ por qué lo hacemos y cómo lo hacemos\ para mí esto es- básico\ para que aquella persona pueda asimilar eh_ eh estos razonamientos-| a... aquellas ideas este discurso-| tiene que haber otra consciencia sino sería un aspecto de conducta repetitiva\
-

7.2.3. Otros recursos movilizados

*Sorry sorry why_ why did you choose portuguese?
A:h because it's very similar to Spanish\ it's easy in my opinión and- <1>
because I'm a very big fan of Christiano Ronaldo\
(Vinci, alumno 2º ESO)*

El análisis de datos recogido en los capítulos previos de resultados, muestra que los alumnos también se aferraron a recursos de contenido no lingüístico durante la resolución de las actividades multilingües. En este sentido se manifestaron igualmente los profesores participantes en el proyecto, basándose en sus observaciones sobre el terreno. Según su opinión, los estudiantes utilizaron conocimientos de tipo cultural y estrategias prácticas no sólo cuando no podían deducir un significado a partir de un elemento lingüístico, sino como táctica para encarar la tarea, independientemente de su relación con las lenguas. La televisión, la lógica, la experiencia de su cotidianidad o los referentes culturales son algunos de los aspectos que nuestros colaboradores comentaron en las entrevistas que mantuvimos con ellos.

Antes de comenzar con la interpretación de los fragmentos y de igual manera que en el anterior apartado, queremos hacer una puntualización respecto a los comentarios de los docentes. Las secuencias que aquí presentamos pertenecen todas a los profesores de la primera fase de la investigación. En este período, las entrevistas se llevaron a cabo una vez finalizada la experiencia y el curso escolar, respondiendo así al deseo de los docentes. Esto conllevó un lapso de 4 meses, que pudo influir en dos direcciones: la primera, que durante ese tiempo nosotros hubiéramos iniciado las labores de análisis de los datos, pudiendo por tanto ilustrar o ejemplificar nuestras preguntas en ocasiones, añadiendo alguna información extraída de las sesiones. Ese fue el caso de algunos de los extractos que exponemos a continuación. La segunda, que en el intervalo transcurrido entre la finalización del proyecto y la realización de las entrevistas, los docentes hubiesen olvidado datos y detalles concernientes a nuestras preguntas más concretas, empobreciendo de alguna manera sus respuestas.

Ilustrando ya el contenido de esta sección, exponemos en primer lugar la aportación del profesor de inglés de SE. Su contribución nos pareció muy interesante porque nos

ofreció un argumento inesperado. A la cuestión del tipo de estrategias que habrían utilizado sus alumnos en las sesiones multilingües, nosotros esperábamos una respuesta relacionada con contenidos de tipo lingüístico, según el diseño de las preguntas y a tenor de la tónica con otros profesores entrevistados. Este colaborador, sin embargo, ignora este tipo de temática, para centrarse en aspectos culturales. El docente se refiere a tales recursos en términos de estrategias, siendo estas en su opinión, las únicas que los alumnos habrían solicitado. La televisión y las películas en versión original, serían las fuentes de información de donde sus estudiantes extraerían datos lingüísticos, que posteriormente aplicarían en una situación práctica.

E Prof-Ing -IES Fel- 09/10

1. Prof-Inv: y respecto a nuestras sesiones que llevamos a término en el aula- ¿qué estrategias crees que utilizaron los alumnos ante las palabras o las frases que estaban en una lengua que ellos desconocían?
 2. Prof-Ing: estrategias- <2> casi únicamente no lo sé me imagino de tipo cultural-| es decir\| aquello les sonaba a.. portugués porque saben que suena de tal manera que el ritmo la entonación XXX palabras no sé si las saben-| pero casi de tipo cultural lo que han visto por la tele de películas subtituladas-|
 3. Prof-Inv: de acuerdo\| no hubo una cosa que te sorprendiese\| un comentario-| por ejemplo hay una alumna tuya que el portugués lo relaciona con Christiano Ronaldo\|
 4. Prof-Ing: si\| seguramente esto es lo que yo te decía\| aspectos culturales- lúdico festivos [se ríe]\|
 5. Prof-Inv: [me río]
 6. Prof-Ing: {@ sabes/|} cosas de estas\| telecinco\|
 7. Prof-Inv: de acuerdo\|
 8. Prof-Ing: me entiendes/|
-

Relacionado con el discurso de nuestro colaborador del área de inglés, tenemos las palabras de la profesora de filosofía. Esta utiliza la actividad que pretendía la identificación de 2 series de lenguas desconocidas y la comprensión del animal que se presentaba en cada uno de los enunciados, para ejemplificar las estrategias culturales a las que hace referencia. Al realizarle la misma pregunta que a su compañero teje una

respuesta en dos direcciones: en un primer momento se refiere a los referentes culturales que forman parte de la imaginaria popular sobre los países o culturas. Tales conocimientos también los poseerían sus alumnos, habiendo recurrido a ellos para resolver la actividad. En un segundo momento, sugiere contenidos lingüísticos, que emplearían los estudiantes que ya poseen experiencia en el campo y un repertorio lingüístico amplio. Aspectos morfológicos y de tipología lingüística son mencionados como ejemplos. De los argumentos de la docente se observa una vez más, el privilegio que se otorga a los recursos no lingüísticos por encima de los lingüísticos.

E Prof-Fil -IES Fel- 09/10

1. Prof-Fil: e·h <2> culturales, no/ en el sentido de·· <1> si_ si_si com_ por ejemplo lo del dragón que_que ha salido antes\ si tiene que ser un animal relacionado con una lengua que les parecía chino\ pues probablemente se imponían dos o tres animales de referencia y trataban de escoger entre estos por descarte- no/
2. Prof-Inv: mm\
3. Prof-Fil: luego\ también alguno que es capaz de_ que domina dos o tres lenguas seguramente que sí que hacía algún tipo de·· no sé cuál es la palabra técnica pero de comparación\ en_ entre raíces o· sufijos o prefijos y·_ y de ahí pues intuir un poco por donde tenía que ir no/ yendo más allá de lo que sería la idiosincrasia propia de una lengua dentro de una familia\

Los próximos fragmentos pretenden ilustrar los razonamientos de los profesores, que describieron estrategias de actuación prácticas y lógicas. Estas escapan así al recurso a contenidos de tipo lingüístico o cultural, descritos hasta el momento. En esta línea, el maestro de primaria y la profesora de filosofía nos ofrecieron su visión del descarte que sobre conocimientos o teorías gramaticales, habrían hecho sus alumnos, ante la resolución de actividades que claramente tenían un trasfondo lingüístico. En este escenario, los escolares utilizaron tácticas habituales para afrontar cualquier tipo de actividad, independientemente de su origen. Así, estos habrían apelado al sentido común y a su forma de operar cotidiana. De todo ello nos habló nuestro colaborador del CEIP Costa i Llobera.

E Prof-Pri -CCL- 09/10

1. Prof-Pri: yo creo que estrategias bastante prácticas\ más como por ejemplo similitud gráfica\ similitud fonética\| eh/ las propias experiencias- de informaciones-| dijésemos m·h <1> que_ que utilizan normalmente-| m·h-| en es su día a día\
-

En el caso de la profesora de filosofía, incluimos la continuación del discurso que hemos expuesto unas líneas más arriba. El motivo es que en nuestro modelo de entrevista semidirigida, ahondamos en ocasiones en las respuestas de nuestros interlocutores, para profundizar sobre un aspecto percibido como interesante. Este fue el caso de nuestra colaboradora, a la que pedimos que se posicionara sobre si las estrategias más solicitadas por sus alumnos fueron de tipo lingüístico o cultural. Ante la disyuntiva, la docente se posiciona a favor de una ejecución basada en la lógica, descartando así las opciones propuestas. La profesora, además, orienta su respuesta a la concienciación que por encima de todo habría supuesto para los alumnos el proyecto. Un mayor conocimiento de la diversidad lingüística y de maneras de enfocar las lenguas, son los aspectos más importantes que subraya la docente, de las sesiones multilingües.

E Prof-Fil -IES Fel- 09/10

1. Prof-Inv: vale\ pero si tuvieras que elegir entre los dos contenidos que me has dicho_ | ¿en qué se basaron más los estudiantes?|
 2. Prof-Fil: lingüístico creo que poco\ al menos no lo enfocamos así\| o yo no·_ yo no explícitamente no lo enfoqué así\| yo creo que algo cognitivo en el sentido de lógico de si podían hacer conexiones lógicas o jugar a asimilar o descartar yo creo que sí pero eso como una habilidad general que ponen en práctica cuando están atentos a algo\ y· y culturales·| sí- por lo que conocen o saben- y eso pues de alguna manera te orienta hacia donde tienes que buscar no/| pero·| creo que sobre todo-| la pregunta eran aspectos sí\ yo creo que sobretodo de lo que_ lo que primó fue <1> por de pronto un tomar consciencia de que_ de que las lenguas es·_ de que la pluralidad de lenguas es algo- divertido interesante y bueno- y entonces creo que ahí ellos se sintieron cómodos de· encontrar una cosa nueva de que otras lenguas- en plural no era cosa más difícil -|
-

7.2.4. Aspectos relacionados con la elaboración y uso de los materiales

En las traducciones se pierde la emoción.
(Xavi, alumno 4º ESO)

Los recursos que utilizamos para aplicar nuestra propuesta didáctica también fueron objeto de evaluación por parte de los profesores. A estos les preguntamos la opinión que les merecían, buscando una información en dos direcciones: de una parte, valorar el impacto que los materiales habían suscitado en el planteamiento y, de otra, mejorar de cara a intervenciones futuras, ¿cómo habían sido los instrumentos de la educación plurilingüe?

Antes de empezar propiamente a desgranar las aportaciones que en relación al tema manifestaron nuestros colaboradores, queremos hacer referencia a dos aspectos. El primero tiene que ver con la procedencia de los materiales que se utilizaron, pudiendo venir dados o estar elaborados *ad hoc*. Este factor se relaciona, como se verá a continuación, con la fase de la investigación a la que pertenecieron. En la primera etapa del estudio, durante el curso 2009/2010 la propuesta consistió en la aplicación puntual de actividades provenientes del programa EVLANG, basados en el enfoque plural de las lenguas *éveil aux langues*. Dichos ejercicios estaban contenidos en unidades didácticas específicas, que nosotros estudiamos con el objetivo de valorar y decidir cuáles eran los más adecuados a nuestros propósitos. Siempre se trató de material fotocopiable y audio, en formato de fichas didácticas o tarjetas para trabajar en pequeño y gran grupo. Aunque existía material tecnológico de uso con el ordenador, se desestimó para nuestra intervención conjunta con los profesores, hecho que conllevaba la grabación de las sesiones. Una vez dicho esto queremos hacer constar que hubo una excepción en cuanto al origen de los materiales empleados en esta fase del proyecto y es que el maestro de primaria confeccionó de manera individual el material que él mismo también aplicó en su clase. La única sesión que grabamos en su clase se fundamentó en recursos que él había aportado y que desarrolló él mismo. Respecto al curso 2010/2011, correspondiente a la segunda fase de la investigación, los materiales EVLANG se

utilizaron en un pequeñísimo porcentaje, decantándonos aquí por elaborar nuestros propios recursos o bien usar los procedentes de otra fuente. Respecto a los de la cosecha propia, existieron los materiales que preparamos nosotros, en ocasiones con la colaboración de los docentes, y los que confeccionó la profesora de literatura universal, quien se encargó ella misma de recopilar los recursos de su UD y aplicarlos en sus clases, liderando así las sesiones. En su asignatura, también contamos con recursos humanos particulares, ya que la docente organizó la UD de tal manera que también colaboraron una de las profesoras de francés del instituto y una de las de inglés, dirigiendo entonces estas la parte de la literatura francesa e inglesa contenida en el tema. Por su parte, los recursos de los que nos servimos provinieron de la plataforma virtual Euromanía. A diferencia de la fase anterior, casi todos los materiales usados ese curso escolar fueron tecnológicos, alternando formato interactivo proyectado en la pared, de uso con el ordenador, los PPT, audios, vídeos y juegos.

El segundo elemento que queremos señalar, tiene que ver con la formulación de las preguntas que dieron lugar a los comentarios sobre la temática que aquí nos ocupa. Esta surgió a raíz de cuestiones diferentes durante la entrevista, hecho que puede ser interpretado en relación a la importancia que para los docentes tenían los materiales de la propuesta. Como veremos en los ejemplos concretos, las preguntas que desencadenaron referencias sobre los recursos, solicitaban información sobre la idoneidad de los materiales, el aspecto que más había gustado de la experiencia o aquello que había funcionado o que cambiarían, entre otras cosas.

Del análisis de las entrevistas que mantuvimos con los profesores colaboradores en la investigación hemos extraído los puntos que sintetizan el sentir general sobre el tema de los materiales. Estos se exponen a continuación, a modo de resumen, dejando para un segundo momento su ilustración a través de ejemplos. Entre los aspectos más importantes sobre los materiales utilizados en nuestras propuestas didácticas, hay una tendencia general en las opiniones de los docentes a considerar que montar UD multilingües fue muy sencillo con la ayuda de herramientas como internet. Se observan no obstante matices que señalan la existencia de asignaturas que se prestan más que otras a este tipo de propuestas y materiales, añadiéndole estas un plus de valor al área. En este caso, los materiales podrían incluso resultar más adecuados en la versión multilingüe, por ajustarse más a la realidad y temática del área. En contrapartida,

también surge una reflexión encaminada a destacar que la utilización de tales instrumentos multilingües podría considerarse como un factor que restaría rigor a la asignatura. También algunos valoraron que los materiales eran mejorables ya que no se utilizó la tecnología (en la primera fase de la investigación), así como otros que opinaron que los recursos deberían ser más diversos y estar más ajustados a los contenidos objeto de estudio. Finalmente, hay otros razonamientos que ponen de relieve que el tema tiene que ver con la motivación y el interés por hacer las cosas.

Seguidamente exponemos unos cuantas secuencias ilustrativas de los diferentes argumentos que acabamos de ofrecer. Aunque nosotros los hemos presentado de manera aislada para facilitar la comprensión, el lector observará que en el diálogo de los docentes se tejen de manera paralela dos o tres de entre ellos.

Respecto a la sencillez para encontrar y diseñar materiales multilingües, la profesora de filosofía se manifestó matizando la respuesta en base a la red informática mundial que es internet. Este fue uno de los argumentos más escuchados en las entrevistas mantenidas con los docentes. Al respecto y antes de iniciar las sesiones en la segunda fase de la investigación-acción, señaló nuestra colaboradora, que con tal concepción de los materiales en versión original, era incluso más fácil diseñar las UD.

E1 Prof-Fil -IES Fel- 10/11

1. Prof-Inv : vale\ crees que nos ha resultado difícil\ que todavía estamos un poco en ello\ montar esta unidad didáctica\ con las características que hemos definido/|
 2. Prof-Fil: yo creo que no\ que es muy fácil hoy en día encontrar fuentes en muchas lenguas\ internet es prodigioso en ese sentido\|
 3. Prof-Inv: si la verdad es que sí\|
 4. Prof-Fil: y: no es mas difícil que montar una: al contrario mas fácil\ porque si tienes los documentos en original ya no tienes que pensar en introducirlos\ los pasas y punto\ eh/|
-

La idoneidad de unas asignaturas más que otras en cuanto a la utilización de materiales multilingües también fue un tema que surgió durante nuestras conversaciones. Dos docentes se manifestaron al respecto, la responsable del área de filosofía y la de

literatura universal, cada una ofreciendo argumentos paralelos que enriquecieron enormemente la evaluación. A la pregunta de si los materiales utilizados habían sido los más adecuados o si les sería fácil encontrar otros que también respondiesen a objetivos y contenidos de tu asignatura para montar una nueva UD, nos respondieron los siguiente.

Nuestra colaboradora, la profesora de filosofía, en la entrevista llevada a cabo al finalizar el proyecto, aportó una argumentación enfocada a lo apropiado de su asignatura en cuanto a la aplicación de material multilingüe. Al margen de esto, sacó a relucir el tema de la voluntad intrínseca que supone realizar un proyecto similar, tanto para los alumnos como para los profesores.

E Prof-Fil -IES Fel- 09/10

1. Prof-Fil: **si pero la ética se presta muchísimo porque puedes hacer lo que quieras**\ entonces- (RISAS)|| es decir yo sólo necesito de algunos textos para arrancar una discusión\ que pueden ser del tipo que sea\ cuento noticias testimonios\ trozos de\ de foros de lo que sea\ entonces\ **hoy en día el problema no son los materiales ni los recursos didácticos\ el problema es probablemente mas la motivación el interés** o que vean la necesidad o pertinencia de lo que aprenden no/ pero en cuanto a materiales yo creo que hay\ dema:siado\

Por su parte, la profesora de literatura universal reitera el tema de la idoneidad de la asignatura con una didáctica del plurilingüismo. En su caso, la presentación de los diferentes movimientos literarios en los diferentes países, tiene sentido que se haga en las lenguas de donde son originarias. No obstante, el hecho de no impartir el área de manera clásica, podría acarrear en su opinión críticas negativas, asociadas con una poca formalidad. La docente también explica en su monólogo, que la condición de asignatura no obligatoria también influye en el hecho de acogerse, de manera ocasional, a proyectos lingüísticos poco convencionales.

E2 Prof-Lit -IES Fel- 10/11

1. Laura: creo que sí\ que\ que la verdad internet es un XXXX en el que está todo no/ creo que es fácil encontrar los materiales no/ lo que pasa es que bueno también\ m\ la asignatura\ creo que es fácil hacerlo y creo que se podría hacer pero\ no

existe una consciencia multilingüe entonces\ eh también podría ser interpretado\ como un poco falta de seriedad a la asignatura por un sector\ de la comunidad educativa\ luego hemos de tener en cuenta que la asignatura es un poco especial\ ya no porque es literatura universal que parece que justifica el uso de otras lenguas\ sino porque es una asignatura que no es una asignatura troncal\ es una optativa\ es una asignatura que pueden escoger hacerla o no hacerla en selectividad\ es una asignatura que si la hacen en selectividad tienen muy buenos resultados\ les da un resultado positivo en su nota final\ y si no tienen buenos resultados no les da un resultado negativo\ entonces la asignatura reúne muchas condiciones\ pues para unas clases más relajadas\ y unas clases en que los contenidos teóricos puedan\ esporádicamente pasar a segundo plano\ también es una asignatura con una frecuencia no muy larga\ pero echo mano también a sesiones de cine a... a versiones\ hay algunas versiones muy fieles a obras que hay que trabajar no/ como el caso de Hamlet por ejemplo\ y bueno que puedes_ es una asignatura que se presta a mucho de un experimento entre comillas\

Nuestros colaboradores también nos hablaron de la utilización, en nuestras sesiones, de recursos que se apoyaban en la tecnología de la información. Todos confluyeron en que estos tienen muy buena acogida entre el alumnado y que, en el caso de la propuesta multilingüe, no fue una excepción. El uso más o menos habitual que de tales materiales ya hacían los profesores en sus aulas, pudo haber influido en una mejor o peor valoración de los nuestros, pero aún así, la balanza se inclinó hacia el lado positivo.

En la secuencia que presentamos a continuación, la profesora de filosofía toca varios aspectos a tener en cuenta. En primer lugar, realiza un parangón entre los materiales audiovisuales y los que no lo son. En ese sentido, los primeros resultan mucho más atractivos para los alumnos. Tal factor, presente en nuestros recursos, supuso un plus a tener en consideración. También el formato elegido para la presentación del contenido es objeto de análisis para la profesora. En su caso, la docente hace referencia a textos que extraímos de un blog portugués y que proyectamos en la clase. En su opinión y en referencia a su asignatura, esta configuración de la información funcionó muy bien. Para terminar, la profesora comenta el valor añadido que este tipo de materiales basados en la tecnología de la información supone para el alumnado: la apreciación de las versiones originales en detrimento de las versiones.

E2 Prof-Fil -IES Fel- 10/11

1. Prof-Inv: y como han reaccionado los alumnos e: en tu opinión/ crees que se han sentido motivados/ delante de contenidos y materiales de la asignatura presentados en otra lengua/ o contrariamente han sentido un poco de rechazo/
2. Prof-Fil: bueno vamos a ver\ aquí hay muchas cosas\ porque como hemos hecho la clase en otra aula\ en un aula dotada de proyector\ esto ya significa un cambio\ en como el alumno espera lo que le van a dar\ **el hecho de verlo proyectado y de ver dibujos o\ digamos animación o colores\ también les predispone favorablemente** o sea que aquí se han dado varias cosas\ por suerte quiero decir_ no es por quitarle merito al tipo diferenciado de: de uso en cuanto a lengua sino porque todo el contexto lo cual habla a favor de este tipo de proyectos\ porque con ellos arrastra a todo una serie de novedades que si no no podrías_ eh y eso les ha gustado\ no les ha espantado y han entendido mucho\ y se han podido ayudar unos a otros\ yo creo que no ha sido una dificultad pero **si hubiéramos presentado material escrito\ como sus aburridísimos libros\ normales de ética por decir algo\ pero hay otros que están mejor\ con unos textos en otras lenguas\ yo no se si hubiese sido un poquito: como mas cansino\ para ellos que que como lo hemos hecho no/**
3. Prof-Inv: pero por ejemplo lo que comentabas del material\ tú crees que seguir con este material de soporte informático_
4. Prof-Fil: eso es muy bueno\ que se puede ver\ que todos lo vean a la vez\ eh: también encuentro muy bueno que el texto que está en otra lengua no sea expositivo\ sino que sea testimonial de una persona\ entonces tiene mucho sentido que sea en otra lengua\ porque es otro el que esta hablando\
5. Prof-Inv: es verdad
6. Prof-Fil: **pero si es una persona portuguesa que habla\ y habla en su lengua\ para ellos eso tiene un sentido** y que no se traduzca creo que ya empiezan a entenderlo que que las cosas pueden estar en original por decirlo así\ y que que eso tiene su propio encanto\ de hecho hubo algunas veces al respecto_
7. Prof-Inv: te acuerdas Javi lo que nos dijo en la evaluación/
8. Prof-Fil: que en las traducciones se pierde la emoción\
9. Prof-Inv: sí\
10. Prof-Fil: muy bueno\
11. Prof-Inv: yo me quedé muy sorprendida\
12. Prof-Fil: entonces son capaces de valorar eso\ por tanto de darle mas valor a· a lo espontaneo emotivo digamos original auténtico\ que a las versiones\

En la misma línea argumentativa que su compañera, la profesora de literatura universal nos comentó que había una diferencia abismal entre presentar la unidad didáctica multilingüe con todos los recursos audiovisuales de los que hicimos acopio, que hacerlo con los libros habituales de los alumnos. Vídeos, audios, PPT, todo ello contribuyó a que la sesión fuera atractiva y que centrarse la atención de los alumnos. Además, como usuarios habituales de estos dispositivos, la educación plurilingüe con materiales informáticos, supuso para los estudiantes una fuerte conexión con su mundo.

E2 Prof-Lit -IES Fel- 10/11

1. Prof-Inv: ¿y qué crees que es lo que mejor ha funcionado/ tanto para el alumno como para ti misma?
2. Prof-Lit: yo creo que la tecnología nos ha ayudado mucho\ o sea esto de poder darles un texto\ en fotocopias y que además lo estén viendo en la pizarra digital\ que además le podamos hacer clic clic y poner una imagen\ que además luego lo puedan oír\ en_ pues por un francés por un alemán o por un italiano\ y que además de oírlo por el profesional que esta dando la clase lo pueden oír con la ayuda de algunos clips colgados en distintas redes no/ creo que esto ha ayudado mucho a que vean claro\ que no es algo ajeno no/ que no es algo que les queda tan lejos porque la tecnología se los ha acercado\ entonces\ creo que esto lo ha hecho fácil\también ha hecho fácil claro\ como funciona la vida\ que funciona con power point\ y estas cosas pues también es muy distinto de haber dado una clase sin esos recursos no/ te pones a contarles lo mismo sin poder hacer una presentación en power point\ sin poder darles imágenes sin poderles acercar la música\ realmente\ creo que el resultado habría sido diferente aunque la calidad del docente que lo diera\ hubiera sido la misma no\ pero los recursos han sido magníficos\ porque además hablan su idioma\ ellos conocen este idioma no/ les es también fácil acercarse a ello\

Algún aspecto no tan positivo respecto a los recursos, también fue mencionado por nuestros colaboradores. En la primera fase de la investigación, la profesora de catalán valoró como un hándicap, el hecho de haber utilizado sólo material en papel, al ser los alumnos hoy en día “hijos de la tecnología”. Aún así, en su opinión la propuesta generó interés entre los escolares. En la segunda etapa del estudio, la responsable del área de ciencias naturales hizo hincapié en la necesidad de diversificar e incrementar los

materiales. La finalidad era que estos fueran más apropiados o estuvieran más ajustados a los contenidos de la unidad a estudiar.

E2 Prof-CN -IES Fel- 10/11

1. Prof-Inv: ¿qué propondrías cambiar?|
 2. Prof-CN: mirar si a parte de los materiales de la página de Euromanía se podrían encontrar otr_ ampliar para mejorar\ que fuesen quizás todavía más adecuados no/
 3. Prof-Inv: aja\|
 4. Prof-CN: no es que no sean adecuados en los temas que hemos tratado pero a lo mejor matizar un poco más o encaminar un poco más la unidad hacia allá donde queríamos\|
-

7.3. Los alumnos frente a la educación plurilingüe

El enfoque plural de las lenguas que inspiró este trabajo de investigación, el *éveil aux langues* (véase Candelier, 2003a), pretende en el alumno un desarrollo lingüístico en tres dimensiones:

1. actitudes positivas ante la diversidad,
2. habilidades de reflexión,
3. cultura de las lenguas.

Tomando como base de trabajo la diversidad lingüística (Candelier 2003a y 2003b; COE, Plateforme de ressources et de références; Noguero, 2001a y 2001b), las lenguas que entran en juego, en palabras de De Pietro son,

Sauf exception, on travaille donc sur plusieurs langues-qui peuvent être la langue de scolarisation, des langues enseignées à l'école, des langues apportées par les élèves issues de la migration, d'autres langues encore, qui ont donc des statuts très divers-et sans avoir pour ambitions première, dans les activités réalisées, de les enseigner. (Comunicación personal de una intervención en un congreso en Amsterdam)

Para nuestro estudio, nos interesó centrarnos en el segundo de los ejes de actuación, considerado por los referentes en el campo, como la vía del desarrollo una competencia plurilingüe. Su análisis se convertiría en el objetivo de esta tesis doctoral. En ese sentido diseñamos y llevamos a cabo el trabajo, cuyos datos hemos presentado en los capítulos 5 y 6. No obstante nuestra finalidad siempre fuera indagar sobre tal fenómeno lingüístico, el hecho de utilizar el enfoque *éveil aux langues*, llevó implícito la emergencia y manifestación de actitudes y prejuicios sobre las lenguas y sus hablantes. El examen del discurso de los alumnos y profesores participantes, aportan datos en ese sentido. Conscientes de que esta información puede completar la visión de nuestra propuesta, hemos determinado incluirlos.

Este apartado va encaminado a presentar otros datos surgidos en el estudio de la competencia plurilingüe y que se relacionan con el reconocimiento de las lenguas provenientes de la inmigración, con la lucha contra los prejuicios lingüísticos y culturales y con fenómenos de apertura a la diversidad lingüística y cultural. Datos que aparecieron sin esperarlos.

7.3.1. Cuando los alumnos invisibles cobran presencia

Creo que los alumnos han disfrutado\ eh: que hemos rescatado algunos aspectos de ellos que siempre pasan desapercibidos\|
(Profesora de filosofía, 4º ESO)

El bagaje lingüístico de nuestros alumnos colaboradores jugó un papel importante en la resolución de las actividades multilingües. En ese contexto profesores y compañeros solicitaron la ayuda de estudiantes de origen inmigrante que tenían una L1 diferente a la suya y, generalmente, un repertorio lingüístico más amplio y diverso: búlgaro, árabe, portugués, polaco, ucraniano, francés... un total de 20 lenguas diferentes dibujaron el abanico de idiomas de nuestra población escolar. Sin duda alguna, este hecho facilitó las labores de comprensión y desarrollo de las tareas, ya que en total conjugaron unas 25 lenguas diferentes. ¿Quién jugaba con ventaja? ¿Se manifestó este hecho de alguna manera? A raíz de preguntas ajenas a esta temática, alumnos y profesores nos hablaron de chicos y chicas que brillaron con luz propia en el transcurso de la propuesta didáctica.

Nuestra colaboradora por partida doble, la profesora responsable del área de filosofía, hizo alusión al tema que aquí nos ocupa, en varias ocasiones a lo largo de los dos cursos escolares en los que participó en el proyecto. Refiriéndose a alumnos diferentes, pues ella aportó dos clases de 4º de ESO entre los años 2009 y 2011, subrayó en su discurso dos ideas importantes. La primera tiene relación con la valorización que supone para los alumnos inmigrantes el convertirse en los que más saben de algo, en este caso de lenguas diferentes a las de escolarización. En su opinión esto ayudaría a mejorar su imagen en el grupo, al adoptar el papel de experto. La segunda se inclina más hacia un factor lingüístico, donde la docente ofrece una visión del plurilingüismo como posible vía de actuación para estudiantes que ya dominan varias lenguas, pero que desconocen esta alternativa. Finalmente, queremos recordar al lector, que esta profesora, consciente de lo desapercibidos que pasan estos alumnos y sus potencialidades, ya había tomado la iniciativa al respecto, introduciendo en sus clases textos en la L1 de los estudiantes. De tal experiencia hemos hecho mención en el apartado 7.1 de este mismo capítulo.

Para comenzar con las secuencias que ilustran el contenido de este apartado, hemos decidido reproducir las palabras de la profesora de filosofía. A ella le preguntamos, al final de la segunda fase de la investigación, qué era lo que más le había gustado de la experiencia, y lo que menos. Su respuesta nos dejó emocionalmente tocados:

E2 Prof-Fil -IES Fel- 10/11

1. Prof-Fil: me ha encantado ver la satisfacción de de Jean Luc por ejemplo\ de William o de Ana Sofía a su manera\ más timidez y más miedo\ porque ella es más así\ pero: ver\ o de poder leer en ucraniano\ eso me ha encantado\ también que los otros alumno·s los descubrieran\ que ellos tenían unas habilidades que· pasan desapercibidas pero están allí no/
-

A deducir por sus palabras, la profesora pasa por alto cualquier argumento de tipo lingüístico o reflexivo en cuanto al proyecto en sí: desarrollo, materiales, obstáculos, organización, y en cambio centra su atención en el aspecto más emocional de la propuesta, que es la oportunidad que se les presentó a alumnos normalmente en desventaja, de hacer patentes sus capacidades. En este caso, su lengua de origen sirvió para destacar de manera positiva y su plurilingüismo fue un valor añadido y apreciado.

Tocando otra perspectiva de la temática y en otra fase del proyecto, la docente se refiere a la didáctica del plurilingüismo en términos de alternativa a la normativa lingüístico-académica imperante, donde las lenguas se tratan separadamente. En su opinión nuestro planteamiento podría fomentar la reflexión de la importancia de saber muchas lenguas, de las posibles conexiones entre ellas, de maneras de proceder permitidas y sobretodo, de la valorización de todas y cada una de las lenguas del repertorio del hablante, en la línea de las directrices que sobre la educación lingüística dicta el Consejo de Europa (Beacco, Byram et al., 2003 y 2007).

Tal y como se ha apuntado más arriba, la secuencia que ejemplifica, a nuestro parecer, el contenido de este apartado, no responde a una pregunta pertinente sobre el mismo, sino que surge a raíz de la observación de fenómenos de tipo metalingüístico:

E2 Prof-Fil -IES Fel- 10/11

1. Prof-Inv: bueno\ y ahora otra pregunta relacionada un poco con\ crees que hubo un trabajo de competencia o de consciencia metalingüística/ es decir de reflexión sobre las lenguas/
2. Prof-Fil: sí\ no de manera consciente-| en alguno quizás sí pero de manera inconsciente sí| es más-| **había alguno que estaba deseando que ocurriera algo así**
3. Prof-Inv: tu crees/
4. Prof-Fil: sí\| alguno que tiene a lo mejor unas tendencias· por madre o padre de otra lengua y que eso nunca se había visto como un valor-|| que tenía una idea de que dominar o querer aprender muchas lenguas era algo bueno-| que mezclarlas no era algo malo-| pero que nunca había podido encontrar el sitio en el que esto fuese algo e·h que se les dijera desde arriba\ alguno-| yo creo que suspiró\
5. Prof-Inv: si\ de hecho hay un alumno en concreto que toma bastante·· partido en una de las actividades- y de hecho su compañero constantemente recurre a él y él parece- por la expresión de la cara- que son también pues fenómenos paraverbales para tener en cuenta-| que se siente satisfecho y de hecho tú- en algún momento con alguna aportación tuya se lo valoras y él todavía parece que está más·|
6. Prof-Fil: sí que por_ que de pronto encontró un terreno seguro en un sitio donde nunca se habían valorado sus pisadas por decirlo así no/
7. Prof-Inv: sí\ y de hecho uno de los objetivos del_ del proyecto este de EVLANG es eso pues-| valorar las lenguas sobretudo venidas de la inmigración- que_ que la gente ve estereotipadas inferiores XXX
8. Prof-Fil: XXX XXX XXX eso es horroroso \ desactivar eso creo que fue_ creo que fue lo que le dio la gracia a eso no/ desactivar el hecho de que si tú tienes una carga lingüística que no es la que toca eso no es una desventaja\ puede ser una ventaja\ eso no lo tienen nada claro\

Por su parte, el profesor de castellano sacó a relucir el hecho de que fueran los propios alumnos los que supieran estimar, a tenor de la propuesta plurilingüe, que entre los compañeros había expertos que jugaban con ventaja. Un mayor número de lenguas en sus repertorios, a las que se sumaban las asociadas a sus familias lingüísticas, los hacía convertirse en camaradas deseados en el contexto multilingüe. La respuesta de nuestro colaborador surgió al preguntarle qué había observado en general, en el

transcurso de la experiencia. De manera adicional al primer argumento expuesto, hace incidencia en el concepto de familia de lenguas, que a su parecer poseerían los alumnos. Hacia el final de la secuencia, en la última intervención, de las reflexiones del profesor parece desprenderse una admiración por estos alumnos ya plurilingües, sobrevenida a tenor de su participación y aportaciones en las sesiones multilingües.

E Prof-Cas -CLI- 09/10

1. Prof-Inv: ¿y qué información extrajiste de las sesiones que llevaste a término, es decir, en cuanto a los alumnos\ en cuanto a las lenguas? referente a los aspectos cognitivos y lingüísticos o culturales\ háblame un poco de\
2. Prof-Cas: e... se movieron mucho primero por aquello que comentábamos- semejanzas que ellos podían establecer y después también porque eran conscientes que en la clase había ciertas... diríamos- había personas que tenían conocimientos que a lo mejor los podían ayudar\ en el sentido que aquella persona sabe árabe\ esta persona tiene una lengua eslava\ esta persona conoce XXX y sabían que podían recurrir a esto para saber un poco más\
3. Prof-Inv: o sea que por ejemplo el concepto de... familia de lenguas aunque no lo explicitásemos porque en los datos no sale\ lo tenían claro- porque sino no hubieran acudido a estas personas- no\
4. Prof-Cas: sí\ yo creo que sí\ porque... aunque aquella persona no conociera aquella lengua en concreto\ sí que... entendía o... podía saber lo que decía de otras\
5. Prof-Inv: de acuerdo\ ¿Qué es lo que más te sorprendió del razonamiento de los alumnos o si hubo una cosa que pasó que no te hubieras imaginado...?\
6. Prof-Cas: a lo mejor el hecho de algunas lenguas que a nosotros nos parecen más lejanas- estos alumnos que tenían un conocimiento\ sí que podían hacer unas distinciones o algún... que yo no hubiera podido hacer\ porque no tengo este conocimiento\ y a lo mejor\

Respecto a este último comentario ofrecido por el docente, que sugiere que los propios estudiantes serían capaces de valorar quién posee más habilidades lingüísticas, también se manifestaron los alumnos. En nuestra clase de ciencias naturales, realizamos una evaluación inicial: ¿qué sabían nuestros alumnos sobre las lenguas que se pondrían en juego? ¿cuáles eran sus representaciones o actitudes al respecto? ¿podrían participar

en nuestras sesiones multilingües sin tener un conocimiento de todas las lenguas? A través de una entrevista abierta y dirigida al gran grupo, les preguntamos sobre estos y otros asuntos. La pregunta de si entenderían el francés o el rumano sin haberlo estudiado, suscita una respuesta en la línea de la temática tratada, a saber, que uno de los alumnos, por el hecho de “conocer mucho mundo”, sí que estaría capacitado para hacerlo. Efectivamente, este estudiante, tenía como L1 el alemán pero dominaba el catalán y castellano. Además había vivido con su familia en varios países de donde había aprendido sus lenguas. Obviamente, su repertorio lingüístico era más amplio que el de la mayoría de sus compañeros. Este hecho no fue pasado por alto por sus camaradas, que adivinaron su potencial y superioridad en tareas que conjugaban varios códigos lingüísticos. Cuáles eran realmente estos códigos, fue un elemento que quedó en un segundo plano, reforzando así la imagen del hablante plurilingüe como alguien con grandes ventajas, independientemente de las lenguas de su mochila.

S1 GG -IES Fel- 10/11- 2º ESO CN

1. Prof-Inv: Estela\ si hay una actividad que esté en francés crees que la entenderás/|
 2. Est: creo que no\ bueno a lo mejor alguna palabra se parece un poco pero XXX|
 3. Prof-Inv: vale\ y en rumano/ alguien- creéis que lo entenderéis/|
 4. Muchos: [se ríen]
 5. Vic: XXX XXX
 6. Prof-Inv: un poco/|
 7. Est: Mauri\ él ha ido de viaje por muchos sitios\|
 8. Mauri: XXX XXX|
-

En la línea de esta secuencia, de donde se desprende que los alumnos participantes en la investigación tenían claro que el plurilingüismo era un valor añadido y que podían distinguir a los compañeros que poseían ese valor, tenemos otro extracto que queremos presentar. Nos parece interesante porque en este caso, el comentario se desencadenó en el marco de una actividad. Nos encontramos en una clase de 3º de ESO, de la primera fase de la investigación-acción. Trabajábamos con el profesor de castellano, que nos había facilitado intervenir en la clase de esos alumnos. Ese día habíamos aplicado la

actividad que pretendía el reconocimiento de dos series de lenguas, junto con el animal que se presentaba en cada uno de los enunciados de las lenguas. El discurso que exponemos, pertenece a la etapa de puesta en común, donde cada grupo ofrecía sus respuestas. Al margen de que estas fueran más o menos acertadas, nos centramos aquí en la manera de proceder. Del discurso de los portavoces se extrae, que en cada grupo se habría designado un alumno experto, encargado de resolver las dudas más difíciles del ejercicio. A él se le consultaron las cuestiones de comprensión del ejercicio, así como los códigos lingüísticos más “difíciles” de las series. Este experto, de origen inmigrante, tenía en su repertorio unas lenguas que por su tipología, podían ser o no un trampolín hacia las lenguas del ejercicio, pero como en el fragmento anterior, esta información era irrelevante: lo más importante era que sabía más lenguas que los demás y que, de repente, eran valiosas y útiles. En el fragmento que presentamos, Pablo, el portavoz del grupo, da a conocer las conclusiones que han consensuado, justificando cada respuesta, a través de la valoración del compañero experto. Este identifica el luxemburgués, ruso y polaco, utilizando su competencia plurilingüe.

S2 GG -CLI- 09/10- 3º ESO Cas

1. Prof-Inv: venga\ mm_ lo haremos un poquito rápido\ el segundo grupo es es/ sois vosotros/ venga va\
2. Pablo: el primero hemos-| puesto que era luxemburgués-|
3. Prof-Inv: vale luxemburgués\ ¿por qué?|
4. Pablo: porque XXX XXX lo ha identificado un poco\
5. Prof-Inv: vale\ ¿tú qué idioma hablas?|
6. Vladimir: {(P) el búlgaro\}|
7. Prof-Inv: el búlgaro\ y te ha_ y te ha sonado que se parecían-|
8. Vladimir: {(PP) sí}
9. Prof-Inv: vale\ qué más?|
10. Pablo: y· bueno pensamos que el animal era caballo-|
11. Prof-Inv: el caballo\ muy bien\ apunta\ [a una alumna que escribe en la pizarra] <3> vale\ sigue\
12. Pablo: mm-| segundo- el ruso- <0> y·| [se ríe]
13. Prof-Inv: ¿y por qué lo habéis sabido que era ruso?|
14. Pablo: Vladi lo ha identificado\ [se ríe]
15. Prof-Inv: tenéis aquí una joya\ ¿y qué animal es?| lo sabéis o no/

16. Pablo: hombre_ pensamos_ pen_ pensamos que es un ciervo\|
pero\|
17. Prof-Inv: un ciervo\|
18. Pablo: después-| el polaco-| y el animal no lo sabemos-|
19. PV: ¿por qué polaco?|
20. Vladimir: porque también-|
21. Prof-Inv: porque te_| te sonaba no?|
22. Vladimir: {@ sí\|}
23. Prof-Inv: venga\| mm_ lo haremos un poquito rápido\| el segundo
grupo es es/| sois vosotros/| venga va\|
-

7.3.2. El desarrollo de actitudes positivas y de apertura a la diversidad

Si este año no saben los afluentes del Miño-| a lo mejor los sabrán dentro de tres años sabes/| es una información\| pero que tú seas una persona que sepas valorar las lenguas- una persona abierta que tengas una capacidad de valorar ciertas cosas.. esto si que sino se aprende según cuando..|después llegas demasiado tarde\|

(Profesor 5º primaria)

El programa Evlang, en el que hemos basado nuestra propuesta didáctica para el estudio de la competencia plurilingüe, contempla, según algunos de sus fundadores, como finalidad primera: “Contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes.” (Candelier y Macaire, 1998; y Candelier, 2003a), esta premisa encierra un principio que abarca conceptos que van más allá del hecho lingüístico, como son la fraternidad, la tolerancia o el respeto al prójimo. Como señala Candelier (2003a), tal afirmación se encuentra en la línea de las consideraciones del Consejo de Europa que habla del plurilingüismo como “*composante intrinsèque de la citoyenneté démocratique européenne*” (Beacco y Byram, 2007, p. 14) en cuya

construcción, la que la educación debería contribuir. Para alcanzar esta parte del objetivo relacionado con las conductas, el enfoque propone que uno de sus ejes de actuación se dirija a:

le développement de représentations et attitudes positives: 1) d'aperture à la diversité linguistique et culturelle; 2) de motivation pour l'apprentissage des langues (Candelier, 2003a, p.23).

En este sentido, el enfoque *éveil aux langues* puede considerarse como intercultural, al estimar que la lengua es de manera simultánea la expresión de una cultura y la vía de acceso a esa cultura. Al acoger cualquier variedad lingüística en el planteamiento de sus materiales didácticos, el programa se posiciona: las lenguas socialmente desfavorecidas, surgidas habitualmente de la inmigración, se sitúan al mismo nivel que las otras lenguas (ver Allemann-Ghionda et al., 1999; Perregaux, 1995).

Este apartado tiene como objetivo ilustrar las actitudes de apertura a la diversidad lingüística y contra los prejuicios, que desencadenó nuestra propuesta didáctica. Los comentarios generados en ese sentido por nuestros profesores, surgieron, en el primer caso, de manera espontánea: el hipotético talante positivo que se generaría al aplicar un enfoque plural de las lenguas no fue objeto de pregunta. En el caso de los prejuicios, sin embargo, se dirigió una cuestión concreta al respecto, a tenor de los datos de producción oral de los alumnos, que ya se habían empezado a analizar y en los que se percibía una tendencia en esa dirección.

Una interés por el mundo de las lenguas, una mirada positiva hacia la diversidad, la concienciación de la riqueza lingüística que nos rodea, fueron algunos de los argumentos dados por los docentes participantes. Una secuencia que ilustra este sentir es la ofrecida por nuestra colaboradora la profesora de literatura universal, al ser preguntada por los resultados del proyecto que habíamos finalizado. La docente nos explica de manera general, los beneficios que conllevan los planteamientos plurales de las lenguas, poniendo el acento en aspectos tales como la oportunidad que supone adoptar una visión diferente de la realidad lingüística.

- multilingüe tal y como la planteamos\ qué primeras conclusiones puedes extraer/|
2. Prof-Lit: bueno yo creo que: que es positivo en los centros y que por otra parte también es positivo dentro de lo que es la vida de un centro docente de secundaria\ romper una cierta monotonía\ yo creo que el traer caras nuevas\ voces nuevas imágenes nuevas\ y por supuesto básicamente lenguas nuevas\ a la clase **es un enriquecimiento: enorme para los alumnos\ y: sobre todo\ creo que: que les abre muchísimo la mente y les hace conscientes de una realidad que creo que Mallorca por ser un lugar turístico se vive de otra manera\ se vive mas como que las otras lenguas las hablan los otros\ no nosotros\ creo que les da que pensar\ en principio creo que el punto más importante de la unidad sería el el efecto que puede tener que los alumnos se replanteen de que ciertamente estamos rodeados\ de otras lenguas**
-

La misma pregunta en la primera fase de la investigación, generó en nuestra profesora de catalán un comentario diferente, dirigido al tema de los prejuicios. Si bien este surgió entre el alumnado al principio de la experiencia, pudo ser remontado, teniendo las actividades multilingües una muy buena acogida en la clase, a pesar de no tener un formato muy seductor para los alumnos.

E Prof-Cat -CLI- 09/10

1. Prof-Inv: ¿qué información extrajiste tú de las sesiones que llevamos a término?| por ejemplo en cuanto a los alumnos en cuanto a las lenguas\| a lo mejor aspectos cognitivos o lingüísticos culturales\| háblame un poco de\|
2. Prof-Cat: a mí primero me sorprendió_ me pareció que la parte dijésemos cultural y afectiva y los prejuicios- salieron\| que tenemos que tienen\| esto me sorprendió enseguida-| pero luego también- me sorprendió positivamente la curiosidad\| yo pensaba que no les interesaría mucho-|qué nos importa si está en inglés en checo o en chino| y no-| vi que_ que había curiosidad\| que se lo tomaron con interés y que les gustaba\ aunque como te comenté los materiales n·o eran demasiado· atractivos para lo que están acostumbrados ellos=| porque-| no era un material audiovisual\ que no era un material-| impactante\| XXX que los obligase XXX y así y todo-|
-

En el protocolo de la entrevista semidirigida que realizamos incluimos una pregunta abierta que abrió la puerta a muchos temas. Se formuló de la siguiente manera: ¿qué es lo que más te ha sorprendido de la experiencia? De manera inesperada para nosotros muchos de los docentes enfocaron la respuesta hacia la obertura que habían mostrado sus alumnos ante las sesiones multilingües, y la satisfacción que esto les había supuesto. De sus comentarios se interpreta que los docentes no tenían claro, que la didáctica del plurilingüismo fuese a generar en los alumnos ese tipo de aptitudes. A continuación, exponemos dos ejemplos que ilustran los argumentos planteados. El primero reproduce las palabras de la profesora de ciencias naturales, con la que trabajamos en una clase de 2º de ESO de SE.

E2 Prof-CN –IES Fel- 10/11

1. Prof-CN: hombre a mí\ me ha gustado la reacción de los niños\ no pensaba que reaccionasen así- tan bien\ que se sintiesen tan abiertos\|
 2. Prof-Inv: si si\|
 3. Prof-CN: pensaba que igual les parecía una cosa:\ que no tendrían ganas de hacer o: que protestarían mucho y no\ muy bien\|
-

La segunda intervención pertenece a nuestro maestro de primaria, quien abre el debate sobre el tema de los prejuicios.

E Prof-Pri –CCL- 09/10

1. Prof-Pri: bueno m·h <2> quizás una de las cosas que me sorprendió más-|| fue que... pensé_ pensé que· los_ los alumnos eran más abiertos de lo que yo me pensaba eh/ porque·| muchas veces tú eres consciente_ te das cuenta de que tienen unos ámbitos familiares sociales muy_ con muchos prejuicios muy cerrados y· todavía pude constatar que- en esta edad tienen un espíritu bastante libre que se puede trabajar bastante \| en este aspecto no tienen todavía muchos condicionamientos que a lo mejor más adelante ya_ ya_ ya_ tienen mucho más peso\|
2. Prof-Inv: o sea que la pregunta siguiente que era si crees que los alumnos tienen prejuicios respecto a las lenguas-| = tú dirías que sí=|
Prof-Pri: =yo creo yo= creo que si eh/| sobretodo esto creo que ya lo hablamos un día de las sesiones del seminario de

formación\| sobretodo están muy condicionados por los mensajes que oyen aquí y que hay en su casa\| o sea que mucho en lo político y· y· realmente todo es política y se ve y es cierto\| y ya empiezan-\| y es un momento adecuado para empezar a trabajar-\|

3. Prof-Inv: de acuerdo\|
 4. Prof-pri: y esto es una cosa muy importante\| y creo que este programa <2> puede potenciar mucho este aspecto\|
-

De las palabras del docente se deduce que las actitudes de apertura a la diversidad pueden y deben trabajarse en la etapa de primaria, cuando los alumnos todavía están dispuestos al diálogo y tienen una visión menos manipulada. En su opinión, cree que el planteamiento Eulang permitiría un trabajo en ese sentido.

Iniciado ya el tema de los prejuicios a través de la secuencia anterior, seguimos en esta línea de argumentos ofrecida por nuestros colaboradores. Formulada de manera directa, la pregunta sobre si los estudiantes tenían prejuicios frente a lenguas, sus hablantes o sus culturas, generó respuestas uniformes, al contestar todos los docentes, excepto uno, de manera afirmativa. El sentir general sobre el tema, fue que los estudiantes tienen prejuicios hacia lenguas y culturas que desconocen y que están estigmatizadas. Estas se consideran “de segunda”, frente a las lenguas nobles, que producen una cultura digna de ser imitada y unos hablantes atractivos. Para la profesora de filosofía los enfoques plurales de las lenguas abonarían el terreno necesario para desarrollar actitudes de apertura a la diversidad lingüística, a partir del trabajo de reflexión entre las lenguas.

E2 Prof-Fil -IES Fel- 10/11

1. Prof-Fil: sí\| creo que los tienen\| muchos los siguen teniendo hacia algunos hablantes y algunas lenguas pero más a unas culturas más que a unas lenguas\| porque todavía no creo que disocien una cosa de la otra ni sé si yo lo soy capaz de disociarlo pero·· <2> soslayando los prejuicios que siguen teniendo- o las enemistades y demás\| **creo que de manera paralela sí que se ha abierto un_ un campo en el cual han visto que las lengua son un tesoro y que entre ellas- pues hay muchos transvases y·_ y mucha comunidad de_ de estructura no\| por lo menos en algunos grupos\| no sé si eso lo van a poner en conexión con sus- muy arraigados principios pero·_ pero quizás con el tiempo**

sí- desde luego yo creo que es un paso en esa dirección

En el discurso de los profesores también surge el tema de los prejuicios hacia el catalán, la lengua cooficial propia de la comunidad autónoma. En posición de desventaja respecto al número de hablantes y oportunidades de práctica, el catalán es considerada como lengua prescindible y lastre a la hora de ser aprendida. Sobre todo ello nos habló la representante de lengua catalana de nuestra investigación, la profesora de dicha materia:

E Prof-Cat -CLI- 09/10

1. Prof-Cat: si\ **tienen muchos prejuicios hacia algunas lenguas-
porque consideran su cultura inferior** aunque no sea así\ por ejemplo con algunos países marroquíes o según cuales africanos tienen este prejuicio racial para decir-lo de alguna manera\ y_ y la lengua la meten en el mismo saco\ y **en cambio hay lenguas que están e· sobrealoradas-
porque también sobretodo esto lo relacionan con un entorno económico y social-**
 2. Prof-Inv: claro\
 3. Prof-Cat: si\ con el catalán tienen muchos prejuicios\ ya sabes que nuestros alumnos son castellanoparlantes-
 4. Prof-Inv: ya si si\
 5. Prof-Cat: y consideran-| bueno la típica_ la típica argumentación de que no sirve para nada XXX XXX
 6. Prof-Inv: no es necesario\
 7. Prof-Cat: es culpa de un sistema que no ha sabido plantear la situación\
-

El otro profesor del centro de La Inmaculada participante en el estudio, también se manifestó en ese sentido. Sin embargo, este docente se refirió a ejemplos concretos de nuestras sesiones Eulang, en especial a la actividad de precalentamiento previa al inicio de una de las sesiones multilingües. En ella se escuchaba una canción en vasco con el objetivo de que los alumnos identificasen de qué lengua se trataba. Los alumnos, al proporcionar la respuesta, añaden comentarios como que era la lengua de la banda terrorista ETA, salpicados de risas que dan paso a interpretaciones de todo tipo. En otra

línea argumentativa, también se refiere al catalán, aunque sin nombrarlo específicamente, como lengua a la que los alumnos se referirían como inútil y sin valor. La secuencia se cierra con la afirmación de que una educación en el sentido de la apertura a la diversidad debe continuar.

E Prof-Cas -CLI- 09/10

1. Prof-Cas: yo creo que sí\| yo creo que· a pesar de que son grupos diferentes y heterogéneos sí que a veces se notan como unos comentarios- algunas cositas· como por ejemplo\ aquello del vasco y Eta y todo- yo creo que sí\ yo creo que siempre hay·|
2. Prof-Inv: y sobre sus hablantes también/| sobre los hablantes de esta lengua a lo mejor no tan valorizada o un poco desprestigiada-|
3. Prof-Cas: sí porque a veces después, cuando surgen debates de· de· lenguas y todo esto también el factor una lengua poco empleada- no pasa nada si se pierde\ esto a veces surge o por qué nos tenemos que molestar en saber esto si tenemos este tal que nos funciona para todo\ todo\ **yo creo que sí\ se tiene que seguir trabajando sobre**

La nota discordante con todos los razonamientos incluidos hasta el momento, nos la ofreció el profesor de inglés SE. Este docente, al contrario de todos los demás, afirmó que sus alumnos no tenían prejuicios. Tal argumento lo asoció a la pertenencia de los estudiantes al programa de secciones europeas, factor que comportaría, a su parecer, una mayor apertura al tema de la diversidad lingüística y cultural.

E Prof-Ing -CLI- 09/10

1. Prof-Ing: **aquel grupo no\ estos no tienen prejuicios** aunque puede ser alguno-| por·· tema de·· de_ temas familiares políticos personales a lo mejor se sienta más cómodo o incómodo con una lengua u otra/| vale\| pero creo que no \| yo creo que ellos tienen claro que·| y más **este grupo de secciones europeas\ las lenguas-| a·h unen más que separan comunican más que· incomunican y·** por tanto si {@ estos como conejillos de Indias estos de sección europea porque-|} ellos al menos estoy seguro que no\

7.3.3. La valoración de la experiencia

Con otra lengua se ofrece otra visión del mundo
(Mateu, alumno 4º ESO)

A lo largo del tiempo que duró la investigación, los alumnos colaboradores nos hicieron partícipes a nosotros y a sus profesores de sus opiniones respecto al tema de la diversidad lingüística, la intercomprensión o del proyecto en sí. La información, considerada valiosa, fue objeto de debate en las entrevistas que llevamos a cabo con los docentes. Aunque en la segunda fase del estudio diseñamos un protocolo de recogida de datos en cuanto a la valoración de la experiencia por parte de los estudiantes, finalmente optamos por archivar esta información para ser analizada en otro estudio. Los motivos tienen que ver con el excesivo volumen de esta tesis doctoral de un lado y la ampliación a otros temas que seguramente surgirían, de otro. Así pues, las grabaciones de las evaluaciones en gran grupo que realizamos en la última sesión de cada una de las unidades didácticas, donde los alumnos podían elegir libremente contestar a algunas de nuestras preguntas y el cuestionario destinado a valorar, de manera anónima, la experiencia, se desestimaron. Para analizar tal cuestión, nos hemos centrado únicamente en este apartado, en la voz de los docentes.

La aventura plurilingüe se valora unánimemente de manera positiva por los profesores y sus alumnos. Las apreciaciones que los estudiantes realizaron en diferentes momentos de la experiencia, parecen conducir a esta percepción por parte de los docentes, que por otra parte expresaron abiertamente su estimación personal en las entrevistas que dirigimos. Si bien a continuación se va a proceder a analizar algunos fragmentos extraídos del discurso de los responsables de las áreas para ejemplificar la visión de los alumnos, queremos matizar previamente algunos aspectos a tener en cuenta.

El factor novedad influyó a la hora de valorar el proyecto. El hecho de escapar a la dinámica habitual de las clases repercutió positivamente en la apreciación de los estudiantes. Este hecho, fue verbalizado en diferentes momentos por nuestros profesores colaboradores, sabedores de las motivaciones de sus alumnos.

El elemento tecnológico también jugó un papel importante en la evaluación de la propuesta multilingüe. Como se ha explicado a lo largo de este trabajo, en la segunda fase de la investigación, utilizamos materiales audiovisuales extraídos de internet u otras fuentes, que proyectamos en la pared, como vídeos, juegos, PPT, teniendo esta manera de proceder una gran acogida por parte de los estudiantes. Sobre este aspecto también nos hablaron los docentes.

Sin querer entrar en el debate de si algunas asignaturas eran más adecuadas que otras en la aplicación de una didáctica del plurilingüismo, queremos recordar al lector que este tema surgió en las conversaciones de los profesores. Por su relevancia lo hemos incluido en el apartado 7.1.2, dedicado a estudiar los principales obstáculos de la propuesta con los que se toparon nuestros colaboradores. No obstante, queremos hacer hincapié en que el área de conocimiento desde la que se llevó a cabo la experiencia, pudo haber influenciado en la aceptación que esta tuvo entre el alumnado.

Una vez puntualizados estos aspectos colaterales que tal vez contribuyeron en la valoración del proyecto, vamos a centrarnos en las secuencias que hacen referencia a ello. Empezamos con el comentario que la responsable de la asignatura de literatura universal nos hizo nada más empezar la entrevista final, una vez acabada la unidad didáctica. Esta profesora, entusiasta con el planteamiento y convencida previamente del tema del plurilingüismo, nos hizo partícipes de las siguientes palabras, al tiempo que encendíamos la grabadora:

E2 Prof-Lit -IES Fel- 10/11

1. Prof-Inv: buenos días estamos con XXX profesora colaboradora de nuestro proyecto\ y responsable del área de literatura universal\ que antes de empezar esta entrevista estaba diciéndome que los alumnos\ después de haber acabado\ habían estado comentando varias cosas\
2. Prof-Lit: bueno incluso_buenos días_ los alumnos incluso han pedido\ si podía haber más unidades y más clases como las que hemos hecho\ dicen que la experiencia les ha gustado\ que les ha ayudado a centrar la atención el ver que tenían que: que además seguir una clase en otra lengua\ y bueno han dicho que ojalá: fuera más frecuente\ que ojalá desde pequeños tuvieran\ e: sus asignaturas\ a una pequeña escala\ en en otras lenguas\ y la experiencia para ellos ha sido altamente satisfactoria\ (...)
yo creo que tenemos un gran problema con con este sector

joven que es la la\ la falta de: de motivación y la falta de participación\ entonces claro\ **les invitaba a preguntar mas a plantearse que va a pasar\ a estar un poco más atentos y creo que por eso ha sido muy bueno\ (...)**

ellos tienen una oferta complementaria muy fuerte\ dentro de como está montado su mundo dentro de que son hijos de la tecnología\ dentro de que son alumnos digitalizados\ creo que: hacerles conscientes de una realidad multilingüe encaja muy bien\ dentro de esta técnica\ de la tecnología que está básicamente en otros idiomas\ que oyen música en otros idiomas\ es decir que creo que es algo que colabora y por lo tanto estimula su participación\ o su posible participación\

De las palabras de nuestra colaboradora se desprende una valoración muy positiva por parte de sus alumnos, de la unidad didáctica del romanticismo, realizada en inglés, francés, italiano y alemán. Expuesto de manera directa a la profesora, las muchachas y muchachos de su clase hablaron sobre el tema, además de ponerlo por escrito a través de una pregunta “extra” y sin nota, que la profesora incluyó en el examen escrito del tema. En ella les pidió que comentasen qué les había parecido la experiencia multilingüe. En las consideraciones de los estudiantes se exterioriza una demanda de más experiencias similares y a edades más tempranas. Ya de manera personal, la docente manifiesta una opinión en dos direcciones: de una parte, que nuestra propuesta incitó a sus alumnos a la reflexión y, de otra, que estos encontraron un sentido a la educación plurilingüe al ser su mundo, tecnológico y por eso multilingüe.

En la siguiente secuencia, presentamos cuestiones relacionadas con la consideración y la apreciación que respecto al proyecto, hicieron los estudiantes de la profesora de ciencias naturales. La concienciación de poseer herramientas ante la gestión multilingüe o incluso la tenencia de una competencia plurilingüe, fue considerado para la docente como el punto más importante del programa, que los estudiantes habrían extraído. Nuestra colaboradora comentó en ese sentido que, si bien al inicio de la experiencia los chicos estaban algo escépticos en referencia a aspectos como la comprensión de las lenguas que entrarían en juego, esos miedos se fueron disipando durante el transcurso de las sesiones, transformándose finalmente en una fuente de satisfacción para ellos. Respecto a la segunda cuestión, la profesora nos comentó que un elemento que se valoró muy positivamente y funcionó de manera favorable, fue la elaboración por parte

del alumnado, de material multilingüe para ser evaluado. Los estudiantes manifestaron en ese sentido su contento, tal como se lee a continuación.

E2 Prof-CN –IES Fel- 10/11

1. Prof-Inv: ¿qué conclusiones crees que han sacado de la experiencia los propios alumnos?| desde tu punto de vista\|
 2. Prof-CN: hombre\ yo creo que una de las cosas importantes es que· es que ellos hayan podido darse cuenta de que· de que son capaces de hacer una cosa que en principio\ igual les parecía· como muy difícil o·o muy- novedosa\ y que_ que bueno\ al final se han sentido a gusto\ ellos mismos se han sorprendido no/
 3. Prof-Inv: pero te hicieron algún tipo de valoración cuando yo no estaba/|
 4. Prof-CN: sí\ hablamos de la nota que les pondría de los PPT que_ que habían hecho sobre las rocas magmáticas· y que los hicieron en port_ en varias lenguas porque tú estabas\ eso les gustó\|
 5. Prof-Inv: ah qué bien\| entonces eso funcionó bien\|
 6. Prof-CN: sí sí sí\| yo creo que para otra vez_ o si esto se pu·diera hacer periódicamente\ es algo que se debería hacer\|
-

Para terminar queremos incluir un fragmento del discurso de nuestra profesora de filosofía. Al ser preguntada si los alumnos habían realizado algún juicio apreciativo sobre la experiencia, ella responde argumentando que los chicos expresaron su interés por aprender nuevas lenguas, que ella valoró muy positivamente. A continuación, expone sus propias conclusiones sobre el proyecto, manifestando que lo más importante fue adquirir una actitud de apertura a la diversidad lingüística. También se refirió a la concienciación de las estrategias y herramientas de gestión plurilingüe, que los estudiantes desarrollaron en el marco de la propuesta.

E2 Prof-Fil –IES Fel- 10/11

1. Prof-Fil: bueno· **dijeron que se les había despertado- las ganas de aprender lenguas\ es fantástico\|** y bueno- yo creo que sobretodo de lo que_ **lo que primó fue** <1> por de pronto un tomar consciencia de que_ de que las lenguas es_ de que **la pluralidad de lenguas es algo- divertido interesante y bueno- y entonces creo que ahí ellos se**

sintieron cómodos de encontrar una cosa nueva de que otras lenguas- en plural no era cosa más difícil vamos a competir unos con otros sinó-| qué bien que aquí podemos cambiar de lengua y-| bueno yo creo que ellos han aprendido\ que pueden\ todos ellos_ enfrentarse a un texto o a personas que hablan diferente\ y hacerse con el mensaje incluso replicar no/|

7.4. Discusión final

Didáctica: 1. Perteneciente o relativo a la didáctica o a la enseñanza. 2. Propio, adecuado o con buenas condiciones para enseñar o instruir. 3. Que tiene como finalidad fundamental enseñar o instruir. 4. Arte de enseñar.
(Diccionario de la Real Academia de la Lengua española)

La manera cómo se enseña y se impulsa la competencia plurilingüe en el contexto escolar, es decir, su estudio desde la perspectiva didáctica, ha sido una de las finalidades de esta tesis doctoral. El motivo ha sido obtener una visión general de lo que supone una educación plurilingüe, al margen de conocer solo la manera en que se desarrolla la citada competencia. Las conclusiones a la que hemos llegado una vez analizados los datos, se discuten a continuación.

Se observa una confluencia entre profesores e investigadores en la visión de un planteamiento erróneo del proceso actual de E/A de las lenguas en general y de las LE en particular. Nuestros docentes colaboradores manifiestan que el enfoque compartimentado de las lenguas debe superarse en aras a conseguir una pedagogía integrada de todas las lenguas del currículo. Al respecto y reflexionando sobre la formación del profesorado, sostiene Castellotti:

Le cloisonnement disciplinaire en vigueur dans de nombreux systèmes éducatifs, qui consacre également une séparation entre les langues, ne

favorise pas le développement d'une conception plurielle de l'enseignement, ni a fortiori de la formation. Dans beaucoup de pays, les enseignants sont des spécialistes d'une langue. La question qui se pose est donc de savoir comment on peut les amener, progressivement, à faire évoluer leurs représentations et leurs pratiques par des actions de formation appropriées. (Castellotti, 2006, p. 328).

La principal crítica que tiene la propuesta plurilingüe se centra en su aplicación durante un período demasiado corto, estimándose oportuno la duración de unos meses o un curso escolar. Tal planteamiento conllevaría el consenso de la comunidad educativa, que debería tratarlo de manera integral en el currículo de todas las áreas y no solamente las lingüísticas, procediendo además metodológicamente en la misma línea. Conviene recordar lo que dice al respecto el Consejo de Europa: *“L'éducation plurilingue déborde en effet des cadres habituels du découpage scolaire des disciplines.”* (Beacco y Byram, 2007, p. 93)

También surgen aspectos relacionados con la falta de tiempo para preparar las UD multilingües, el dominio lingüístico que deberían tener los docentes implicados en una educación plurilingüe o la descontextualización de las actividades que no se incorporaron en una unidad didáctica de una asignatura concreta.

Respecto al plurilingüismo que se les supone a los profesores participantes en una educación plurilingüe, se observa una discrepancia en las opiniones de los docentes: mientras que unos opinan que la falta de conocimientos de las lenguas que se ponen juego es un hándicap otros piensan que no tienen por qué ser así. En realidad el concepto se asocia, a la pérdida del status del profesor “que lo sabe todo”, frente a una visión más abierta del proceso de E/A. La primera opinión, relacionada con el temor a ridiculizarse frente a los alumnos al no dominar las lenguas, encuentra parangón con estudios portugueses (Andrade y Pinho, 2003) y alemanes (Meißner, 2010) sobre formación del profesorado en la intercomprensión y los enfoques plurales de las lenguas. Las primeras autoras manifiestan al respecto:

“Les professeurs sont préoccupés par le succès de la communication et présentent une certaine anxiété à cet égard, mais ils reconnaissent que la régularité des rencontres interculturelles et plurilingues développe leur

confiance et leur donne de la tranquillité face à l'inconnu." (Andrade y Pinho, 2003, p. 6).

En relación a la perspectiva más abierta y relajada en cuanto a la competencia lingüística de los docentes, queremos reproducir nuevamente el enunciado de una de nuestras colaboradoras, que sintetiza a nuestro parecer, esta visión: *somos una comunidad de aprendizaje en el fondo no/ y si uno a veces tiene que adoptar el papel de alumno me parece óptimo*\, como afirma la profesora de filosofía. Tal manera de pensar nos reconduce a la noción de "desritualización" en clase de lengua de la que hablan Moore y Simon (2002). Este cambio de ritual que tiene lugar cuando los estudiantes toman el rol de expertos (entre sus compañeros o respecto al profesor) es considerado, según las autoras, un momento clave en el aprendizaje, al permitir que el aprendiz tome una nueva identidad, más activa, delimitando así su territorio a través de la interacción.

La motivación y la afinidad con la didáctica del plurilingüismo juega un papel central a la hora de aplicar la propuesta y valorar el proyecto. Los profesores más identificados y apasionados, lideran las sesiones, recopilan materiales y no perciben tantos obstáculos como sus homólogos no tan convencidos. Las maneras de proceder, las elecciones pedagógicas, dependen de la opinión, experiencia e identidad del profesor (Andrade y Pinho, 2003). Ilustramos tal argumento, a través de una de nuestras colaboradoras más entusiastas del proyecto:

E2 Prof-Lit -IES Fel- 10/11

1. Prof-Inv: y que es lo que mas te ha gustado y lo que menos/
 2. Prof-Lit: lo que más me ha gustado\ es el hecho de: de llevarles a los alumnos la literatura\ en distintas lenguas\ en distintas lenguas\ sin duda lo que mas me ha gustado es la idea del multilingüismo\ si\
-

Hay una tendencia similar entre los profesores colaboradores y entre estos y los investigadores a la hora de aplicar la propuesta plurilingüe. El primer paso siempre es asegurar la comprensión del texto o instrucciones en lenguas desconocidas, para poder posteriormente realizar la actividad. Se requiere así una primera lectura por parte de los alumnos, sin hacer hincapié en aspectos concretos. Este procedimiento coincide con un

principio fundamental de la metodología intercomprensiva, ya que según Meißner: “*se suele explicar exclusivamente lo que no es comprendido/comprendible para el alumno y se renuncia a dar explicaciones exhaustivas de los “sistemas” lingüísticos completos.*” (Meißner, 2011: 48).

A continuación, la atención se centra en los escollos más importante que presenta el documento, coincidiendo en la línea de las sugerencias de Dabène: “*Dans une perspective plus purement linguistique, il s’agira de baliser les zones de difficultés qui coïncident avec des domaines de différences totale ou partielle des systèmes des langues en présence.*” (Dabène, 1994: 43).

Las estrategias de comprensión que utilizaron los profesores también responden a los métodos clásicos intercomprensivos de los que hemos hablado en los capítulos 2 y 5 de esta tesis doctoral, a saber, la comparación sistemática entre las lenguas conocidas y las bases de transferencia (Meißner 2011).

Muchos de los fenómenos interlingüísticos y de intercomprensión producidos por los alumnos, son observados igualmente por docentes e investigadores. Las reflexiones metalingüísticas son sin embargo, menos reparables y descritas como inconscientes. En referencia a las categorías de conocimiento necesarias para el trabajo multilingüe/intercomprensivo que propone Doyé (2005) y que son utilizadas para el análisis de datos del capítulo 5. Los profesores hacen referencia sobretodo a las no lingüísticas, a saber, las relacionadas con todo lo que rodea al alumno y le puede aportar una información válida. De hecho, del discurso de los alumnos se intuye una alusión al concepto de competencia estratégica de la que nos habla Moore (2006b).

El inglés como *lingua franca* o *hipercentral* (Calvet, 1999; Bono, 2008c; Meißner 2004) se menciona en un marco comparativo entre los enfoques plurales de las lenguas y el AICLE. Mientras los profesores que trabajan en el programa de SE basado en el mencionado planteamiento ven un parangón positivo entre este y la didáctica del plurilingüismo, otros profesores manifiestan su descontento ante supremacía del inglés. Los defensores del AICLE explican que el terreno ya está abonado, entre los alumnos, padres y demás colegas, para aplicar un programa que contemple otras lenguas en el currículo.

Respecto a los materiales que deben prepararse para llevar a cabo una propuesta multilingüe, la mayoría de los docentes opina que, hoy en día, con la ayuda de la tecnología no hay problema. Se nombra sobretodo internet, declarando algunos docentes que es más fácil encontrar y utilizar materiales en versión original, que traducidos. Así, si en un principio la propuesta podría implicar más trabajo, después se considera todo lo contrario.

En la línea de la evaluación del programa EVLANG, en el que nosotros basamos parte de nuestra propuesta, Candelier (2003a), afirma que el enfoque *éveil aux langues*, fomenta la apertura a la diversidad lingüística y cultural y una desradicalización de las posturas que se basan en prejuicios, que acostumbran a ser uno de las cuestiones que dificultan la introducción de cambios en la enseñanza de lenguas (Pekarek-Doheler, 2011). Esta temática surge en el discurso de los docentes, coincidiendo con Candelier en una idéntica manera de proceder por parte de nuestros alumnos. Además, los estudiantes manifestaron, según sus profesores, que se les había despertado un interés por aprender nuevas lenguas, en la línea del estudio de Androulakis et al. (2007) sobre las actitudes de los jóvenes europeos frente al plurilingüismo.

Factores tales como la novedad y la utilización de la tecnología influyeron positivamente a la hora de valorar la experiencia multilingüe. Para los escolares, serían importante los dos elementos mencionados.

Las asignaturas de literatura universal, ética y filosofía por este orden se prestaban especialmente a impartirse siguiendo los preceptos de la didáctica del plurilingüismo. Así lo sugirieron los responsables de las mencionadas asignaturas.

Conclusiones

8.1. Conclusiones relacionadas con la movilización de recursos

La compétence plurilingue est la capacité à mettre en œuvre, en situation et dans l'action, un répertoire constitué de ressources plurielles et diversifiées qui permet de se reconnaître et de s'affirmer en tant qu'acteur social plurilingue, apte à gérer le potentiel, le déséquilibre et l'évolutif en fonction de ses interprétations locales de la situation et de ses intentions, symboliques ou non. (Moore et Castellotti, 2008, p. 18)

Los resultados de nuestro trabajo, una vez llegado a su fin, nos parecen ilustrar esta reconceptualización de la competencia plurilingüe, realizada algunos años después de que la original viese la luz. La nueva definición se centra en el conjunto de saberes y de saber-hacer que la mencionada competencia moviliza en la acción (Bono 2008a).

Esta tesis doctoral ha intentado, modestamente, desvelar cuáles son los elementos que se ponen en juego al activarse una competencia plurilingüe, analizando así los saberes lingüísticos y no lingüísticos que recuperaban un conjunto de estudiantes de

diferentes etapas educativas, confrontados a una propuesta basada en los enfoques plurales de las lenguas.

Los conocimientos extra-lingüísticos resultan ser el bastión al que se recurre ante la opacidad de una lengua que no se ha aprendido. Así, no sólo los elementos lingüísticos son solicitados, como podría pensarse en un primer momento, sino también los que escapan a esta categoría y que tienen que ver con el mundo que rodea al hablante. Los alumnos de nuestro estudio hacen acopio de saberes culturales, de geografía, deportes y sobre todo, televisivos.

Por su parte aspectos gramaticales y conceptuales, que denotan un saber enciclopédico de las lenguas, también son requeridos como apoyo para identificar lenguas, establecer teorías y construir puentes entre ellas. Estos se solicitan cuando el código lingüístico es medianamente accesible para los estudiantes.

Los distintos tipos de recursos movilizados (lingüísticos y no lingüísticos) en nuestra propuesta didáctica, nos han redirigido al concepto denominado por Moore (2006b) como “plurilingual strategic tool box”, una especie de caja de herramientas plurilingüe a la que los hablantes acudirían a la hora de resolver problemas lingüísticos. De acuerdo con la autora, de manera paralela a la activación de una competencia plurilingüe, se accionaría una competencia estratégica.

El hablante plurilingüe posee una variedad de estrategias y recursos de distinta naturaleza que desvelan un pensamiento creativo, divergente, flexible, activado al impulsar una competencia plurilingüe. Se pone de manifiesto entre los estudiantes, una actitud de alerta al mundo de las lenguas, en el sentido de las denominaciones de *éveil (aux langues)* y *awareness (of language)*, que inspiraron, por la belleza de su metáfora, este trabajo de investigación.

Los alumnos de nuestro proyecto no dudan en recurrir a todas las lenguas de su repertorio, independientemente del nivel de dominio que se tenga, para formular hipótesis de funcionamiento o de comprensión, experimentar con alternativas y transferir conocimientos de un contexto a otro, en el sentido de los estudios de Dabène (1996).

Respecto a las competencias parciales de las lenguas hay que decir que todo mínimo conocimiento lingüístico sirve y se utiliza ante la opacidad de un mensaje: el

vocabulario enseñado por amigos, el seguimiento de un deportista extranjero de élite, la musicalidad de las lenguas que hablan vecinos o conocidos. Se refuerza así el concepto de que la competencia plurilingüe es una, formada a partir de las competencias desiguales de todas las lenguas del hablante y por tanto de naturaleza compleja, heterogénea, compuesta y plural (Coste, Moore y Zarate, 1997; Moore y Gajo, 2009).

Las lenguas presentes en el repertorio lingüístico del hablante no se encuentran en compartimentos estancos, sino que se interrelacionan de manera muy dinámica. Se observa así una visión de las lenguas holística en vez de fragmentada. Uno de los principales resortes que mueve tal interrelación, es el aspecto “psicotipológico” (Gajo, 2001), que acciona habilidades de intercomprensión. Esta se basa en la comparación interlingüística y la transferencias de significado (Meißner, 2016).

Los alumnos de nuestro estudio acuden a otras lenguas más allá de sus habituales L1's, el catalán y castellano, ante el desafío de la diversidad lingüística. Normalmente estas son las L2's aprendidas en el contexto escolar. El inglés como lengua extranjera de aprendizaje obligatorio y *lingua franca* por excelencia (Meißner, et al., 2003), tiene mucha fuerza independientemente del código que origina su comparación. Se observa así un estatus especial de esta lengua, denominado a lo largo del trabajo con el factor LE, que se activa aunque haya más proximidad tipológica entre las L1 de los estudiantes y la lengua meta de la actividad, que podía ser muchas veces el francés o el italiano.

El plurilingüismo es de naturaleza metalingüística. Nuestro trabajo demuestra que ambos enfoques plurales de las lenguas, el *éveil aux langues* y la *intercomprensión de lenguas de la misma familia*, despiertan la consciencia metalingüística y activan influyentes habilidades de reflexión sobre las lenguas. Las consideraciones de Berthoud (2003) nos parecen definir nuestras propias conclusiones.

Le plurilinguisme comporte par essence une épaisseur métalinguistique. Dans ce sens, le plurilinguisme ne fait pas tant émerger l'activité métalinguistique qu'il est en lui même métalinguistique, par le seul fait de conjuguer, de mettre en relation les langues ou de les mettre en perspective les unes par rapport aux autres. (Berthoud, 2003, p. 127, citado en Moore y Gajo, 2009).

En otra línea argumentativa, los datos de nuestro estudio refuerzan la hipótesis de que los alumnos plurilingües muestran una consciencia metalingüística creciente, concretada por muchos autores en el campo como una ventaja cognitiva respecto a hablantes monolingües (Gajo 2001; Herdina y Jessner 2002; Jessner 2006; Moore 2006a y 2006b, Bono 2008a).

Finalmente queremos concluir expresando que la didáctica del plurilingüismo desarrolla la competencia plurilingüe porque activa y pone en alerta todas las lenguas del repertorio del hablante movilizandando recursos de toda índole.

8.2. Conclusiones relacionadas con la perspectiva didáctica

Al margen de la observación y análisis de prácticas de la competencia plurilingüe, esta tesis doctoral ha pretendido estudiar cómo se fomenta su desarrollo en las aulas. Para ello ideamos un dispositivo que comenzó con dos seminarios de formación de profesorado y continuó con el trabajo colaborativo entre docentes y la autora de este estudio. La didáctica del plurilingüismo, aplicada a través de los enfoques plurales de las lenguas el *éveil aux langues* y la *intercomprensión entre lenguas de la misma familia*, se puso en tela de juicio en aras de valorar su idoneidad. La implicación de 3 centros educativos mallorquines, 8 profesores de diferentes asignaturas y etapas educativas y 214 alumnos de entre 10 y 18 años hicieron posible una intervención escolar que nos proporcionó los datos de este estudio.

Los enfoques plurales de las lenguas son considerados como una herramienta de trabajo válida y necesaria, para mejorar el deficiente proceso de E/A de las lenguas escolares. Los profesores de nuestra investigación, reconocen un potencial en el

planteamiento, siempre y cuando se integre en el currículo de manera duradera y vertebradora y se adopte como metodología de actuación conjunta.

La motivación de los docentes a la hora de implantar una educación plurilingüe, está en la base de la valoración que realizan del proyecto, así como de la percepción de los obstáculos. También la afinidad con el paradigma lingüístico tiene mucho que ver con la evaluación. Así, los profesores que están más a favor de la propuesta ofrecen ellos mismos soluciones o alternativas, a los principales escollos planteados que son, por lo general, un dominio nulo o insuficiente de las lenguas de las actividades (ver los estudios coincidentes de Andrade y Pinho, 2003 y Meißner, 2010) o el tiempo que debe dedicarse para preparar una asignatura multilingüe.

Respecto a la participación de los docentes en el proyecto, hay que señalar algunas diferencias reparables. Los profesores más entusiastas y convencidos con la didáctica del plurilingüismo, lideran ellos mismos sus sesiones y elaboran sus UD. También se observan docentes que aunque manifiestan una tal adhesión al proyecto, luego prefieren permanecer en un segundo plano, al estar un poco inseguros ante un método novedoso. Finalmente tenemos los colaboradores más escépticos o poco motivados que otorgan todo el protagonismo de las sesiones, a los investigadores participantes.

Los profesores de los distintos centros educativos y los investigadores, comparten una manera de proceder similar a la hora de desarrollar las sesiones multilingües. Un tal desarrollo, responde a la forma en que los sujetos afrontan las tareas en varias lenguas, sobretudo las derivadas de la intercomprensión (Meißner, 2002, 2004; Doyé, 2007). Así, todos nos aseguramos en un primer momento que la información de textos y actividades fuera clara para los alumnos, antes de atacar el contenido de la actividad en sí. La comparación interlingüística entre las lenguas conocidas y desconocidas y la transferencia de significados a través de la creación de una gramática de hipótesis, fue el procedimiento elegido tanto para desarrollar la parte lingüística de las sesiones, como para comprender (Meißner, 2011) y construir conocimientos.

Las herramientas y recursos tecnológicos son valorados por los docentes como muy útiles a la hora de diseñar una propuesta multilingüe. También son una apuesta segura de cara a la aceptación de los alumnos. La oferta de materiales interactivos ya

elaborados y la facilidad para confeccionar otros con la ayuda de internet, se nombran como aspectos positivos.

Los enfoques plurales de las lenguas se comparan al enfoque AICLE, por parte de los profesores participantes en el programa de SE. De tal parangón se derivan argumentos a favor de una didáctica del plurilingüismo, al percibirse similitudes entre una y otra perspectiva. En este sentido, los profesores se manifiestan a favor del AICLE a la hora de aprender efectivamente una LE y creen que puede servir como modelo de implantación para programas multilingües.

Afloran aspectos actitudinales durante la aplicación de actividades que confrontan a los alumnos con la diversidad lingüística y cultural.

1. Por una parte, se observan prejuicios sobre algunas lenguas, sus hablantes y culturas, a las que se asocian conceptos como el terrorismo o una inferioridad derivada del desarrollo socioeconómico de sus países.
2. Por otra parte se aprecian disposiciones positivas, tales como:
 - un interés por aprender nuevas lenguas, en la línea de los estudios de Androulakis et al. (2007).
 - una valoración favorable de los alumnos inmigrantes de las aulas. Estos adoptan el papel de expertos y brindan su ayuda a docentes y compañeros. Un capital lingüístico mayor, los hace surgir de su anonimato y brillar con luz propia (Candelier, 2003a).

Los estudiantes estiman positivamente la experiencia multilingüe según sus profesores y expresan el deseo de seguir en esta línea de actuación. Además, docentes y discentes ven más coherente, en algunas asignaturas (Literatura Universal o Ética), un planteamiento que contemple varias lenguas.

Surge entre los profesores la idea de que más que una competencia plurilingüe, se activa una competencia estratégica, en la línea de los trabajos de Gajo (2001) y Moore (2006b), que sería la que guiaría a los alumnos ante dificultades surgidas de la vida cotidiana, y en este caso ante la diversidad de lenguas y culturas.

8.3. Limitaciones del estudio

Por regla general, los estudios sobre realidades cambiantes, como lo es la vida de la clase, acostumbran a comportar muchas limitaciones pues lo esencial es que el alumnado aprenda y la investigación siempre ha de tener un segundo lugar. Esto se hace más evidente cuando se trata de una investigación colaborativa y el papel del profesorado pasa de ser simple ejecutor a tener su papel protagonista en el desarrollo del estudio. En los datos recogidos se ve esta diferente manera de participar, y sin ninguna duda, es una muestra más de la validez de la investigación hecha, a la vez que su limitación.

En cuanto al tratamiento de los datos hubo un problema que ha supuesto una limitación importante: las entrevistas se tuvieron que realizar tras un lapso excesivamente largo de tiempo, una vez concluidas las actividades. Ciertamente había situaciones que se interpretaban con dificultad por el tiempo que había pasado y ello dificultó determinadas interpretaciones.

Como en la mayoría de investigaciones de este tipo, el corto tiempo que se puede dedicar a ellas, cuando no se trata de propuestas surgidas en el seno del claustro del centro, cuestiona su eficacia que, de poder prolongar la investigación en nuevos ciclos de investigación-acción colaborativa lograría que el profesorado se implicara y llegara más a fondo en su profesionalización. En el momento actual se da mucha importancia al impacto de la investigación y, en concreto, la repercusión en los resultados de aprendizaje del alumnado. Poder evaluar esos resultados exige la persistencia de las propuestas así como la reflexión de las personas implicadas en el proceso. Ciertamente esta tesis adolece también de este problema, pero el hecho de que el profesorado propusiera iniciar una tercera fase del proceso, puede ser una buena muestra de que, pese a lo corto del tiempo, es una propuesta muy potente.

Uno de los límites más importantes de la tesis ha sido el tiempo transcurrido entre las fases del proyecto y la redacción de la tesis. Hemos creído oportuno escribirla a partir de los conocimientos compartidos que sirvieron tanto para los seminarios como

para los diálogos con el profesorado durante la realización de las actividades que han dado origen a la tesis. Han pasado cinco años y en este campo hay informaciones nuevas que podían haber dado nuevas orientaciones al trabajo, como las que aparecen en el manual de GREIP (Moore y Dooly (eds.) 2017), o como las que hemos ido conociendo en nuestra estancia en Alemania (Meißner, 2015 y 2016) y de las que hemos ido acogiendo elementos de formación, pero hemos creído que era más honesto que lo fundamental de la bibliografía fuera aquella con la que se trabajó durante la realización del proyecto.

8.4. Implicaciones pedagógicas

L'école devrait donc aspirer à intégrer la pluralité linguistique et, à la fois, la projeter vers le futur.
(Nussbaum, 2008, p. 126).

El concepto de competencia plurilingüe, surgido hace ahora 20 años, supuso un cambio de paradigma en la didáctica de las lenguas (Coste, 2008). Al concepto holístico de bilingüismo promulgado por Grosjean (1982) se le daba una nueva dimensión, al considerar la diversidad lingüística y promover así su enseñanza en la escuela. Nuestro estudio, confirma que se debe seguir por el camino fijado a la luz de la noción de competencia plurilingüe, teniendo en cuenta que:

- las competencias parciales de las lenguas son importantes, cualquiera que sea su nivel de conocimiento. Este factor legitima todos los saberes y suaviza la premisa de la perfección que se debería tener en una LE;
- el aprendizaje de una lengua no es un proceso binario entre lengua L1 y lengua meta (Bono 2008b), sino que deben considerarse los complejos efectos de la interacción interlingüística y de la intercomprensión entre las lenguas del repertorio del aprendiz;

- se debe adoptar una visión global de la enseñanza de lenguas, abandonando la concepción de la enseñanza que sólo sirve para una lengua en concreto. Esto comporta la articulación de los aprendizajes lingüísticos entre ellos (Castellotti, 2005);
- las lenguas otras que las de escolarización (las lenguas familiares del alumnado venido de la inmigración, por ejemplo) deben encontrar su sitio en la escuela, para utilizar las potenciales sinergias en el aprendizaje de nuevas (ver los estudios al respecto de Clerc et Cortier, 2008);
- el fenómeno de la transferencia basado en el desarrollo de la consciencia lingüística, optimiza el aprendizaje de todas las lenguas (Meißner, 2015), teniendo en cuenta que “los buenos aprendices son plurilingües y practican la intercomprensión” (Meißner, 2010, p. 65);
- hay que fomentar un “monitor didáctico”, siguiendo la terminología de Meißner, (2004, 2011) o lo que es lo mismo, la transferencia de los aprendizajes lingüísticos, en la idea de que “a good language learning competence can hardly be achieved on the basis of only one foreign language experience” (Meißner, 2004, p. 47). Cuantas más experiencias se tengan en el aprendizaje de lenguas extranjeras, más fácil será aprender una nueva.

Una vez enumerados algunos aspectos importantes surgidos de la reflexión de nuestro trabajo, queremos exponer algunas orientaciones de carácter pedagógico que podrían interesar a las instituciones educativas, a la hora de fomentar y adoptar una visión plurilingüe de la enseñanza de lenguas, basada en la premisa de que

L'objet du développement langagier n'est pas seulement l'acquisition de formes linguistiques mais, plus globalement, l'appropriation d'outils (...) qui permettent d'agir langagièrement et la construction de représentations relatives aux valeurs et aux usages sociaux de ces outils. (De Pietro, 2002, p. 15).

En primer lugar queremos insistir en la incorporación en los currículos escolares de los enfoques plurales de las lenguas, en especial el *éveil aux langues*, la *intercomprensión* y la *didáctica integrada de lenguas*. Esta perspectiva no comporta la

substitución de las asignaturas encaminadas al aprendizaje de una lengua específica, sino el **acompañamiento** en el proceso de E/A de las áreas lingüísticas. De igual manera como se ha demostrado a lo largo de nuestro trabajo, una tal adopción despierta las capacidades de observación, análisis, comparación y sobretodo capacidades metalingüísticas, al trabajar los alumnos con materiales en diversas lenguas. Como recuerda De Pietro (2002). Los mencionados enfoques presentan una dimensión:

1. lingüística y cognitiva (que pretende una mejor comprensión del funcionamiento de las lenguas),
2. sociolingüística (encaminada a legitimar todas las lenguas, en especial las de la inmigración escolar),
3. psicológica (porque fomentan la descentración respecto a la L1, abonando así el terreno a nuevos aprendizajes lingüísticos),

que los hace pues instrumentos idóneos en nuestras aulas. Siguiendo con esta idea los planteamientos plurilingües han de tener en cuenta la organización global del centro y, rompiendo la tradicional segmentación de materias, proponer que en los proyectos de aula se dé entrada a que las actividades se realicen con más de una lengua de manera significativa desde el punto de vista de la comunicación y el aprendizaje (Masats y Noguero, 2016)

En segundo lugar creemos oportuno apostar por la formación del profesorado. Este aspecto es esencial, porque

Fonctionner dans une perspective plurilingue implique une valorisation du plurilinguisme, c'est-à-dire, que le professeur de LE ne se considère pas comme un professeur de cette LE précise strictu sensu, mais comme un agent qui forme des personnes plurilingues, c'est-à-dire qui contribue, par son travail d'enseignement d'une langue, à modifier les répertoires verbaux de ces apprenants. (Cabra Giné, 2003, p. 248)

Los organismos oficiales deberían asegurar que los profesores conociesen los principios de una educación plurilingüe, que contribuyese “*au développement d'une pédagogie communicative plurilingue réaliste, alliée à un travail réflexif interlinguistique/translinguistique*” (Castellotti, 2005, p. 325). Solo sabedores de las

implicaciones didácticas de una tal perspectiva y con las herramientas adecuadas, pueden los docentes formar a futuros plurilingües.

Relacionado con el anterior punto, se hace necesario concienciar a los hablantes, en nuestro caso a la comunidad educativa (padres, alumnos docentes, dirigentes), de los beneficios del plurilingüismo. Conseguir el respaldo por parte de la sociedad es fundamental para avanzar.

En otra línea de actuación, proponemos dar difusión, entre los claustros de profesores, a materiales elaborados para llevar a cabo una didáctica del plurilingüismo, como los propuestos por el Consejo de Europa que están disponibles en <http://www.ecml.at/>, en especial:

1. los kits de formación del profesorado y alumnado: LEA (2007), MARILLE (2011) y CONBAT + (2011)
2. el Marco de Referencia para los enfoques plurales de las Lenguas y las Culturas (MAREP), CARAP en la terminología francesa (Candelier et al., 2008a).

También contemplamos la promoción y divulgación de estudios, investigaciones y experiencias en este campo, a través de instituciones de enseñanza superior, como universidades y centros de profesores.

Otra opción a considerar, se materializa a través de la secuenciación de las enseñanzas de lenguas. En esta línea se definen los programas escolares de algunas regiones de Alemania, donde se especifica que las segundas lenguas románicas, deben ser enseñadas según la didáctica del plurilingüismo (Meißner, 2010). También los proyectos de Hufeisen et Neuner (2004), sobre el aprendizaje del inglés después del alemán, siguen los mencionados preceptos. Por otra parte, el módulo sobre intercomprensión que se oferta en la Universidad Stendhal de Grenoble 3 promueve el conocimiento entre los futuros profesores, de esta organización de las enseñanzas lingüísticas.

En último lugar sugerimos difundir entre la comunidad educativa, la normativa relacionada con las políticas lingüísticas del Consejo de Europa, como el MCER (2001) o la *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Beacco

y Byram 2003, 2007). También las propuestas de referentes en el campo como las *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire* (Castellotti, Coste et Duverger, 2008).

8.5. Líneas de investigación futuras

Esta tesis doctoral, ha apostado por el trabajo colaborativo con profesores, con la idea compartida con Dewey (1933) de que el profesor debería ser consumidor y generador de conocimiento. Tal concepción ha conllevado la adopción de la metodología de la investigación-acción, a partir de la cual hemos obtenido la reflexión de los docentes participantes y la evaluación conjunta respecto a una propuesta de educación plurilingüe. Las líneas de investigación futuras, que deberíamos seguir y que exponemos en este apartado, se basan así en las indicaciones de nuestros colaboradores. Según estos, los enfoques plurales de las lenguas deben incluirse en un proyecto de al menos un curso escolar de duración, con el consenso de más miembros de la comunidad educativa. La finalidad sería verificar cuál es su impacto real en:

1. la dinámica de los centros,
2. las asignaturas,
3. los alumnos,
4. los otros profesores del departamento o el claustro en general y
5. el desarrollo de la competencia plurilingüe.

Esta tal manera de proceder supondría entonces la realización de una cuarta fase de investigación-acción, habida cuenta que la tercera ya se llevó a cabo a petición de los profesores de literatura universal y ética de este estudio, durante el curso 2011/2012.

A través de los centros de formación del profesorado y recursos de Mallorca y según la normativa vigente, el Plan cuadrienal de formación permanente del profesorado 2016-2020 (BOIB núm. 41 de 31/2016), habría que dirigir los esfuerzos en articular un dispositivo de trabajo “intercentros”. En este sentido, nuestras escuelas e institutos colaboradores y pioneros en adoptar una didáctica del plurilingüismo podrían actuar como expertos y divulgadores del conocimiento adquirido en el proyecto. La finalidad sería crear una red de instituciones interesadas en un planteamiento plural de las lenguas, que pudiesen compartir las experiencias con otros centros y formar a otros profesionales.

Analizar los datos que, por ser excesiva la información, se han desestimado en este estudio, en cuanto a la valoración que de la experiencia plurilingüe realizaron los alumnos. Como recordará el lector de este trabajo, los resultados que hemos introducido al respecto, proceden de los comentarios manifestados por los profesores durante las entrevistas que mantuvimos con ellos. Los datos que produjeron los propios alumnos a través de su discurso, los diferentes cuestionarios, pruebas de evaluación, ejercicios, así como demás materiales de producción escrita no han sido analizados y se someterían de este modo y en un futuro a examen, introduciendo nuevas perspectivas a esta investigación.

Referencias bibliográficas

A

- Abdallah-Preteille, M. (1986), *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Publications de la Sorbonne et de l'Institut National de Recherche pédagogique
- Allemann-Ghionda, C.; De Goumoëns, V.; et Perregaux, Ch. (1999). *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*. Fribourg (Suisse): Editions Universitaires de Fribourg.
- Álvarez Méndez, J.M. (1987): ¿Para qué estudiamos gramática? en Álvarez Méndez, J.M. (Ed.): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Akal. (p. 92-117).
- Amossy, R. y Herschberg Pierrot, A. (1997). *Stéréotypes y clichés*. Pris: Nathan.
- Andrade. A. I. y Pinho A. S. (2003). Former à l'intercompréhension; qu'en pensent les futurs professeurs de langues? *Lidl*, n.º 28. Grenoble. Université Stendhal, pp. 173-184.
- Andrade. A. I. y Arújo e Sá, M.H. (2008). Intercompréhension et formation des enseignants: parcours et possibilités de développement. En: V. Conti & F. Grin. *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chenebourg : Georg Editeurs, p. 227-298.
- Androulakis et al. (2007). Androulakis, G., Beckmann, C., Blondin, C., Fagnant, A., Goffin, C., Górecka, J., Martin, R., Mattar, C., Meißner, F.-J., Mosorka, E., Nowicka, A., Pelt, V., Schröder-Sura, A., Skrivánek, H., Wilczyńska, W., & Wojciechowska, B. (2007). *Pour le multilinguisme: Exploiter à l'école la*

diversité des contextes européens. Résultats d'une étude internationale.
Liège: Éditions de l'Université de Liège.

Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *RESLA*, 23. P. 9-30

Arborio, A-M. y Fournier, P. (1999). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Paris: Nathan université.

Atweh et al., (1998). Bill Atweh: Atweh, B., Christensen, C. & Dornan, L. (1998) Students as Action Researchers, in B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (Eds) *Action Research in Practice: partnerships for social justice in education*. London: Routledge.

Auer, P. (1995). The pragmatics of code-switching: A sequential approach. In L. Milroy & P. Muysken (Eds.), *One speaker two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching* (pp. 115-135). New York: Cambridge University Press.

Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.

Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View* (2nd Ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston (versión castellana de 2009 en Ed. Trillas de México).

B

Bachman L.F. (1990), *Fundamental considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Balboni, P-E. y Luise, M-C. (1994) *Interdisciplinarietà e continuità nell'educazione linguistica*. Roma: Armando, Di Balboni: cap. 1-4

Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage en L2. *AILE*, 1992, n° 1, p. 53-86.

Barbazan M. (2008). Principes d'une grammaire prédictive du discours (français langue étrangère et maternelle) ». Actes du *Congrès Mondial de Linguistique Française*, juillet 2008, p. 383-396.

Barbeiro, L.F. (2009). Intercomprehension in primary school: discovering languages and constructing knowledge, en *Language and Intercultural Communication*, 9:4, 217-229

- Baruch, M. et al. (1997). *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*. en Institut national de recherche pédagogique (INRP), France. National Commission for UNESCO Paris, Commission française pour l'UNESCO.
- Beacco, J.-C. (2005). *Languages and Language repertoires: Plurilingualism as a way of life in Europe. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistics diversity to plurilingual education. Reference study*. Strasbourg: Council of Europe.
- Beacco, J.-C. (2011). Les dimensions culturelles et interculturelles des enseignements de langues état des pratiques et perspectives, en *Séminaire sur « Convergences curriculaires pour une éducation plurilingue et interculturelle »*, Strasbourg 29-30 novembre 2011: Conseil de l'Europe, recuperado de www.coe.int/lang/fr
- Beacco J.-Cl. y Byram, M. (2003 y 2007). Division des Politiques linguistiques De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe (Version intégrale). Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, (la versión francesa recuperada de: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_FR.asp ; la versión inglesa de: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_EN.asp
- Beacco J.-Cl; Byram, M; Cavalli, M.; Coste, D.; Egli Cuenat, M.; Goullier, F.; y Panthier, J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, (la versión francesa recuperada de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_curricula_FR.asp y la inglesa de: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_curricula_EN.asp).
- Beacco, J.-C.; Fleming, M.; Goullier, M.; Thürmann, E.; Vollmer, H. (2015): *The language dimension in all subjects: A Handbook for curriculum development and teacher training* en Intergovernmental Conference on "The language dimension in all subjects: equity and quality in education" Strasbourg, 14-15 October 2015 (recuperado de: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_EN.pdf y la versión francesa recuperada de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_FR.pdf
- Beacco J.-Cl; Byram, M; Cavalli, M.; Coste, D.; Egli Cuenat, M.; Goullier, F.; y Panthier, J. (2015): *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques, recuperado de: <https://book.coe.int/eur/en/language-policy/7107-guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education.html>

- Ben Zeev, S. (1977). The Influence of Bilingualism on Cognitive Strategy and Cognitive Development, en *Child Development*. Vol. 48, No. 3 (Sep., 1977), pp. 1009-1018
- Bernárdez, E. (1999). *¿Qué son las lenguas?*, Madrid: Alianza
- Berthoud, A.-C. (1996). *Paroles à propos : approche énonciative et interactive du topic*. Paris: Ophrys.
- Besse, H. y Porquier R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris, Hatier.
- Blanche-Benveniste C. y Valli A. (1997) coordination de L'intercompréhension : le cas des langues romanes (n° spécial de *Le français dans le monde*, janvier 1997).
- Blaxter, L. et al. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó.
- Bialystok, E. (1991), Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. en Bialystok, E. (ed.), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge : Cambridge University Press, 1991. p. 113-140.
- Bialystok, E. (1999), Cognitive Complexity and Attentional Control in the Bilingual Mind, en *Child Development*, May/June 1999, vol. 70, num 3, p 636-644
- Bialystok, E. (2001), *Bilingualism in development Language, Literacy and Cognition* Cambridge: Cambridge University Press
- Bloomfield, L. (1970). *Le langage*. Paris : Payot, 1970 [primera edición inglesa 1933].
- Bogaards, P. (1988). À propos de l'usage du dictionnaire de langue étrangère, en *Cahiers de lexicologie*, 53, p. 131-152
- Bonil, J.; Sanmartí, N.; Tomás, C.; i Pujol, R. M. (2004). Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: el paradigma de la complejidad, en *Investigación en la Escuela*, n.53 del 2004, recuperado de http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea_investigacion/Educacion_Ambiental_IEA/IEA_004.pdf
- Bono, M. (2008a). Ressources plurilingues dans l'apprentissage d'une troisième langue: aspects linguistiques et perspectives didactiques. Thèse de doctorat. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3
- Bono, M. (2008b). Influences interlinguistiques dans l'apprentissage d'une L3 : quand les langues secondes l'emportent sur la langue première, en D. Moore y V. Castellotti. *La compétence plurilingüe: Regards francophones*, Bern: Peter Lang, p. 147-166.
- Bono, M. (2008c). "Quand je parle en langue étrangère, je parle anglais". Conscience métalinguistique et influences interlinguistiques chez les apprenants plurilingües, en M. Candelier et al. (eds.). *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, p. 93-107.

- Bot K. de (1992), A bilingual production model: Levelt's 'Speaking' model adapted, en *Applied Linguistics*, 13 (1992) p.1
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Burns, R. (2000). *Introduction to Research Methods*, London, Sage
- Byram, M. y Fleming, M (2001). *Perspectiva interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoque a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.
- Byram, M. et Tost Planet, M. (2001) *Identité sociale et dimension européenne : la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*. Graz: Conseil de l'Europe, ECML recuperado de <http://archive.ecml.at/documents/identityF.pdf>

C

- Cain, A. y de Pietro, J.-F. (1997). « Les représentations des pays dont on apprend la langue : complément facultatif ou composante de l'apprentissage? », en M. Matthey (Ed), *Les langues et leurs images*, Neuchâtel : IRDP Editeur, p. 300-307.
- CALVET, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Langues et apprentissage de langues. Didier.
- Camps, A (1998); La especificidad del área de la Didáctica de la lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura. En A. Mendoza (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 33-47). Barcelona: Horsori.
- Camps, A (2000); Aprender gramática, en Camps, A. y Ferrer, M. *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (Eds.), *Language and Communication*, 2-27. London: Longman.
- Canale, M. et Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. En *Applied Linguistics*, 1980, vol 1, n° 1, p. 1-47.
- Candelier, M. (1996). Et les effets sociaux dans tout ça?, *Cahiers de l'Asdifle*, n°6, 1996, p. 24-36.

- Candelier, M. (1997). Catégoriser les représentations. In Zarate, G. (Ed.). *Notions en question*, n° 2, Paris, Crédif & Université René Descartes / Didier Erudition, p. 4365 y 137-151.
- Candelier, M. (2001). Les démarches d'éveil à la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement. en *Notions L'enseignement des langues vivantes – Perspectives* ("Les actes de la Desco"). Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, p. 49-74.
- Candelier, M. (2006). Cohésion sociale, compétence plurilingue et pluriculturelle: Quelles didactiques? en *Les Langues Modernes*, 4 (2006), pp. 35-45.
- Candelier, M. (dir.) et al. (2003a). L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne. Bruxelles. De Boeck Supérieur.
- Candelier, M. (dir.) et al. (2003b). *Janua Linguarum –The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*, volumen: 31. Strasbourg - França, Editions du Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. et al. (2008a). *Marco de referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. Série de rapports Recherche et Développement du CELV. A través de las Lenguas y las Culturas. Graz: Centre Européen pour les langues vivantes. (CARAP / FREPA un marc de referència per als enfocaments plurals, recuperado de carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/language/fr-FR/Default.aspx
- Candelier, M.; Ioannitou, G.; Danielle Omer, D.; y Vasseur, M.-T. (dir.) (2008b). *Conscience du plurilinguisme, Pratiques, représentations et interventions*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes (PUR).
- Candelier, M. y Hermann-Brennecke, H. (1993). *Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. Paris: Didier.
- Candelier, M. y Macaire, D. (1998). L'éveil aux langues à l'école primaire en contexte européen : éléments de réflexion pour la formation des enseignants, en J. Billiez (textes réunis par), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-LIDILEM.
- Carr, W. y Kemmis S. (1983): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martinez Roca
- Carrasco, E. (2004): *Parenté linguistique et apprentissage répercuté: l'espagnol en tant que deuxième langue romane de référence chez des lecteurs francophones débutants en catalan* Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Carrasco Perea, E., Degache, D., Pishva, Y.,(2008), «Intégrer l'intercompréhension à l'université», in *Les Langues Modernes L'Intercompréhension. Travaux en intercompréhension: conceptions, outils et démarches pour la formation en*

- langues, pp. 62-74. recuperada de APLV: (www.aplv-languesmodernes.org o de <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1604>)
- Carrasco, E. (2010): Intercompéhension (s): repères, interrogations et perspectives, en *Synergies Europe*, n° 5, p. 5-12
- Carter, R. (1993): “Language awareness and language learning” en Hoey, M (ed.) *Data description, discourse. Papers on the English language in honour of John McH Sinclair on his sixtieth birthday*, Londres, Harper-Collins.
- Cassany, D. (ed.) et al. (2004). *Guía didáctica del Portfolio europeo de las lenguas para la enseñanza secundaria* Madrid: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA Subdirección General de Información y Publicaciones del MECyD. (recuperado de <http://www.sepie.es/doc/portfolio/pelGuiaDidacticaSecundaria.pdf>)
- Castagné, E. (2005). “Le programme “Intercompéhension Européen” (ICE) ou comment utiliser la linguistique contrastive pour mieux se comprendre en Europe”, in Schmitt, C. y Wotjak, B. (eds) (2005) *Beiträge zum romanisch-deutschen und innerromanischen Sprachvergleich, Akten der gleichnamigen internationalen Arbeitstagung (Leipzig, 4.10. – 6.10.2003)*, Band 1, Romanistischer Bonn: Verlag.
- Castellotti, V. (dir.), (2001a). *D’une langue à d’autres, pratiques et représentations*. Rouen : Publications de l’Université de Rouen.
- Castellotti, V. (dir.), (2001b). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris: CLE International.
- Castellotti, V. (2005). Une conception plurielle et intégrée de l’enseignement des langues : principes, modalités, perspectives, colloque international *ACEDLE 2005 Recherches en didactique des langues*, Université Lyon 2. Recuperado de https://acedle.org/old/IMG/pdf/Castellotti-V_cah2.pdf
- Castellotti V. (2006) « Une conception plurielle et intégrée de l’enseignement des langues : principes, modalités, perspectives », dans Macaire, D. (dir.) *Cahiers de l’ACEDLE n° 2, Actes du colloque ACEDLE 2005 «Recherches en didactique des langues»*, 319-331, <http://acedle.org/spip.php?article438>
- Castellotti, V. (2007). Des enfants tels qu’ils devraient être ou tels qu’ils sont : l’accueil scolaire des enfants allophones, en France et au Canada, en *Education et sociétés plurilingues* n° 23, 55-67.
- Castellotti, V., Coste, D. & Moore, D., 2001, « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage », en D. Moore (Ed), 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Paris, Didier-CREDIF, 101-131.
- Castellotti, V. y Moore, D. (1999), *Cahiers du Français Contemporain* n° 5 « Alternances de langues et constructions des savoirs ». Paris : ENS Editions.

- Castellotti, V. y Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Conseil del'Europe.
- Castellotti, V. y Moore, D. Parcours d'expériences plurilingues et conscience reflexive : le portfolio européen des langues pour le collège. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 2006, n° 39, p. 54-68.
- Castellotti, V.; Coste, D.; y Duverger (2008). Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire. ADEB et Université François Rabelais. Recuperado de www.adeb.asso.fr/publications_adeb/brochure_Tours2007.pdf
- Cavalli, M. et al. (2001). Le bilinguisme: représentations sociales, discours et contextes », in Moore, D. (éd.) (2001) *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Paris, Didier-CREDIF “ Essais”, 65-99. Partie 3.1. pour les données valdôtaines, 85-91.
- Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme: le cas du Val d'Aoste*, Paris: Didier.
- Cavalli, M. (2008). Du bilinguisme au plurilinguisme: de nouveaux défis pour les politiques linguistiques éducatives. In : Moore, D. et Castellotti, V. (éd.), *La compétence plurilingue: regards francophones*, Berne: Peter Lang p. 27-50.
- Cenoz, J. (1997). The Influence of Bilingualism on Multilingual Acquisition. *Actas do I Simposio Internacional sobre o bilingüisme*. 1997, p. 278-287.
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition, en *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, vol. 111, num. 45, p.8-20
- Cenoz, J. (2003). Facteurs déterminant l'acquisition d'une L3: Age, développement cognitif et milieu. *AILE Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*. N°18, p. 38-51, recuperado de <https://aile.revues.org/1151>
- Cenoz, J. y Jessner U (2000). *English in Europe: The acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters
- Cenoz, J., Hufeisen, B. y Jessner, U (2001), Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives. Clevedon: Multilingual Matters.
- Centro virtual Cervantes, Diccionario de términos clave de ELE, recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/

- Chamot, A. (1987). The learning strategies of ESL students'. en Wenden, A. and Rubin J. (eds) *Learning Strategies in Language Learning*. New Jersey, Prentice Hall.
- Charlirelle (1975). *Behind the words*. Paris: OCDL, Hatier
- Chaves Salas. A.L (2001) Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky, en *Educación*, septiembre, año/vol. 25, número 002, p. 59-65.
- Chiss, J.L. (ed.) (2001). Didactique intégrée des langues: l'exemple de la bivalence au Brésil. en *Études de linguistique appliquée*, n° 121.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*, The Hague Paris: Mouton Publishers
- Clerc S., Cortier C. (2008), De l'analyse des pratiques langagières et des représentations des langues chez des élèves plurilingues à leur prise en compte dans l'espace scolaire, in Candelier M. et al., *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*, PUR, Rennes, pp.151-165.
- Clyne, M. (1997). Some of the Things Trilinguals en *The International Journal of Bilingualism*, 1997, vol 1, n° 2, p. 95-116.
- Codó, E., Nussbaum, L., y Unamuno, V., (2007). La noció de competència plurilingüe en el terreny de l'acollida lingüística. En Guasch, O. y Nussbaum, L. (eds) *Aproximacions a la competència multilingüe*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB, p. 47-60.
- COE, (1973). *The Connection between the Teaching and Learning of the Mother Tongue and the Teaching and Learning of other Modern Languages*. (Report of a symposium, Turku, Finland, December 11 through 16, 1972) Strasbourg (France) : Committee for General and Technical Education, recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED086014.pdf>
- COE, (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluació*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya. (A partir de la edición en inglés y francés del año 2001)
- COE, Portfolio européen des langues (PEL) recuperado de <http://www.coe.int/fr/web/portfolio>
- COE, Division des Politiques Linguistiques : Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle (recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp)
- Cole, P.M. (1985). The zone of proximal development: where culture and cognition create each other", en Wertsch (ed.), *Culture, Communication and Cognition. Vygotskian Perspectives*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 146-161.

- Cole, P.M. (1995). Culture and cognitive development: From cross-cultural research to creating systems of cultural mediation", *Culture & Psychology*, núm. 1, 1995, pp. 25-54.
- Comissió del Projecte lingüístic de centre (2006): Conclusions, per a un projecte lingüístic per a l'escola catalana del segle XXI en Consell assessor de la llengua a l'escola: *Conclusions*. Barcelona: Departament d'Educació i Universitats (pp. 13-30) recuperado de ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/consell_assessor_llengua_lescola_conclusions/consell_assessor_llengua_lescola_conclusions.pdf
- Consell assessor de la llengua i l'escola (2006). Conclusions en *Caixa d'eines 02, Llengua, interculturalitat i cohesió social*, recuperado de http://www.xtec.cat/alfresco/download/direct?path=/Company%20Home/Projectes/xtec_public/caixaeines2_1.pdf
- Cook, V.J. (1992), Evidence for Multicompetence en *Language Learning. Journal of Research in Language Studies*. Vol. 42, 4 recuperado de <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01044.x>
- Cook, V.J. (1993), Wholistic multi-competence—Jeu d'esprit or paradigm shift? en *Current issues in European second language acquisition research*. Vol. 378, 3-8
- Cook, V.J. (1995). Multi-competence and the learning of many languages. en *Language, Culture and Curriculum*, 8, 2, 93-98
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford : Oxford University Press.
- Corder, 1983), A Role for the Mother Tongue" in Gass, S y Selinker L. (eds.) (1983), *Language Transfer in Language Learning*. Rowley Mass.: Newbury House.
- Coste, D. (1985). Métalangages, activité métalinguistique er enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, en *DRLAV. Revue de Linguistique*, 32, p. 63-92
- Coste, D. (2001) Postface. De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ?. In : V. CASTELLOTTI (ed.) *D'une langue à d'autres: Pratiques et représentations* (p. 191-202). Rouen: Collection Dyalang.
- Coste, D. (2002). Compétence à communiquer et compétence plurilingüe. En Castellotty y Py (coords.) *La notion de compétence en langue. Notions en questions*, n.º 2. Université de Neuchâtel.
- Coste, D. (2003) Enjeux et défis pour une éducation plurilingüe. en *Actes du 12e congrès latino-américain des professeurs et chercheurs de français langue*

- étrangère*, SEDIFRALE XII, Mondialisation et humanisme – Les enjeux du français, Rio de Janeiro, June 2001, t. I, Les politiques linguistiques, 101-104. Rio de Janeiro: APFERJ.
- Coste, D. (2003). Entre mythe linguistique et politique des langues: d'une langue maternelle à l'autre. en *Les langues maternelles dans l'enseignement des langues étrangères /Mother tongues in foreign language teaching / Muttersprachen im Fremdsprachunterricht, Triangle*, 19, p. 15-30.
- Coste, D. (2006). Scénarios pour les langues dans l'école valdôtienne – Finalités et curriculum. en D. Coste, A. Sobrero, M. Cavalli e I. Bosonin. *Multilingüisme, Plurilinguisme, Éducation – Les politiques linguistiques éducatives*. Aoste: IRRE-VDA, p.67-89.
- Coste, D. (2008). Éducation plurilingüe et langue de scolarisation, en *Les Cahiers de l'ACEDLE*, vol. 5, n° 1, p.91-107
- Coste, D. (2010). *Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingüe et interculturelle*. Les Cahiers de l'Acedle, volume 7, numéro 1. Notions en questions en didactique des languse. Les plurilinguismes.
- Coste, D., Moore, D et Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Publicación del Consejo de Europa.
- Costello, P. J.M. (2003). *Action Research*. London: Continuum.
- Cummins, J. (1978). Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. en *Journal of Cross-Cultural Psychology* n. 9, 131–149
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students, en California State Department of Education (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.
- Cummins J. (1983) *Heritage language education: A literature review*. Toronto: Ministry of Education (Paperback)
- Cummins, J. (1991) *Language Development and Academic Learning in Malave*, L. and Duquette, G. *Language, Culture and Cognition* Clevedon: Multilingual Matters
- CYR, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*, Paris: CLE international.

D

- Dabène, L (1992a). Le développement de la conscience métalinguistique: un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères*, 6: 13-21.
- Dabène, L (1992b). Le projet européen GALATEA: pour une didactique de l'intercompréhension en langues romanes. En Stolidini, J. (dir) *Etudes Hispaniques* N° 22 Recherches en Linguistique Hispanique Actes du colloque d'Aix-en-Provence, mars 1992.
- Dabène, L (1994). Recherches en linguistique hispanique. Actes du colloque d'Aix-en-Provence. *Études hispaniques* N.º 22. Publications de l'Université de Provence.
- Dabène, L (1995) Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires? en Coste et Lehmann (coord.), *Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours*, ELA n° 88, 103-112.
- Dabène, L. (1996). Pour une contrastivité "revisitée", en *Études de linguistique appliquée*, 104, p. 393-400
- Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage, en Matthey, M. (ed.) *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique, p. 19-23
- Dabène, L. et Ingelmann, C. (1996). Un multilingüisme en construction. l'éveil de la conscience métalinguistique. en *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 7, p. 123-138.
- Dabène, L. y Moore, D. (1995). Bilingual speech of migrant people, en Milroy, L. y Muysken, P (eds.): *One Speaker, Two Languages*, Cambridge, Cambridge University Press, p 17-44.
- Dabène, L. y Degache, C. (1998), « Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction du sens dans la lecture en langue voisine », in M. Souchon (coord.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères, Actes du Xème colloque international "Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches"*, Besançon, Septembre 1996, Université de Franche-Comté, Centre de Linguistique Appliquée de Besançon, 373-383.
- De Angelis, G. (2005) Multilingualism and Non-native Lexical Transfer: An identification Problem. en *International Journal of Multilingualism*, vol 2, n° 1, p. 1-25.
- De Angelis, G. et Selinker, L. (2001). Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. en: Cenoz, J., Hufeisen, B. et Jessner, U.

- (éd.) (2001), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 42-58.
- Degache, C. (1996). *L'activité métalinguistique de lecteurs francophones débutants en espagnol*, Thèse de doctorat label européen, Université Stendhal, Grenoble.
- Degache, C. (1997). Développer l'intercompréhension dans l'espace linguistique roman: le programme Galatea/Socrates, Assises de l'enseignement du et en français, séminaire de Lyon, 23-25 sept. 1997, Aupelf-Uref.
- Degache, C. (2001). Terminologie et stimulation de la réflexion métalinguistique: du sondage des potentialités aux options didactiques. In B. Colombat et M. Savelli (éds.), *Métalangage et terminologie linguistique, Actes du colloque international de Grenoble*, Université Stendhal-Grenoble III, 14-16 mai 1998, Louvain/Paris, Peeters, Collection Orbis/Supplementa tome 17, 765-781.
- Degache, C. y Melo, S. (2008). Introduction du dossier: un concept aux multiples facettes. *Les Langues Modernes* 1, p. 7-14.
- Degache y otros (2008) Intégrer l'intercompréhension à l'université en L'intercompréhension, en *Les Langues Modernes* 1/2008 Revue de l'APLV
- De Goumoëns, Nogueroles, Perregaux et Zubriggen, (2003). La démarche et les supports didactiques. En Candelier, M. dir. et al. (2003a) *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- De Ketele, J.-M. y Maroy, C (2006). Conclusion : Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? en Paquay, L., Crahay, M., De Ketele, J.-M. . *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité. Hommage à Michael Huberman*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, p. 219-249.
- Departament d'Educació (2005): *Pacte Nacional per a l'educació: debat curricular: Reflexions i propostes*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.
- De Pietro, 1995 Vivre et apprendre les langues autrement à l'école - une expérience d'éveil au langage à l'école primaire. *Babylonia*, n° 2, p. 32-36.
- De Pietro, J.-F. (2002). "Et si à l'école on apprenait aussi ?". *AILE*, n° 16. pp. 47-72.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. et PY, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In : Weil, E. et Fugier, H. (éd.) *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg : Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, 1989, p. 99-124.

- Denzin, N. K. (1970): *Sociological Methods: a Source Book*. Aldine Publishing Company. Chicago.
- Dewaele, J.M. (1998). Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3, en *Applied Linguistics*, 19, 4: 471-490.
- Dewaele, J.M.(2001), Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum, en J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (eds.) *Cross-linguistic Influence in Third language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, p. 69-89 Clevedon: Multilingual Matters.
- Dewey, J. (1933), *How We Think*, Boston, D. C. Heath & Co.
- Doise, W. (1989). Constructivism in social psychology en *European Journal of Social Psychology*, vol. 19. Recuperat de <http://dx.doi.org/10.1002/ejsp.2420190507>
- Doyé, P. (2005). Intercomprensión. Guide for the development of Language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Estrasbourg: Consejo de Europa, recuperado de <http://www.coe.int/t/dg4/linguistics/Source/Doye%20EN.pdf>
- Doyé, P. (2007). General educational aspects of Intercomprehension. *Retrieved* April 6, 2008, recuperado de www.dialintercom.eu/Abstracts/Painel8/38.doc
- Durkheim, E. (1898), Représentations individuelles et représentations collectives en *Revue de Métaphysique et de Morale*, tome VI, numéro de mai 1898, recuperado de http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/Socio_et_philo/ch_1_representations/representations.pdf

E

- Eco, U. (1993). *La Ricerca della lingua perfetta*. Bari, Laterza.
- Egido Gálvez, I. (1994) Evolución de la enseñanza Primaria: organización de la etapa y programas de estudio. en *Tendencias pedagógicas*, nº 1, p. 75-86
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Ellis, Rod. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Escudé, P. (2007). Programme euro-mania: un outil scolaire au service de l'intercomprension des langues romanes. In: Capucho, Degache & Tost (dir.): *Diálogos em intercompreensão*, Lisbonne, 5-8 septembre 2007. Lisboa: Universida de Católica Editora, 34-97.

- Escudé, P. (2010). L'intercompréhension et ses compétences- euro-mania : une première lecture de l'emploi de la méthode d'apprentissage en intercompréhension. In: Doyé und Meissner (Hrsg.): *Lernenautonomie durch Interkomprehension - Promoting Lerner Autonomy Through Intercomprehension - L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension*. Narr Verlag.
- Escudé, P. (2011). Apprendre des contenus disciplinaires en Intercompréhension des langues romanes: quelques résultats d'une première expérimentation scolaire. In: *Redinter-Intercomprensão. Revista da rede europea sobre intercompreensão. Investigaçao sobre metodologia de ensino da intercompreensão*. Edições Cosmos.
- Escudé, P., Barbeiro, L-F., Dalgalian, G., Hernández-González, C, del Lungo, S., Popa, M. (2005). *Euromanía*, projet européen Socrates Lingua 2, 2005-2008 recuperado de: www.euro-mania.eu
- Escudé, P. y Janin, P. (2010). *Le point sur L'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: CLE International.
- Escudero, J.M. (1990). Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa, Nº 2, 1990, págs. 3-25
- Eurydice, (2012). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*. Consejo de Europa, Madrid: MECD, recuperado de: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143ES.pdf
- Euridice España-REDIE, (2013). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español Curso Escolar 2012/13*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

F

- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1981), Cognitive monitoring. En W.P. Dickson (ed.) *Children's oral communication skills*. New York: Academy Press.

G

- Gajo, L. (1996), Le bilingüe romanophoneface à une nouvelle langue romane : un atout bilingüe doublé d'un atout roman", en *Études de Linguistique Appliquée*, 104.

- Gajo, L. (2000), Disponibilité social des r prsentations : Approche linguistique, en *TRANEL (Travaux Neuchâtelois de Linguistique)*, n  32.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.
- Gajo, L. (2010) Trabajar en otra lengua para elaborar saberes en una disciplina. In C. Escobar y L. Nussbaum (eds), *Aprendre en una altra llengua / learning through another language / aprender en otra lengua*. Bellaterra: Servei de publicacions de la UAB.
- Gajo, L.; Koch, P; Mondada, L. (1996), La pluralité des contextes et des langues : une approche interactionnelle de l'acquisition = The plurality of contexts and languages: an interactional approach of acquisition, en *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 1996, n  64, p. 61-86
- Gajo, L. y Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingües par de jeunes immigrants*.  ditions Universitaires de Fribourg, Suisse.
- Galisson, R. y Porcher, L. [ d.] (1986), *Priorité(s) français langue étrangère*. Paris : Didier Erudition.
- Gass, S y Selinker L. (eds.) (1983), *Language Transfer in Language Learning*. Rowley Mass.: Newbury House.
- Gené Gil, M. (2016). Efecto del AICLE sobre la producción escrita en estudiantes de secundaria de inglés como lengua extranjera: un estudio longitudinal. Tesis doctoral. Universidad de las Islas Baleares.
- Gaonac'h D. (2006) *L'apprentissage pr coce d'une langue  trang re, le point de vue de la psycholinguistique*. Paris: Hachette.
- Gombert, J.E. (1990), *Le développement métalinguistique*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Govern de les Illes Balears (1986), Llei 3/1986, de 29 d'abril, de normalització ling stica a les Illes Balears. Butlletí Oficial de la Comunitat Aut noma de les Illes Balears n  15.
- Govern de les Illes Balears (1997), Decreto 92/1997 de 4 de julio de 1997, que regula el uso de la enseñanza de y en lengua catalana, propia de las Islas Baleares, en los centros docentes no universitarios de las Islas Baleares., en *Boletín oficial Islas Baleares, BOIB* Núm. 089 - 17 / Julio / 1997, p. 11280-11283 recuperado de <http://www.caib.es/eboibfront/es/1997/5103>
- Govern de les Illes Balears (2002), Decreto 120/2002 de 27 de septiembre, por el cual se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, en *Boletín oficial Islas Baleares, BOIB* Núm. 120 - 5 / Octubre / 2002, p. 17280-17281 recuperado de <http://boib.caib.es/pdf/2002120/mp17280.pdf>

- Govern de les Illes Balears (2002), BOIB, boletín oficial **Núm. 062** - 6 / Mayo / 2008
- Govern de les Illes Balears (2013), Decreto Ley 5/2013, de 6 de septiembre, por el que se adoptan determinadas medidas urgentes en relación con la implantación, para el curso 2013-2014, del sistema de tratamiento integrado de las lenguas en los centros docentes no universitarios de las Illes Balears en · BOIB Núm. 124 - 7 / Septiembre / 2013 p. 41978 a 41983 Recuperado de <http://www.caib.es/eboibfront/es/2013/8190/523383/decreto-ley-5-2013-de-6-de-septiembre-por-el-que-s>
- Govern de les Illes Balears (2016), Resolució del conseller d'Educació i Universitat de dia 16 de març de 2016 per la qual s'aprova el Pla quadriennal de formació permanent del professorat 2016-2020 en *BOIB*. Núm 041 - 31 / març / 2016. Sección III.
- Govern de les Illes Balears (2016), Llei 3/1986, de 29 d'abril, de Normalització Lingüística a les Illes Balears recuperado de www.caib.es/govern/rest/arxiu/2597266
- Grandcolas, B y Vasseur M. T. (1999): *Conscience d'enseignant, conscience d'apprenant. Réflexions interactives pour la formation*, Socrates/Lingua Action A nº 25043-CP-2-97FR-LINGUA-LA.
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (1998). *Introduction to Action Research: Social research for social change*. Thousand Oaks: Sage.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1984). Quelques réflexions sur le biculturalisme. en *Bulletin de Linguistique Appliquée et Générale de l'Université de Besançon* (Bulag), 1984, 11, 86-97;
- Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. en *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, nº 6, p. 467-477.
- Grosjean, F. (1997). Individual bilingualism. in *Applied Linguistic Studies in Central Europe* (University of Veszprem, Hungary), 1997, 103-113;
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Grosjean, F.; y Py, B. (2002). Variantes de contact, restructuration et compétence bilingue : approche expérimentale. *Notions en question*, nº 6, p. 19-27.
- Gülich, E., (1986), "L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en "situation de contact", en *DRLAV*, 34-35, p. 161-182.
- Gumperz, J.J. (1972). The Communicative Competence of Bilinguals. *Language in Society* 1(1): 143--154.

Gumperz, J.J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

H

Haenisch, H. & Thurmann, E. (1995). Begegnung mit Sprachen in der Grundschule. Eine empirische Untersuchung. Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung. *Schule und Unterrichtsforschung*, 30. Soest: Landinstitut für Schule und Weiterbildung

Hakuta, K. (1986), *Cognitive development of bilingual children*. Los Angeles : Center for Language Education and Research University of California, Report Series, No. 3. UCLA. recuperado de: [http://web.stanford.edu/~hakuta/Publications/\(1986\)%20-%20COGNITIVE%20DEVELOPMENT%20OF%20BILINGUAL%20CHILDREN.pdf](http://web.stanford.edu/~hakuta/Publications/(1986)%20-%20COGNITIVE%20DEVELOPMENT%20OF%20BILINGUAL%20CHILDREN.pdf)

Halbwachs, M. (1968). *La mémoire collective*, París, PUF, 1968.

Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. en J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 21-41). Clevedon: Multilingual Matters.

Hammarberg, B. (2006). Activation de L1 et de L2 lors de la production orale en L3: Étudo comparative de deux cas. en *Acquisition et Interaction en L'Langue Étrangère (AILE)* 24, p. 45-74

Hammarberg, B. y Williams, S. (1993). A study of third language acquisition. en: Hammarberg, B. (éd.) (1993). *Problem, Process, Product in Language Learning*. Stockholm : Stockholm University, p. 60-70.

Haugen, E. (1956), The phoneme in Bilingual Description en *Language Learning A Journal of Research in Language Studies*, recuperado de <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1956.tb01199.x>

Hawkins, E. (1985). Awareness of language, réflexion sur les langues. en: *Les Langues Modernes* num. 6, APL, p. 9-23.

Hawkins, E. (1984). *Awareness of language, an introduction*. Cambridge University Press, Cambridge.

Herdina, P. et Jessner, U. (2000), Multilingualism as an ecological system. The case for language maintenance. en B. Kettermann y H. Penz (eds.) *ECONstructing language, nature and society. The Ecolinguistic Project revisited*, p. 131-144. Tübingen: Stauffenburg.

Herdina, P. et Jessner, U. (2002), *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon : Multilingual Matters.

- Herzlich, C. (1972). La représentation sociale, in Moscovici, S. (ed.), *Introduction à la psychologie sociale*, tome I, Paris : Larousse, p. 303323.
- Hosenfeld, C. (1997). Aspects psycholinguistiques: Lire dans une langue étrangère, in L'intercompréhension: le cas des langues romanes, Le français dans le monde, janvier 1997, no. spécial coordonné par C. Blanche-Benveniste et A. Valli, Paris, Hachette, pp.129-139
- Howarth, C. S. (2001), Towards a Social Psychology of Community: A Social Representations Perspective en *Journal for the Theory of Social Behaviour*. Vol. 31 recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1111/1468-5914.00155>
- Hufeisen, B. et Neuner, G. (éd.) (2004). *Le concept de plurilinguisme : Apprentissage d'une langue tierce – L'allemand après l'anglais*. Graz : Éditions du Conseil de l'Europe, Centre européen pour les langues vivantes.
- Hufeisen, B., y Marx, N. (Eds.) (2007). *EuroComGerm –Die sieben Siebe: Germanische Sprachen Lesen lernen*, Aachen: Shaker Verlag.
- Huot, D. et Schmidt, R. (1996). Conscience et activité métalinguistique : quelques points de rencontre. *AILE*, n° 8, p. 89-127.

I

- Ianco-Worrall, A. D. (1972). Bilingualism and Cognitive Development. en *Child Development* . Vol. 43, No. 4 (Dec., 1972), pp. 1390-1400

J

- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- James, C. and Garrett, P. (eds) 1992. *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman.
- Jessner, U. (2006): *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh : Edinburgh University Press.
- Jiménez Sánchez, D. (2012). *Nuevos enfoques en los estudios de adquisición de lenguas extranjeras tras el giro social*. (Alternative approaches to Second Language Acquisition Dwight Atkinson Nueva York / Londres: Routledge, 2011) marcoELE *Revista de didáctica ELE*
- Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris : PUF.

Jovchelovitch, S. (2001). **Social representations, public life and social construction** In: Deaux, Kay y Philogene, Gina, (eds.) *Representations of the Social : Bridging Theoretical Traditions*. London: Blackwell Publishing.

Juan-Garau, M., & Salazar-Noguera, J. (Eds.) (2015). *Content-Based Language Learning in Multilingual Educational Environments*. Berlin: Springer

K

Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. en S. Gass y L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 112-134). Rowley, MA: Newbury House.

Kellerman, E. y Sharwood Smith, M. (eds.) (1986). *Cross linguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York. Pergamon.

Kemmis, S. (1989). Investigación en la acción. en Husen, T. y Postlethwaite, T.N. *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona, Vicens Vives-M.E.C, p. 3330-3337.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona. Laertes.

Kern, R.G. y Liddicoat, A. (2008) De l'apprenant au locuteur/acteur, en G. Zarate, D. Lévy, C. Kramsch (Eds.) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Editions des Archives Contemporaines, 2008, pp. 27-33.

Kervran. M. (2006a), (coord.). *Les langues du monde au quotidien. Une approche interculturelle. Cycle 2*. Rennes: (Collection *Au quotidien*.) Centre régional de documentation pédagogique de Bretagne CNDP-CRDP.

Kervran. M. (2006b), (coord.). *Les langues du monde au quotidien. Une approche interculturelle. Cycle 3*. Rennes: (Collection *Au quotidien*.) Centre régional de documentation pédagogique de Bretagne CNDP-CRDP.

Kervran. M. (2008). *Apprentissage de l'anglais et "éveil aux langues" à l'école primaire: développement et transfert de compétences métalinguistiques dans le cadre d'une didactique intégrée*. These de doctorat.

Kervran M., Jonckheere S. et Furlong A. (2008): *Langues et éducation au plurilinguisme : Principes et activités pour la formation des enseignants*, en M. Candelier *et al.*, *Conscience du plurilinguisme*, Rennes: Presses Universitaires de Rennes, p. 263-274.

Klein, H. y Stegmann, T.D. (2000). *EuroComRom-Die sieben Siebe: romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen : Shaker.

- Kolb, D.A. (1984): *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kozulin, A. (1994). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Alianza
- Krafft, U. & U. Dausendschön-Gay 1993. La séquence analytique. In *Bulletin CILA* n° 57, 137-157.
- Kramsch, C. (2001). “El privilegio del hablante intercultural” en M. Byram y M. Fleming (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, 27-37.

L

- Lanfranchi, A, Perregaux, C, Thommen, B. (2000). Pour une formation des enseignants et enseignants aux approches interculturelles Principaux domaines de formation – Propositions pour un curriculum de formation – Indications bibliographiques. Rapport final. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l’instruction publique (CDIP) Berne, 2000
- Lantolf, J y Thorne, S. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford University Press.
- Lantolf, J (2000) (editor). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lewin, K., (1946) Research and Minority Problems en *Journal of Social Issues. The Society for the Psychological Study of Social Issues* Volume 2, Issue 4 November 1946, p. 34–46
- Little, D. (1996). Learner autonomy and second/foreign language learning en *LLAS Centre for Languages, Linguistics and Area Studies* Recuperado de <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>
- Lomax, P. (1990). *Managing Staff development in Schools*. Clevedon. Multilingual Matters.
- López Alonso, C. y Séré, A. (2001). Procesos cognitivos en la intercomprensión. *Revista de Filología Románica*. Vol. 18. 13-32, recuperado de https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:0TpObjwBLWQJ:https://revistas.ucm.es/index.php/FRM/article/download/M0101120013A/109-92+&hl=en&gl=il&pid=bl&srcid=ADGEESjSCRxYb1Nez3cBoJ6aIcrlYlHLaa1snoOgl6meQrUKID19hTcL9_wbJqSY32D6YQ8mGb415Cb0EIpyaQo

kwRDzACaMdY_fnANouMW3VznuFS8E9s7q7GprxwVMYz8XYv5CD
Zx&sig=AHIEtbQOAAbPScAyRYhKKpW3DmfduzFDGqg

- Lüdi, G. (1989). Aspects de la conversation exolingue entre Suisses romands et alémaniques. en : Kremer, D. (dir.) *Actes du VIIIème Congrès international de linguistique et philologie romanes*. Tübingen : Niemeyer, p. 405-424.
- Lüdi, G. (1998). L'enfant bilingue, charge ou surcharge ? en *ARBA*, n° 8, p. 13-30.
- Lüdi, G. (2008). Objectifs des compétences plurilingües mobilisables comme ressources pour gérer des situations de communication plurielles. en Moore, D. y Castellotti, V. *La compétence plurielle: regards francophones*. Berne: Peter Lang, p. 207-230

M

- Malakoff, M. & Hakuta, K. (1991). Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing and language awareness by bilingual children* (pp. 141-166). Oxford: Oxford University Press.
- Maqueo, A.M. (2006), Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica. Mexico, Limusa
- Martín Leralta, S. (2009). *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*. ASLE col. Monografías nº 12, Madrid: Ministerio de Educación.
- Martínez, M. (2007). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-practico. Trillas. Eduforma.
- Masats, M.D. (2008). El discurs dels aprenentat d'anglès com a llengua estrangera: una aproximació interactivista al procés de construcció de tasques comunicatives. Tesis doctoral, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Masats, D., y Noguerol. A. (2016). Proyectos lingüísticos de centro y currículo. En D. Masats y L. Nussbaum (Ed.), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en educación secundaria obligatoria* (pp.59-85). Madrid: Síntesis.
- Matthey, M. (1996). Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue. Lang (Exploration). Berne.
- Matthey, M. y De Pietro, J.F.,(1997), "La société plurilingue: utopie souhaitable ou domination acceptée?", en Boyer, H., (ed.), *Plurilinguisme: "contact" ou "conflit" de langues?* p. 133-190, Paris: L'Harmattan.

- McNiff, J.; Lomax, P.; y Whitehead, J. (1996) *You and Your Action Research Project*. London, Routledge.
- MEC. (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. «BOE» núm. 187, de 6 de agosto de 1970, páginas 12525 a 12546 (22 págs.) BOE-A-1970-852 Madrid: Jefatura del Estado: recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852
- MEC. (1990) Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. «BOE» núm. 238, de 4 de octubre de 1990, páginas 28927 a 28942 (16 págs.) BOE-A-1990-24172. Madrid: Jefatura del estado, recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172
- MEC, (1996). *Orden de 29 de abril de 1996 por la que se autoriza, con carácter experimental, la impartición del idioma extranjero en el segundo ciclo de la Educación Infantil*. «BOE» núm. 112, de 8 de mayo de 1996, páginas 15920 a 15921, BOE-A-1996-10208 recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1996-10208
- MEC. (2006): Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Madrid: «BOE» núm. 106, de 04/05/2006 recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- MECD. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Madrid: BOE Martes 10 de diciembre de 2013, (p. 97858-97921) recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Meisel, J. (1983). Transfer as a second language strategy. En *Language and Communication*, vol 3, nº 1, p. 11-46.
- Meißner, F-J. (2001). Bases de transfert– Bases du travail de plurilingualité. Aspects psychologiques d'apprentissage aux aspects méthodiques de l'enseignement. *Congrès international: Une Europe plurilingue par l'intercompréhension entre les familles de langues*, Hagen, 9-10 novembre 2001
- Meißner, F-J. (2002). Le transfert dans la didactique du plurilinguisme. En: Kischel Gerhard, *Eurocom-Mehrsprachiges Europa Durch Interkomprehension In Sprachfamilien*. Aachen Allemagne: Shaker Verlag. 46-58.
- Meißner, F-J. (2004). Modelling plurilingual processing and language growth between intercomprehensive languages Towards the analysis of plurilingual language Processing, en Lew N. Zybatow (eds.): *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzerausbildung. (Innsbrucker Ringvorlesung zur Translationswissenschaft II)*. Frankfurt a.M.: Peter Lang 2004, 31-57.

- Meißner, F-J. (2010). Vers la mise en pratique de l'intercompréhension comme stratégie autonomisante en classe de langue. *Synergies Europe* 5, p. 25-32.
- Meißner, F-J. (2011). El escribir diagnóstico en lenguas desconocidas. Una estrategia para identificar la interlengua y promocionar la competencia plurilingüe. *Lingüística en el aula*. Número 9. Didáctica del plurilingüismo. Facultad de lenguas UNC.
- Meißner, F-J. (2015). Modelling plurilingual processing in intercomprehension - revisited. In: Degache, Christian & Garbarino, Sandra (éds.) : Actes du colloque IC2014. Intercompréhension en réseau : scénarios, médiations, évaluations ». Université Lumière Lyon 2 (France), 19-21/6/2014.
- Meißner, F-J. (2016). Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit. Didaktische, lexikologische, lexikographische Überlegungen zu Erstellung, Präsentation, Anwendungen einer elektronischen Mehrsprachenwortliste und von Lernapps zur romanischen Mehrsprachigkeit. *GiF:on* 8.
- Meißner, F-J. et al. (2003). Esquisse d'une didactique de l'eurocompréhension (tirage à part/pre-print). *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ*. Aachen : Shaker-Verlag
- Meißner, F.-J., Meissner, C., Klein, H. y Stegmann, T. (2004). *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*. Aachen : Shaker-Verlag
- Mondada, L. (2002). Pratiques de transcription et effets de catégorisation. *Cahiers de Praxématique*, 39, 45-75.
- Mondada (2006), Multiactivité, multimodalité et séquentialité: l'initiation de cours d'action parallèles en contexte scolaire, In *Interactions verbales, didactiques et apprentissage* (Guernier, M-C. et al. eds.), Besançon, Presses Universitaires de Franche Comté, p. 45-72
- Mondada, L. y Pekarek, S. (2000). Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* n.º 12.
- Moore, D. (1995). Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues. *Babylonia* (2), 26-31.
- Moore, D. (1996) Bouées transcodiques en situation immersive, ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *AILE*, nº 7, p. 95-121.
- Moore, D. (2001) Les représentations des langues et de leur apprentissage. Itinéraires théoriques et trajets méthodologiques. en Moore, D. (Ed.) (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Collection Crédif-Essais, Didier, Paris, p. 7-22.
- Moore, D. (2006a) *Plurilinguisme et école*. Paris : Didier. Collection LAL

- Moore, D. (2006b). Plurilingualism and Strategic Competence in Context. *The International Journal of Multilingualism*, 2006b, vol 3, n° 2, p. 125-138.
- Moore, D. (2016), Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues dès le plus jeune âge en *Sprogforum* 58, 2014, 41-48
- Moore, D. y Castellotti, V. (2001). Comment le plurilinguisme vient aux enfants. En *D'une langue a d'autres. Pratiques et representations*. In Castellotti, V. op. cité 151-190. Collection Dyalang. Publications de l'Université de Rouen
- Moore, D. y Castellotti, V. (eds.) (2008). *La compétence plurilingue : regards francophones*, Berne: Peter Lang.
- Moore, D. y Gajo, L. (2009). Introduction- French voices on plurilingualism and pluriculturalism: theory, signifiacnce and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6:2, 137-153.
- Moore y Py, (1995) Parole empruntée, parole appuyée, ou la place des emprunts dans l'apprentissage d'une langue seconde. *Plurilinguismes*, n° 9-10, p. 133-145.
- Moore, D. y Py, B. (2008). Introduction : Discours sur les langues et représentations sociales. In G. Zarate, C. Kramsch, D. Lévy (Eds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 275–283). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Moore y Simon, (2002). Déritualisation et identité d'apprenants. *AILE*, n° 16, p. 121-144.
- Moore, E. & Dooly, M. (Eds) (2017), Qualitative approaches to research on plurilingual education / Enfocaments qualitativus per a la recerca en educació plurilingüe / Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe- Dublín, Irlanda/Voillans, França: Research-publishing.net. DOI: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.9781908416476>
- Morales Gálvez, C. et al. 2000 *La enseñanza de las lenguas extranjeras en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse, son image, son public*, Paris, PUF.
- Moscovici, S. (1976). *Social influence and social change*. London: Academic Press.
- Muller N. (1998) *L'allemand, c'est pas du français! Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*, Neuchatel (Switzerland): Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique,
- Muller, N. & de Pietro, J.F. (2001), « Que faire de la notion de représentations? Que faire des représentations? », dans Moore, D. (Ed.) (2001). *Les représentations des*

langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes. Collection Crédif-Essais, Didier, Paris, p. 51-64.

Muñoz, C (ed.) (2006): *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

N

Noguerol, A. (1995). Bases psicolingüístiques i lingüístiques per a l'ensenyament i aprenentatge de la llengua a Catalunya (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.

Noguerol, A. (1998). Investigación y didáctica de la lengua y la Literatura. en Mendoza Fillola, A. (ed.). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. (p. 61-74) Barcelona: SEDLL / ICE de la UB / Horsori.

Noguerol, A. (2001a). *Didactique de l'éveil aux langues. Rapport de recherche*, (version en español). Projet Socrates Lingua 42137-CP-3-99-1-FR-Lingua-LD. Université Autonome, Barcelona.

Noguerol, A. (2001b) Cómo tratar la diversidad lingüística y cultural. A M. Casas y C. Tomás (eds.) *Educación Primaria. Orientaciones y recursos (6 12 años)*. Barcelona: Ciss-Praxis: 228-309.

Noguerol, A. (2003). Aprender lengua en la sociedad prurilingüe y multicultural del siglo XXI en *Guías Praxis para el profesorado de ESO. Lengua y Literatura*. Contenidos, actividades y recursos. p. 34/91 - 34/111, Barcelona: Cisspraxis. (recuperado de <http://www.guiasenseanzasmedias.es/verpdf.asp?area=lengua&archivo=G R106.pdf>)

Noguerol, A. (2004). Qui ensenya la llengua por aprendre? Àmbits de psicopedagogia, 12: 10-16.

Noguerol, A. (2005). El programa Eulang en sociedades bilingües, el ejemplo de Catalunya, (conferencia pronunciada en el congreso *Hizkuntzak eta immigrazioa (llengua i immigració) celebrado en Bilbo: 8 y 9/02/2005*) Recuperado de <http://www.amarauna-languages.com/orokorra/artikuluak.php?hizk=es>

Noguerol, A. (2008): "El tratamiento integrado de las lenguas en el marco europeo" en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, volumen 47 pp. 10-19.

Noguerol, A. Vilà, N. (2003). Una, dues, tres... quatre mil llengües. en *Escola Catalana*, 396: 36-38)

Nussbaum, L. y Unamuno, V. (2006). *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Bellaterra. Servei de Publicacions de la UAB.

Nussbaum, L. (2008a). Construire le plurilinguisme à l'école: de la recherche à l'intervention et de l'intervention à la recherche en Candelier, M; Ioannitou, G; Omer, D y Vasseur, M.T. *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. Collections "Des sociétés". PUR.

Nussbaum, L. (2008b). La gestió del plurilingüisme a l'aula. Ponència. II trobada sobre semiimmersió: La col·laboració entre dos experts a l'aula. Bellaterra.

O

Odlin, T. (2003). Crosslinguistic influence. In C. Doughty & M. Long (Eds.). *Handbook of second language acquisition* (pp. 436-486). Oxford: Blackwell.

Ochs, E. (1988). *Culture and Language Development: Language Acquisition and Language socialization in a Samoan village*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oesch-Serra, C., 1995, L'évolution des représentations, dans Lüdi, G. y Py, B. (Eds) *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*. Lausanne : L'Age d'Homme, 147-170.

Onrubia, J. (1993) "Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas". en C. Coll (ed.). *El constructivismo en el aula* (p. 101-124). Barcelona, España: Graó. 1998.

Oomen-Welke, I. y Karagiannakis, E. (2003a) Interview avec des enfants et des jeunes. Befragung von Kindern und Jugendlichen. Interview with children and young people. Pour un entretien oral. En http://jaling.ecml.at/pdfdocs/evaluationtools/questionnaire_eleves/questionnaire_eleves.pdf

Oomen-Welkw, I. (2003) Chapter III Results; B The world of languages: what children and adolescents in Europe think. en Candelier, M. (dir.) et al. (2003b). *Janua Linguarum –The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*, volumen: 31. Strasbourg - França, Editions du Conseil de l'Europe.

Oxford, R. Language (1990). *Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York : Harper Collins.

P

Paganini, G (1997). Entre le très proche et le pas assez loin. Regards d'élèves-ingénieurs sur l'italien = Italian lan.. *Études de linguistique appliquée* , 106 p. 209-222.

- Peal, E. y Lambert W.E. (1962). The relation of Bilingualism to Intelligence, en *Psychological Monographs*, 76 (27, Whole no. 546), p. 1-23)
- Pekarek, S., (1997) Images contrastées en classe de français L2 : compétences et besoins langagiers des élèves-apprenants, dans Matthey, M. (Ed), 1997, *Les langues et leurs images*, Neuchâtel : IRDP Editeur, p. 203-210.
- Pekarek Doehler, S. (2001) Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives, en *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 12, p. 3-26, recuperado de: <http://aile.revues.org/934>
- Pekarek-Doehler, S. (2005) De la nature située des compétences en langue. In J. P. Bronckart, E. Bulea, & M. Puoliot (Eds.) *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. (pp. 41-68). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Pekarek-Doheler, S. (2011). Desmitificar las competencias: hacia una práctica ecológica de la evaluación, en Escobar, C. y Nussbaum, L. (eds.) (2011): *Aprender en una altra llengua. Learning through another language. Aprender en otra lengua*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB, p. 35-51.
- Pencheva, M. y Shopov, T. (2003). *Understanding Babel*. Sofia : St. Kliment Ohridski University Press.
- Perdu, C. y Vasseur, M-T. (1998) Introduction : Situations, mise en mots et élaboration d'une langue seconde. *CALAP* N° 16/17. P. 5-15.
- Perrefort, M., 1997). Et si on hachait un peu de paille?, *Aspects linguistiques des représentations langagières*, en *Tranel* 27, p. 51-62.
- Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voix*, Neuchâtel, Peter Lang.
- Perregaux, C. (1995). L'école espace plurilingüe, in *Lidil* 11, 125-139
- Piaget, J. 1952; *The origins of intelligence in children* (traduction de *La construction du réel chez l'enfant* (1937) feta per Margaret Cook). New York International Universities Press, Inc
- Piaget, J. (1969): *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Pinho, A.S. et Andrade, A.I. (2010). Sobre narrativas projectadas: vozes de professores num contexto de formação colaborativa en IV CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica 26 a 29 de Julho de 2010 Recuperado de: http://linguaseeducacao.web.ua.pt/docs/artigos_actas/Pinho%20&%20Andrade%20texto%20CIPA%202010.pdf
- Porcher (2003), *Le plurilinguisme: des politiques linguistiques, des politiques culturelles, des politiques éducatives. Le français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial, p. 88-95

- Py, B. (1991). Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2. *TRANEL*, 1991, n° 17, p. 147-161.
- Py, B. (1994). (Éd.) L'acquisition d'une langue seconde : quelques développements théoriques récents, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 59.
- Py, B. (1996). Apprendre une langue dans l'intrication verbale. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* n.º 63.
- Py, B. (1997) Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. *Études de linguistique appliquée*, n° 108, p. 495-503.
- Py, B. (2003) Introduction. en : CAVALLI, et al. (éd.), *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*. Val d'Aoste : IRRE-VDA, Collection Documents, p. 15-36.
- Py, B. et Lüdi, G. (1986). *Être bilingue*, Berne: Peter Lang.

R

- Ramírez, J.D. (1995). *Usos de las palabras y sus tecnologías. Una aproximación dialógica al estudio de la alfabetización*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ramírez, R. M., y Serra, T. (2001). "El proyecto integrado de lenguas" en M. Casas, C. Tomás, & (ed.), *Educación Primaria. Orientaciones y Recursos (6-12 años)*. Barcelona: Cisspraxis recuperado de <http://www.escolavilaolimpica.com/#!projecte-educatiu/vstc2=tractament-integrat-de-lleng%C3%BCes/vstc1=articles-publicats>
- Ramírez, R.M. et al. (2006). Proyecto integrado de lenguas: (la lengua como eje vertebrador de las prácticas educativas de los centros de educación obligatoria) en Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2007), *Premios Nacionales de Innovación educativa*. Madrid: CIDE del MECD recuperado de <http://www.redined.mec.es/mostrar.php?registro=44438>
- Rebollo Catalán, M.A. (1999). *La teoría sociocultural aplicada al estudio de la televisión en el ámbito de la educación de personas adultas*. Tesis doctoral (inérita). Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Sevilla.
- Richard, J-F., (1990). *Les activités mentales - comprendre, raisonner, trouver des solutions -*, Paris, Armand Colin.
- Rieder, K. (2001). *Intercomprehension. Fremdsprachige Texte entschlüsseln*. Wien : öbv & hpt.
- Ringbom, H. (1987). *The Role of the first language in foreign language learning*. Clevedon : Multilingual Matters

- Ringbom, H. (2001). Lexical Transfer in L3 Production. In : CENOZ, J., HUFSEIN, B. y JESSNER, U. (ed.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psychological Perspectives*, Multilingual Matters p. 59-68.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rogoff, B. 1990 *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press
- Rosselló, V. (2010). *El desenvolupament de la competència plurilingüe: estudi de la mobilització de recursos en activitats multilingües*. Trabajo de investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Universitat de les Illes Balears. (Se puede consultar en http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=114&Itemid=21)
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier/CREDIF.
- Roulet, E. (1995a). Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues? en *Babylonia* (2), p. 22-25.
- Rousseau, J. (1997). L'escalier dérobé de Babel. in Blanche-Benveniste C., Valli, A. 1997, p. 38-45. *Le Français dans le monde*. Numéro spécial.
- Rubio Zenil, B. (2006). *La conversación como medio de adquisición de segundas lenguas*. Experiencias de investigación. Ponencia

S

- Sabatier, C. (2008). Compétence plurilingue et dynamiques d'appropriation langagière. In : Moore, D. et Castellotti, V. (éd.), *La compétence plurilingue: regards francophones*, p. 105-126.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Shweder, R.A. y Sullivan, M. (1990). The Semiotic Subject of Cultural Psychology. L.Pervin (Ed.), *Handbook of Personality: Theory and Research*. New York: Guilford Press.
- Seré, A. y otros (2009). Dos plataformas en intercomprensión plurilingüe: Galanet y Galapro. en *Actas de AESLA, 2009*, recuperado de www.aesla.uji.es/congresoxxvii/files/Sere-Hidalgo-AESLA%2009.doc

- Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: SAGE Publications.
- Silvestri, A. y Blanck, G. (1993), *Bajtín y Vigotsky: La organización semiótica de la conciencia*. Madrid: Anthropos.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981): *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Slodzian, M. (1997) Quels outils pour l'apprentissage de la compréhension multilingue ? In Blanche-Benvéniste et Valli (dir.) *L'intercompréhension : le cas des langues romanes* (n° spécial de Le français dans le monde, janvier 1997), p. 14-24.
- Strathmann, J. (2010). *Spanisch durch EuroComprehension: Multimediale Spracherwerbsprozesse mi Fremdspracheunterricht*. Editiones EuroCom. Shaker Verlag.

T

- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press (Versión española Tajfel, H. [1984]. Grupos humanos y categorías Sociales. Barcelona: Herder).
- Trevisse, A. (1993). Acquisition/Apprentissage/Enseignement d'une langue 2: modes d'observation, modes d'intervention. *Études de linguistique appliquée*, n° 92, p. 38-50.
- Trevisse, A. (1996), Réflexion, réflexibilité et acquisition des langues. *AILE*, 1996, n° 8, 5-39.

U

- Unamuno, V. (2003): *Lengua, escuela y diversidad. Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Graó.
- Unamuno, V y Nussbaum, L. (2006). De la casa al aula: ámbitos y prácticas de transmisión y aprendizaje de lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 42.

V

- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I.). Estrasburgo: Council of Europe.

- Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.
- Véronique, D (1990). *A la rencontre de l'autre langue*. Publics spécifiques et communication spécialisée , 1990, (): 17-24
- Véronique, D (2005). Comparer les langues: perspectives didactiques? *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial, p. 18-26.
- Vigner, G. (2008). L'Europe et ses langues ou comment vaincre la malédiction de Babel, en *Ela : études de linguistique appliquée: revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, N° 149, págs. 107-118
- Vila, I. (2011) Balanç de la política lingüística a l'educació escolar dels governs de Catalunya (2004-2011) en J. M. Masjuan (ed.) *Societat Catalana 2011*. Barcelona: IEC, P 295-351 .
- Viladot i Presas, M. A. (1981). "Aportacions de la Psicologia al problema del bilingüisme". en *Quaderns de Psicologia* (4), 135-150.
- Vygotski³², L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona 1979.
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Éditions Sociales.

W

- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact:: Findings and Problems*. New York: Publications of the Linguistics Circle of NewYork (1979 9ª ed. Den Haag: Mouton)
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente. Cognición y desarrollo humano*. Paidós
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Aprendizaje Visor.
- Whitehead, J. (1989). Creating a Living Educational Theory from Questions of the Kind, 'How do I Improve my Practice?' *Cambridge Journal of Education*, 19(1), p. 41-52.
- Williams, S. y Hammarberg, B. (1998). Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model. en *Applied Linguistics*, n° 19/3, p. 295-333.

³² Se ha optado por la forma Vygotski / vygotskiano para respetar las dos formas del apellido en ruso: *Вьготский*, pero se han respetado otras formas que puedan aparecer en los títulos de libros o artículos.

Z

Zarate, G. (1993). *Répresentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.