

Plurilingüismo e interculturalidad

Ministerio
de Educación, Formación Profesional
y Deportes

ESO Y BACHILLERATO

Documentos, términos y conceptos clave



Financiado por
la Unión Europea
NextGenerationEU



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES



Plan de Recuperación,
Transformación
y Resiliencia

Plurilingüismo e interculturalidad

Bases para la aplicación del enfoque plurilingüe en la enseñanza secundaria

Catálogo de publicaciones del MEFP: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa>
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

Plurilingüismo e interculturalidad. Bases para la aplicación del enfoque plurilingüe en la enseñanza secundaria

Autora:
Olga Ivanova



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES
Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial

Edita:
SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Publicación incluida en el Programa editorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional de 2023 y editada por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de acuerdo con la reestructuración ministerial establecida por Real Decreto 829/2023, de 20 de noviembre.



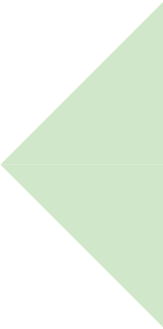
Obra publicada con licencia Creative Commons
Reconocimiento - Compartir Igual 4.0 Licencia Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Edición: 2023

NIPO: 847-23-071-X

Plurilingüismo e interculturalidad

**Bases para la aplicación del enfoque plurilingüe
en la enseñanza secundaria**



ÍNDICE

1. La competencia plurilingüe y el enfoque intercultural	7
2. Documentos de referencia para el enfoque plurilingüe	11
2.1. Documentos de ámbito europeo	12
2.2. Normativa nacional	13
2.2.1. La competencia plurilingüe en la ESO	14
2.2.2. La competencia plurilingüe en Bachillerato	15
2.3. Documentos de referencia: MAREP	15
3. Términos y conceptos clave del enfoque plurilingüe e intercultural	17
3.1. Nociones y conceptos didácticos	17
3.2. El enfoque intercultural	19
3.3. La didáctica integrada de las lenguas	20
3.4. La intercomprensión	21
3.5. El despertar a las lenguas	23
4. Términos y conceptos lingüísticos clave	25
4.1. Nociones y conceptos lingüísticos para la enseñanza plurilingüe e intercultural	25
4.2. Glosario de términos lingüísticos clave	25
5. Adaptación del enfoque plurilingüe y fundamentación didáctica	29
5.1. El enfoque plurilingüe en el aula	29
5.2. El enfoque plurilingüe y el perfil lingüístico del alumnado	30
6. Bibliografía	31
7. Otras recomendaciones bibliográficas	33



1. LA COMPETENCIA PLURILINGÜE Y EL ENFOQUE INTERCULTURAL

La sociedad actual es cada vez más plurilingüe e intercultural. La globalización, los fenómenos migratorios y el aumento de acceso a la información (sobre todo, a través de las tecnologías de la información y la comunicación) han contribuido significativamente a la intensificación del contacto lingüístico y cultural. Cada vez son más las personas que aprenden nuevas lenguas por razones instrumentales —para estudiar o trabajar—, pero también son cada vez más las personas que aprenden varias lenguas de forma voluntaria, por ejemplo, por interés o deseo propios. Tampoco podemos olvidarnos de que el número de familias que utilizan más de una lengua en su comunicación diaria aumenta de forma exponencial, y de que también son cada vez más numerosos los núcleos urbanos con repertorio lingüístico diverso. Las lenguas están íntimamente relacionadas con las culturas, y la diversidad actual no es solo lingüística, sino también cultural.

La participación en una sociedad cada vez más diversa desde el punto de vista lingüístico y cultural implica necesariamente disponer de una *competencia plurilingüe*. La competencia plurilingüe se define como la capacidad individual del hablante para usar las diferentes lenguas que conoce en distintas situaciones, medios, formas y modos de comunicación. Son numerosos los documentos y las fuentes que definen los componentes de la competencia plurilingüe, así como las capacidades y habilidades que presupone. De esta forma, las diferentes perspectivas de las que parten —la social, la comunicativa o la cognitiva— se complementan de forma coherente para relacionar entre sí las razones para su fomento educativo y las bases sociales e individuales que la originan.

La respuesta desde el ámbito educativo a la nueva realidad plurilingüe e intercultural implica reconocer nuevas necesidades formativas y establecer los criterios para su desarrollo. El alumnado está en contacto con varias lenguas y culturas desde edades muy tempranas. Lo puede estar por formar parte de comunidades con varias lenguas cooficiales, por pertenecer a

núcleos familiares que usan más de una lengua en la vida diaria, por aprender otras lenguas dentro de su formación curricular o por estar en contacto con lenguas y culturas gracias a medios como el internet, la televisión, el cine o los videojuegos.

Por ello, resulta fundamental que la enseñanza se focalice en la preparación del alumnado para la realidad social actual. Esta preparación implica no solo que el aprendizaje abarque los conocimientos de las estructuras de las lenguas que se estudien en el marco curricular —es decir, de su gramática y vocabulario—, sino que también dote a los alumnos de las competencias necesarias para poder aprender lenguas nuevas, usar los conocimientos lingüísticos que ya poseen para entender y comunicarse, y, sobre todo, respetar la diversidad lingüística y cultural que define la interacción social hoy en día.

A la luz de estas circunstancias, los reales decretos de enseñanzas mínimas derivados de la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* —y a la que vamos a referirnos como LOMLOE—, definen la competencia plurilingüe como aquella que implica usar distintas lenguas, sean orales o signadas, de manera apropiada y eficaz para la comunicación y, de modo particular, para el aprendizaje. El ejercicio de la competencia plurilingüe supone, así, una serie de capacidades, entre las que destacan —y citamos literalmente— las de: (a.) reconocer y respetar los perfiles lingüísticos individuales; (b.) aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que permitan mediar y hacer transferencias entre lenguas, incluidas las clásicas; y, en su caso, (c.) mantener y adquirir destrezas en la lengua o lenguas familiares y en las lenguas oficiales. La competencia plurilingüe integra, además, dimensiones históricas e interculturales, que permiten desarrollar el conocimiento, la valoración y el respeto por la diversidad lingüística y cultural, fomentando así la convivencia democrática.

La formulación de los principios de la competencia plurilingüe parte de los supuestos de que los hablantes no dominan las diferentes lenguas de forma aislada entre sí. Más bien al revés: las lenguas que un hablante conoce y usa generan un continuo de conocimientos y experiencias que, de forma conjunta, constituyen su competencia comunicativa. Así, los hablantes disponen de una única competencia compleja, integrada por todas las lenguas que dominan, independiente del grado y el nivel de cada una de ellas.

Esta asunción ha fundamentado la definición de la competencia plurilingüe más usada en el ámbito de la enseñanza: la del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, más conocido como MCER. Publicado en 2001 y ampliado y actualizado con un volumen complementario en 2020, el MCER define la competencia plurilingüe —intrínsecamente relacionada con la competencia pluricultural— como «la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina —con distinto grado— varias lenguas y posee experiencia de varias culturas» (2001: 167).

A la vista de ello, se puede definir a un *hablante plurilingüe* como aquella persona que domina más de una lengua (no existe un número mínimo de lenguas que deben dominarse en este caso) y es capaz de usarlas en diferentes contextos comunicativos. Se asume que un hablante plurilingüe debe tener un determinado nivel de competencia en todas estas lenguas, pero también se presupone que tal competencia no tiene que ser idéntica en todas las lenguas, ni corresponderse siempre con todas las destrezas: dominará alguna lengua mejor que otras; se expresará en alguna oralmente y por escrito, pero en otras solo oralmente o solo por escrito; y, muy probablemente, cambiará la frecuencia de uso y, con ello, la competencia comunicativa en estas lenguas a lo largo de la vida.

De esta forma, la competencia plurilingüe conecta entre sí los repertorios sociales y afectivos (como las actitudes, las motivaciones, las representaciones sociales de lenguas y de sus hablantes), los recursos lingüísticos y comunicativos (como el dominio de las lenguas) y las habilidades cognitivo-verbales (como la habilidad de conectar, interpretar y relacionar datos verbales). Por ello, no cabe duda de que la competencia plurilingüe es una de las competencias más comunes en la sociedad actual y una de las más necesarias no solo para la comunicación y la interacción eficaz, sino también para el fomento de la convivencia social según sus características y los principios y valores que presupone una sociedad justa.

La inclusión de la competencia plurilingüe en la educación presupone la aplicación de los supuestos básicos del enfoque plurilingüe como modelo lingüístico. El *enfoque plurilingüe* —también llamado *enfoque plural* (o *enfoques plurales*)— es aquella perspectiva didáctica que parte de la inclusión y la implicación simultánea de más de una variedad lingüística y/o cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello —y como se comentará con más detalle en esta guía—, requiere tener en cuenta dos tipos de conocimiento. Por un lado, es fundamental dominar las nociones básicas del plurilingüismo individual y del multilingüismo social, con el fin de discernir entre los fenómenos que los originan y los que los producen; son, entre otras, las de la competencia comunicativa, las transferencias interlingüísticas, la alternancia de código o el ajuste sociocultural. Por otro lado, existe una serie de conceptos básicos para la aplicación didáctica (y la adecuada adaptación en el aula) de los principios de la competencia plurilingüe; pertenecen a ellos los enfoques (por ejemplo, la intercomprensión o la didáctica integrada) o los métodos de enseñanza.

2. DOCUMENTOS DE REFERENCIA PARA EL ENFOQUE PLURILINGÜE

Desde la inclusión de la competencia plurilingüe y pluricultural en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER), ha quedado patente la relevancia de su desarrollo desde las edades más tempranas. El objetivo del MCER, al incluir dicha competencia, partía de la necesidad de contribuir a la superación de los prejuicios y estereotipos lingüísticos y culturales, fundamentalmente a partir del fomento de la intercomprensión. Con frecuencia, dichos prejuicios y estereotipos se basan en que la parte visible de lo que los hablantes perciben como *el origen* del plurilingüismo es muy parcial y no refleja ni la compleja realidad ni los beneficios del dominio individual de más de una lengua. Además, de modo habitual, el plurilingüismo solía asociarse (y aún puede hacerlo) con el fenómeno migratorio y, de forma específica, con su vertiente forzosa.

La superación de estos prejuicios parte de la necesidad de normalizar la visión —y, sobre todo, destacar el enorme valor— que el dominio individual de varias lenguas, y la participación en varias culturas, puede aportar a la vida de una persona. La apertura a la pluralidad lingüística y cultural es clave para el funcionamiento social. A partir de estos postulados, se han venido elaborando diferentes documentos de referencia que establecen las bases para el apoyo del plurilingüismo y la interculturalidad, y su fomento en el ámbito educativo. En el ámbito europeo, ha sido clave la elaboración de la *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias* y del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. A nivel nacional, son los reales decretos de enseñanzas mínimas los que definen la enseñanza de la competencia plurilingüe. Como documento de referencia, destaca el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas* (más conocido como MAREP), que constituye el vademécum para el fomento y el desarrollo práctico de las destrezas vinculadas al plurilingüismo y la interculturalidad.

2.1. Documentos de ámbito europeo

Las lenguas —y la diversidad de las lenguas— son un valor fundamental de la Unión Europea, que reconoce en su *Tratado* el respeto por la diversidad cultural y lingüística.¹ *El Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea*,² en su artículo 165(2), destaca que uno de los objetivos de la Unión es fomentar que la educación de calidad en los Estados miembros contribuya al aprendizaje y la difusión de sus lenguas. Una de las estrategias que se aplican para ello es la promoción de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, apoyada por los programas de movilidad en diferentes niveles educativos. Además, en el año 2019 el Consejo de Europa aprobó una recomendación para un enfoque integral en la enseñanza y aprendizaje de lenguas en las etapas educativas obligatorias, insistiendo de modo especial en la promoción de métodos y el desarrollo de herramientas innovadoras.

Son varios los documentos europeos que apoyan la enseñanza lingüística y cultural desde la perspectiva de la diversidad y, por lo tanto, desde los propios fenómenos de plurilingüismo e interculturalidad.

Por un lado, destacan los documentos que reconocen la diversidad lingüística y cultural como marco social de los países europeos. Entre los más relevantes para esta guía, puede mencionarse la *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias*,³ que dibuja un marco no solo para la protección y el fomento de las lenguas regionales, minoritarias y no territoriales (además de las lenguas oficiales menos difundidas) como patrimonio cultural, sino también para su uso en los ámbitos público y privado. A nivel más específico, establece los principios básicos para la política en el ámbito lingüístico y, de modo particular para la enseñanza, subraya la necesidad de promocionar todas las lenguas que se hablan en los países europeos, entre otras cosas, como medios para la enseñanza y estudio.

Por otro lado, resultan fundamentales los documentos que establecen los criterios pedagógicos de la enseñanza lingüística.

Como documento de referencia en la evaluación, es de sobra conocido el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER), que proporciona un conjunto de descriptores unificados para evaluar los conocimientos lingüísticos en cualquier idioma. El propio Consejo de Europa, promotor del MCER, lo define como una herramienta fundamental tanto para el diseño del currículo como para la evaluación de la competencia lingüística. En particular, lo define como un punto de referencia transparente, coherente e integral para la elaboración de currículos, materiales de enseñanza-aprendizaje y evaluaciones de dominio lingüístico.

El MCER presta una atención especial a la competencia plurilingüe. En primer lugar, hace una distinción clave entre el *plurilingüismo* y el *pluriculturalismo*, por un lado, y el *multilingüismo* y el *multiculturalismo*, por el otro, entendiéndolos como planos diferentes de la diversidad lingüística y cultural. Así, mientras que los fenómenos *multi-* (el multilingüismo y el multiculturalismo) reflejan la coexistencia social o individual de lenguas y culturas como entidades separadas e incluso estáticas, los *pluri-* (el plurilingüismo y el pluriculturalismo) representan la experiencia lingüística y cultural del individuo desde un punto de vista holístico.

¹ Muy en línea con esta afirmación, el propio lema de la Unión Europea —«united in diversity»— refleja el valor de la diversidad lingüística y cultural europea.

² La versión consolidada del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea C2010/083/01, en la versión en español, puede consultarse en el Diario Oficial de la Unión Europea de fecha 30 de marzo de 2010. Disponible en: <<https://www.boe.es/doi/2010/083/Z00047-00199.pdf>>. [Consulta: 4 de julio de 2023].

³ El resumen de la Carta puede consultarse a través del siguiente enlace: <<https://www.coe.int/es/web/compass/european-charter-for-regional-or-minority-languages>>. [Consulta: 4 de julio de 2023].

El plurilingüismo es, por lo tanto, el dominio y el uso dinámico de lenguas (o variedades lingüísticas) y culturas que el hablante hace a título individual, pero como agente social, en su trayectoria vital. De esta forma, el plurilingüismo no busca resaltar las diferencias entre las lenguas y las culturas que el hablante domina. Por el contrario, presupone la interconexión entre tales lenguas y culturas en el hablante, cuyo perfil evoluciona y cambia continuamente.⁴

Este marco, que se desarrolló en el año 2001, se ha actualizado a través del *Volumen complementario del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*⁵ (2020). Esta actualización mantiene el objetivo del MCER de promover una educación plurilingüe de calidad, facilitar la movilidad social y fomentar la reflexión y el intercambio entre profesionales de la lengua para el desarrollo curricular y la formación del profesorado. Y, a esto, añade el desarrollo concreto de áreas como la mediación, la competencia plurilingüe/pluricultural y la competencia en lengua de signos, avanzando, así, en la promoción del plurilingüismo y el pluriculturalismo y en la contribución a una educación inclusiva de calidad. En lo que respecta a la competencia plurilingüe y pluricultural, este volumen incluye una serie de descriptores ilustrativos del MCER que constituyen un apoyo para el diseño de los currículos educativos y para el desempeño de la labor docente, sobre todo en el caso del profesorado de lenguas extranjeras, favoreciendo la enseñanza de las lenguas en su contexto y el reconocimiento y la valoración de la diversidad lingüística y cultural del alumnado.

Dentro de la red institucional de la Unión Europea, destacan dos centros de investigación específicamente encargados de la gestión de las lenguas y la promoción de su enseñanza. Uno de ellos es el Centro Europeo de Investigación sobre el Multilingüismo y el Aprendizaje de Lenguas (Mercator), encargado del estudio y la diseminación de actividades sobre las lenguas regionales y minoritarias de Europa. El segundo es el Centro Europeo de Lenguas Modernas (CELM), que promueve iniciativas innovadoras en la enseñanza de lenguas y, de forma particular, colabora en el diseño de estrategias para el desarrollo de la competencia plurilingüe. Ha sido precisamente el CELM el que impulsó el desarrollo de un documento clave —el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas* (MAREP), del que se habla en la sección 2.3.— para la definición y la delimitación de los criterios de evaluación de la competencia plurilingüe.

2.2. Normativa nacional

La LOMLOE hace referencia al *plurilingüismo* y a la *interculturalidad* como elementos esenciales de la educación actual. El *plurilingüismo* está en el foco del programa de cooperación territorial, que lo considera como una de las prioridades de su línea estratégica de actuación. La *interculturalidad*, por su parte, se reconoce como un componente clave de la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, que asegura que las personas tengan a su disposición aquellos conocimientos, valores, capacidades y actitudes necesarios para una vida fructífera, activa y basada en decisiones fundamentadas.

⁴ Pueden resultar de gran utilidad los materiales sobre plurilingüismo e interculturalidad que se encuentran disponibles en el sitio web del Consejo de Europa. Incluyen, entre otros, materiales explicativos, vídeos, tutoriales o documentos de recomendaciones sobre cómo enseñar y evaluar ambos tipos de competencias. Disponible en: <<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/plurilingualism-and-pluriculturalism>>. [Consulta: 4 de julio de 2023].

⁵ La versión en español de este volumen se puede descargar en el siguiente enlace: <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenanza-evaluacion-volumen-complementario/europa-lenguas/25397>>. [Consulta: 4 de julio de 2023].

El tratamiento educativo del plurilingüismo y la interculturalidad en las etapas de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y de Bachillerato queda reflejado en documentos normativos específicos:

- El *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*; y
- El *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato*.

La normativa española parte de la competencia plurilingüe que el Consejo de la Unión Europea ofrece en la *Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente* y la adapta al contexto y al sistema educativo españoles. Así, define la competencia plurilingüe a partir de la combinación de la capacidad lingüística, de la capacidad estratégica y de dimensiones históricas y culturales vinculadas con las lenguas. La primera implica el desarrollo de la habilidad para usar diferentes lenguas de forma apropiada y eficaz tanto en el proceso de aprendizaje como en el proceso de comunicación. La segunda persigue que los hablantes sean capaces de identificar los perfiles lingüísticos individuales y desarrollar, a partir de experiencias propias, estrategias necesarias para mediar, hacer transferencias entre lenguas, y aprender unas lenguas a partir de otras. De esta forma, la competencia plurilingüe abarca no solo la(s) lengua(s) extranjera(s) estudiada(s) formalmente, sino también las lenguas clásicas y las lenguas propias y conocidas por el alumnado a título individual. Por último, las dimensiones históricas y culturales están vinculadas con el conocimiento, la valoración y el respeto de la diversidad, tanto lingüística como cultural.

Estos tres aspectos, que, combinados, conforman la competencia plurilingüe, son la referencia para establecer los descriptores operativos, que marcan el nivel de adquisición de la competencia plurilingüe que se espera que el alumnado alcance en cada etapa educativa.

2.2.1. La competencia plurilingüe en la ESO

La competencia plurilingüe se reconoce como una de las ocho competencias clave del Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica (artículo 11 y anexo I del Real Decreto 217/2022).

Los descriptores operativos de la competencia plurilingüe en esta etapa son los siguientes:

- **CP1.** Usa eficazmente una o más lenguas, además de la lengua o lenguas familiares, para responder a sus necesidades comunicativas, de manera apropiada y adecuada tanto a su desarrollo e intereses como a diferentes situaciones y contextos de los ámbitos personal, social, educativo y profesional.
- **CP2.** A partir de sus experiencias, realiza transferencias entre distintas lenguas como estrategia para comunicarse y ampliar su repertorio lingüístico individual.
- **CP3.** Conoce, valora y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en la sociedad, integrándola en su desarrollo personal como factor de diálogo, para fomentar la cohesión social.

Estos descriptores operativos, junto con los objetivos de la etapa, han constituido el marco referencial a partir del que se han desarrollado las competencias específicas de determinadas materias de la ESO. De una forma más directa, los descriptores de la competencia plurilingüe están vinculados con las competencias específicas de Latín, Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera y Segunda Lengua Extranjera. También están vinculados con algunas de las competencias específicas de las siguientes materias: Economía y Emprendimiento; Expresión

Artística; Física y Química; Geografía e Historia; Matemáticas; Música; Tecnología; y Tecnología y Digitalización.

2.2.2. La competencia plurilingüe en Bachillerato

Al igual que en la etapa de la ESO, la competencia plurilingüe se encuentra en la lista de las ocho competencias clave del currículo de Bachillerato (artículo 16 y anexo I del Real Decreto 243/2022).

Los descriptores operativos de la competencia plurilingüe en la etapa de Bachillerato son los siguientes:

- **CP1.** Utiliza con fluidez, adecuación y aceptable corrección una o más lenguas, además de la lengua familiar o de las lenguas familiares, para responder a sus necesidades comunicativas con espontaneidad y autonomía en diferentes situaciones y contextos de los ámbitos personal, social, educativo y profesional.
- **CP2.** A partir de sus experiencias, desarrolla estrategias que le permitan ampliar y enriquecer de forma sistemática su repertorio lingüístico individual con el fin de comunicarse de manera eficaz.
- **CP3.** Conoce y valora críticamente la diversidad lingüística y cultural presente en la sociedad, integrándola en su desarrollo personal y anteponiendo la comprensión mutua como característica central de la comunicación, para fomentar la cohesión social.

Estos descriptores operativos, junto con los objetivos de la etapa, han constituido el marco referencial a partir del que se han desarrollado las competencias específicas de determinadas materias de la etapa de Bachillerato. De una forma más directa, los descriptores de la competencia plurilingüe están vinculados con las competencias específicas de Griego, Latín, Lengua Castellana y Literatura y Lengua Extranjera. También están vinculados con algunas de las competencias específicas de las siguientes materias: Artes Escénicas; Biología; Biología, Geología y Ciencias Ambientales; Ciencias Generales; Coro y Técnica Vocal; Empresa y Diseño de Modelos de Negocio; Geología y Ciencias Ambientales; Lenguaje y Práctica Musical; Matemáticas; Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales; Matemáticas Generales.

2.3. Documentos de referencia: MAREP

Uno de los documentos esenciales que regula la definición y las características del enfoque plurilingüe en la enseñanza de las lenguas es el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas* (MAREP),⁶ coordinado por Michel Candelier (2007) para el Centro Europeo de Lenguas Modernas (CELM) del Consejo de Europa. Adaptado al español en el 2013, constituye una guía que sistematiza no solo las competencias que forman parte de la competencia plurilingüe, sino también los recursos que pueden desarrollarse para su fomento desde el así llamado *enfoque plural* (y del que hablaremos con más detalle en el capítulo 3 de esta guía).

La competencia plurilingüe es el eje central de los planteamientos y de las actividades recogidas en el MAREP. La competencia plurilingüe se concibe como aquella que incluye todo el repertorio lingüístico del individuo, y el objetivo de los enfoques plurales no es otro que plantear y poner en práctica actividades que impliquen a la vez varias lenguas y/o variedades culturales. De esta forma, el MAREP establece un marco general para la enseñanza de las lenguas y las culturas y, por ello, del fomento de la competencia plurilingüe: las lenguas y las

⁶ La web interactiva del MAREP ofrece todas las herramientas necesarias para su uso, incluido un banco de materiales didácticos: <http://carap.ecml.at>. [Consulta: 4 de julio de 2023].

variedades culturales que se enseñan no se abordan de manera aislada, sino como elementos de una competencia única, por muy distintas que sean entre ellas. Los planteamientos didácticos, por lo tanto, han de ser plurales, es decir, estar pensados y diseñados para tratar de forma conjunta más de una variedad lingüística y/o cultural.

Una de las aportaciones más destacadas del MAREP es la distinción de tres niveles de competencias: los *saberes* (conocimientos), los *saber hacer* (destrezas) y los *saber ser* (conductas). La extensa lista de saberes, saber hacer y saber ser se enmarca dentro de un planteamiento general de competencias globales que un hablante plurilingüe e intercultural debe poseer. Estas, a su vez, se agrupan en grandes bloques de competencias, definiendo a un hablante plurilingüe e intercultural como aquel que tiene:

- competencia para gestionar la comunicación lingüística y cultural en un contexto de alteridad;
- competencia de construcción y de ampliación del repertorio lingüístico y cultural plural;
- competencia de descentramiento;
- competencia para dar sentido a elementos lingüísticos y/o culturales no familiares;
- competencia de distanciamiento;
- competencia para analizar de manera crítica la situación y las actividades (comunicativas y/o de aprendizaje) en las que se halle comprometido;
- competencia de reconocimiento del otro, o de la alteridad.

3. TÉRMINOS Y CONCEPTOS CLAVE DEL ENFOQUE PLURILINGÜE E INTERCULTURAL

Los enfoques didácticos para la enseñanza de la competencia plurilingüe giran en torno a varios conceptos clave que permiten su adecuada definición y posterior adaptación.

Por un lado, podemos destacar las nociones y los conceptos propiamente didácticos, donde se ubicarán los diferentes modelos pedagógicos con implicación en la enseñanza de la competencia plurilingüe. En su enseñanza, por lo tanto, serán clave las nociones relativas a cómo se plantea la inclusión de más de una variedad lingüística y/o cultural en el proceso educativo: podrá ser a través del enfoque intercultural, la didáctica integrada de las lenguas, la intercomprensión o el enfoque conocido como el «despertar a las lenguas».

Por otro lado, existe un conjunto de nociones y conceptos de corte propiamente lingüístico que resultan fundamentales tanto para la enseñanza como para la comprensión de los fenómenos de plurilingüismo e interculturalidad. El desempeño de la competencia plurilingüe conlleva conocer qué tipo de fenómenos pueden darse como consecuencia de la interacción de las lenguas (por ejemplo, alternancia de código, transferencia o préstamo) o de las culturas (por ejemplo, el choque cultural). Además, es fundamental dominar conceptos como «lenguas emparentadas» o «competencia pragmática» para determinar la estructura organizativa de las actividades didácticas.

3.1. Nociones y conceptos didácticos

La inclusión de las actividades orientadas al fomento de la competencia plurilingüe requiere la aplicación de enfoques didácticos específicos. Este conjunto de enfoques plantea, *a priori*, el uso de más de una variedad lingüística y/o cultural en el aula. Para poder llevarlo a cabo de forma satisfactoria, las actividades deben basarse en un planteamiento adecuado de cómo

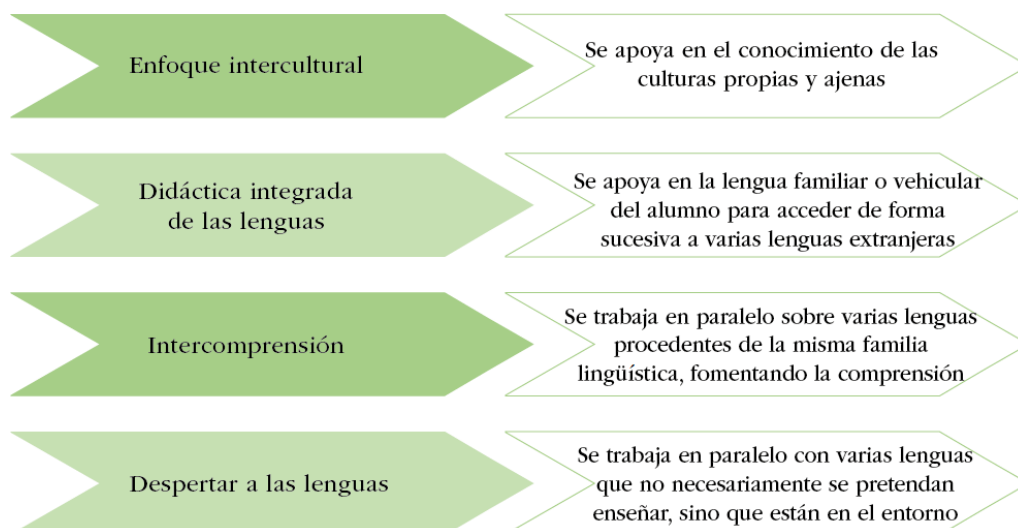
incluir más de una variedad —lingüística o cultural— en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al tratarse de incluir una pluralidad —lingüística o cultural—, este conjunto de enfoques se conoce bajo el rótulo común de «enfoque plural» (frente a lo que sería un «enfoque singular»: el de una única variedad lingüística o cultural).

Si bien es más conocido el término en singular —«enfoque plural»—, se trata, en realidad, de un conjunto de enfoques orientados al fomento de los diferentes tipos de habilidades plurilingües e interculturales. Dependiendo de cómo se apliquen, y para qué, cada uno de los enfoques puede ser más adecuado para el desarrollo de unos tipos de competencias lingüísticas y culturales en concreto, incluidas sus variantes metalingüística y metacultural.

Tal y como propone MAREP (2007: 6 et seq.), existen cuatro enfoques plurales: *el enfoque intercultural, la didáctica integrada de las lenguas, la intercomprensión y el despertar a las lenguas*. Las diferencias entre los cuatro se basan, sobre todo, en:

- **qué (y cuántas) lenguas (o culturas) se incluyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje:** el enfoque puede dar más peso a una o dos lenguas extranjeras que forman parte del currículo educativo, a varias lenguas extranjeras emparentadas entre sí, presentes o no en el currículo, o a varias lenguas presentes en la competencia plurilingüe de los propios alumnos a nivel individual pero que no formen parte del currículo;
- **cómo se incluyen:** mientras que algunos enfoques se centran más en el desarrollo de la competencia lingüística en varias lenguas (adquisición de vocabulario o de estructuras gramaticales), otros parten de las variedades lingüísticas y culturales distintas en un sentido más amplio, enfocando la competencia comunicativa e intercultural global; y
- **para qué:** los diferentes enfoques pueden perseguir un fin más instrumental, desarrollando las habilidades para una mejor comprensión y un mejor uso de varias lenguas, o un fin más actitudinal, haciendo hincapié en aspectos interlingüísticos e interculturales que fundamentan una adecuada comunicación en la sociedad.

Los principios fundamentales de cada uno de los enfoques plurales se presentan en la Gráfica 1.



Gráfica 1. Los enfoques plurales
(elaborado a partir del MAREP, 2007)

3.2. El enfoque intercultural

El *enfoque intercultural* es, probablemente, el enfoque plural más conocido en la enseñanza lingüística. Su objetivo fundamental es fomentar la habilidad de desenvolverse y actuar adecuadamente en situaciones en las que interactúan hablantes de lenguas y culturas diferentes. Las situaciones comunicativas en las que participan personas que hablan lenguas diferentes y pertenecen a culturas diferentes (o las representan) se conocen como *situaciones de comunicación intercultural*. Cuando se genera una situación de comunicación intercultural, se asume que los participantes disponen de conocimientos y experiencias diferentes sobre cómo se comunica y se interactúa. Estas diferencias se llaman *marcos de conocimiento* y guían la conducta verbal y no verbal de los hablantes en cualquiera de sus actos comunicativos.

Como las situaciones de comunicación intercultural son cada vez más frecuentes en la sociedad actual, también los hablantes han de estar preparados para participar en ellas de forma adecuada y eficaz. Así, la competencia intercultural se constituye como una herramienta fundamental que permite tal comunicación eficaz y adecuada a pesar de las diferencias que los hablantes individuales puedan tener respecto a los demás en cuanto a la forma, el modo y la manera comunicativas.

El desarrollo de la competencia intercultural parte, ante todo, del fomento de actitudes. El conocido modelo de Rodrigo Alsina (1999) insiste, de manera especial, en que el desarrollo de la competencia intercultural ha de basarse necesariamente en que el hablante:

- tenga motivación para conocer otra/s cultura/s y ser empático con ella/s;
- sea consciente de su propia cultura y de las características de los procesos comunicativos basados en ella;
- preste atención a la comunicación no verbal;
- sea consciente de que las situaciones interculturales pueden generar malentendidos, y
- se muestre dispuesto a interpretar no solo el significado literal (o verbal) de los mensajes recibidos en las situaciones interculturales, sino también su significado intencional (que pretende conseguir el interlocutor).

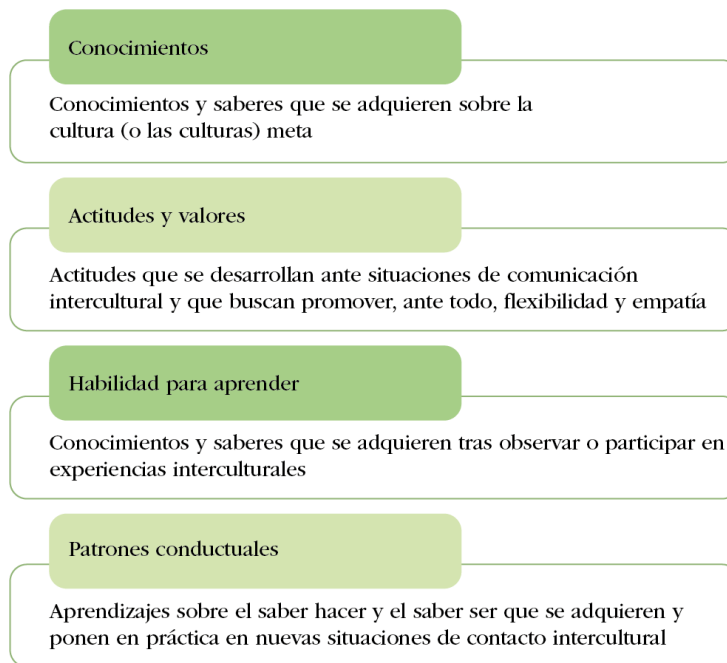
Para una adecuada interacción intercultural, los hablantes han de disponer de una serie de destrezas y habilidades llamadas interculturales. Estas presuponen, ante todo, la capacidad de relacionar entre sí las diferentes culturas (la propia frente a las extranjeras) y la capacidad de recurrir a estrategias que permitan la comunicación con personas de otras culturas, superando malentendidos y estereotipos. En el desarrollo de dichas capacidades, suelen distinguirse tres etapas: a. la *monocultural* (el aprendiz observa otras culturas desde los marcos de su propia cultura); b. la *intercultural* (el aprendiz es consciente de las diferencias culturales y puede comparar la cultura propia con la extranjera), y c. la *transcultural* (el aprendiz puede distanciarse de las culturas en contacto para poder mediar entre ellas).⁷

Desarrollar la competencia intercultural implica, por lo tanto, reconocer que las culturas son diferentes, respetar tales diferencias, saber que esas diferencias pueden causar situaciones de choque o malentendido, y estar preparado para enfrentarse a ellas y superarlas. Desde el punto de vista didáctico, los objetivos del enfoque intercultural abarcan la creación de las condiciones óptimas para que el alumnado se distancie del etnocentrismo y se abra a los demás; cobre conciencia de que la cultura propia influye en su percepción e interpretación de la realidad, pensamiento, forma de sentir, actuar y relacionarse; desarrolle empatía y

⁷ Para más detalle sobre esta, y otras clasificaciones, puede consultarse la definición de la «competencia intercultural» en el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario_ele/diccionario/compintercult.htm>. [Consulta: 4 de julio de 2023].

disponibilidad para comparar y participar en otras culturas; y, sobre todo, aprenda a tener una visión crítica.⁸ En otras palabras, el alumnado ha de tener respeto hacia la diversidad cultural y ser comunicador efectivo, sin perder su propia identidad cultural ni amenazar la de otros.

Adaptando el clásico modelo de Byram (1997), el enfoque intercultural en la enseñanza se orienta hacia el fomento de cuatro tipos de *saberes*: los propios conocimientos, las actitudes, la habilidad para aprender y los patrones conductuales (Gráfica 2).



Gráfica 2. *Los componentes (o saberes) de la competencia intercultural* (elaborado a partir de Byram, 1997)

Por todo ello, el enfoque intercultural avanza de forma significativa en la competencia metalingüística y, sobre todo, en la metacomunicativa. Esta competencia metacomunicativa es la habilidad que un aprendiz posee para «reducir al máximo las posibles interpretaciones, presuposiciones o sobreentendidos, a pesar de que la comunicación pierda en agilidad» (Moreno Moreno y Atienza Cerezo, 2016: 5). Desde el punto de vista del uso lingüístico, puede implicar que los hablantes aprendan a simplificar o reformular sus enunciados, con el fin de adaptarse a la situación comunicativa plural.

3.3. La didáctica integrada de las lenguas

La *didáctica integrada de las lenguas* representa un enfoque plural que se centra en las lenguas estudiadas dentro del marco curricular. Por ello, la didáctica integrada está limitada a un número preestablecido de lenguas que se enseñan en la etapa escolar como lenguas primeras, lenguas extranjeras o lenguas clásicas. El objetivo de la didáctica integrada es, ante todo, ayudar a los alumnos a relacionar las lenguas estudiadas entre sí para fomentar su aprendizaje. El objetivo práctico puede consistir en lograr las mismas competencias en todas las lenguas o en desarrollar solamente algunas de las competencias en algunas de las lenguas implicadas. El fundamento de la didáctica integrada es optimizar al máximo el dominio de las lenguas

⁸ Para los modelos teóricos del enfoque intercultural, puede consultarse el trabajo de Moreno Moreno y Atienza Cerezo (2016).

conocidas y/o estudiadas.

El MAREP (2007), presentado en el apartado 2.3, describe el modelo básico que subyace a la didáctica integrada de las lenguas: la lengua primera —o la lengua vehicular del proceso educativo— se usa como el punto de partida para acceder a una lengua extranjera; a continuación, los conocimientos de ambas se usan para facilitar el acceso y el aprendizaje de una segunda lengua extranjera, y así sucesivamente.

La diferencia más marcada de este enfoque plural frente a los demás enfoques es que, aunque se apoye en el conocimiento de unas lenguas para acceder a otras, las lenguas involucradas pueden seguir contando con espacio propio para el aprendizaje de las estructuras específicas (Cicres, Ribot y Llach, 2014). En este sentido, el enfoque de la didáctica integrada genera un espacio común para una reflexión global y general sobre la comunicación, el lenguaje, el sistema lingüístico y las lenguas, potenciando la conciencia metalingüística.

Por ello, es habitual que la didáctica integrada facilite el desarrollo de los niveles más estructurales de las lenguas implicadas —como la fonética y la fonología, la morfología o la sintaxis— a la luz del análisis de los procesos y fenómenos compartidos desde el punto de vista interlingüístico: rasgos fonológicos (por ejemplo, el repertorio vocálico o consonántico), procesos morfológicos (por ejemplo, principios de prefijación/sufijación) o estructuras sintácticas (por ejemplo, cuál es el orden de palabras preferente en una lengua).

La especificidad de la didáctica integrada requiere una adaptación pedagógica concreta. Se trata de un enfoque basado en conceptos (*concept-based instruction*) y resulta fundamental que la terminología empleada en la enseñanza sea específica (es decir, metalingüística) y, preferiblemente, compartida para todas las lenguas involucradas. La didáctica integrada asume que el aprendizaje de lenguas no solo implica dominar las formas y las estructuras de estas lenguas, sino también almacenar —y saber usar de forma analítica— conceptos relacionados con los fenómenos del sistema lingüístico y su uso.⁹

El principal valor que el apoyo en el desarrollo del conocimiento metalingüístico puede aportar a la enseñanza plurilingüe es que dota al alumnado de una base conceptual que puede aplicar a todas sus lenguas estudiadas. Así, pueden partir de un fenómeno para identificar su manifestación en lenguas diferentes, desarrollando su capacidad reflexiva y crítica. Uno de los modelos más conocidos de la didáctica integrada de las lenguas —«el alemán después del inglés»— da cuenta de cómo ese conocimiento crítico puede ayudar a observar, y almacenar más y mejor, las diferencias en la representación del mismo fenómeno en lenguas diferentes.

3.4. La intercomprensión

Como enfoque plural, la *intercomprensión* busca desarrollar la habilidad de recurrir a las lenguas ya dominadas —no siempre en el mismo grado ni con la misma competencia— para comprender otras lenguas. A diferencia de la didáctica integrada (3.3.), la intercomprensión suele aplicarse a las lenguas de la misma familia lingüística: lenguas románicas, lenguas germánicas, lenguas eslavas, etc. En sus postulados, parte del principio de que las lenguas emparentadas —las pertenecientes a la misma familia lingüística— permiten un grado más alto de comprensión por compartir rasgos estructurales al derivar del mismo ancestro lingüístico.

⁹ Puede resultar especialmente interesante para la descripción de este postulado el trabajo de Esteve *et al.* (2015).

La intercomprensión puede aplicarse tanto a las lenguas emparentadas con la lengua primera de los alumnos (por ejemplo, la intercomprensión con el italiano, el portugués y el francés a partir del español) o con una lengua extranjera que estén aprendiendo (por ejemplo, la intercomprensión con el alemán a partir del inglés). En ambos casos, la lengua de la que se parte para fomentar la intercomprensión se conoce como *la lengua puente*.

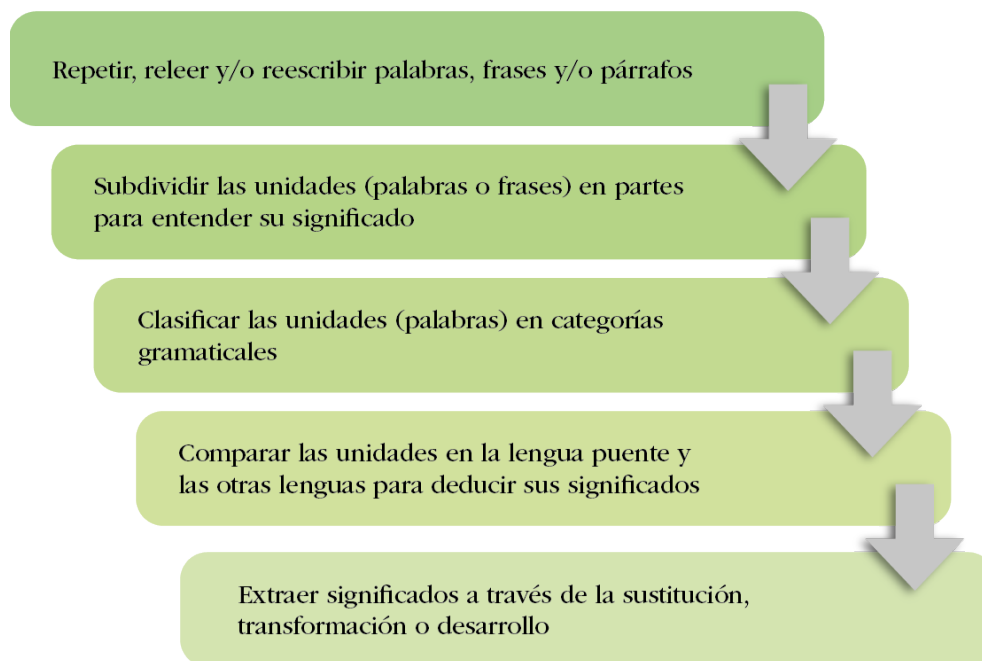
Como método, la intercomprensión fomenta la integración de las destrezas cognitivas y la intensificación de la implicación afectiva, potenciando el desarrollo de la competencia metalingüística. Al igual que la didáctica integrada, la intercomprensión recurre a los conocimientos de los que los alumnos disponen ya para avanzar en la competencia plurilingüe.

Desde el punto de vista práctico, la intercomprensión se fundamenta en la implicación para descubrir similitudes entre las lenguas emparentadas. A través de la búsqueda de tales similitudes y paralelismos, se desarrolla la habilidad de detectar el significado de palabras y estructuras parecidas que permiten entender e incluso interactuar en otras lenguas, poco o nada conocidas. De esta forma, el alumnado adquiere y refuerza estrategias de intercomprensión, tanto para entender como para hacerse entender. Se trata, por lo tanto, de una estrategia comunicativa, usada de forma consciente, que se aprovecha de la transparencia relativa de la lengua desconocida para poder entender el mensaje.

El ejercicio de esta estrategia puede afectar a cualquier nivel del lenguaje (fonológico, morfológico, ortográfico, sintáctico, semántico o discursivo) e implica, además del propio código lingüístico, la capacidad de interpretar claves no verbales (gestos, expresiones faciales, etc.). A pesar de que puede emplearse para todas las destrezas lingüísticas, se ejercita fundamentalmente con las destrezas receptivas: comprender lo oído y lo leído. Por ello, es posible encontrar su calificación como enfoque orientado al desarrollo de las competencias parciales: mientras que las destrezas de comprensión se adquieren en un grado muy alto, las de la producción no lo hacen ni con la misma intensidad ni al mismo ritmo.

El desarrollo de esta competencia como estrategia cognitiva requiere una reflexión sistemática sobre la capacidad para comprender lo no estudiado previamente. Además, la intercomprensión permite potenciar habilidades interculturales, en tanto que favorece que los alumnos establezcan paralelismos y analogías no solo lingüísticas, sino también propiamente culturales.

Las estrategias para la aplicación de la intercomprensión pueden ser muy variadas, pero su modelo base es relativamente estable, en tanto que parte del aprovechamiento del conocimiento previo para identificar semejanzas y diferencias y, como fin último, comprender y aprender las estructuras en las lenguas meta (Gráfica 3).



Gráfica 3. Modelo de estrategias didácticas paso por paso para el desarrollo de las actividades basadas en la intercomprensión [basado en el modelo de la actividad de lectura en el aula]

Al igual que en la didáctica integrada, la intercomprensión fomenta una reflexión crítica sobre las lenguas, pero también sobre uno mismo como aprendiz y hablante. Así, el aprendiz —y el hablante— se vuelve reflexivo¹⁰ y todo el aprendizaje, por lo tanto, significativo.

3.5. El despertar a las lenguas

Probablemente menos conocido, el *despertar a las lenguas* se define como un enfoque plural que incluye en sus actividades lenguas que no se pretenden enseñar. No significa en absoluto —y así lo subraya el MAREP (2007)— que solo incluya este grupo de lenguas. Todo lo contrario: las actividades basadas en el despertar a las lenguas se basan en la lengua vehicular del proceso de la enseñanza y en otras lenguas que se estén aprendiendo (por ejemplo, las lenguas aprendidas como extranjeras), pero, además de estas, incorporan otras lenguas (o variedades lingüísticas) que no se persigue enseñar o que no forman parte del currículo. Así, entre estas nuevas lenguas pueden estar las lenguas propias de algunos de los alumnos, las lenguas del entorno que no se enseñen en el centro u otras lenguas extranjeras. Cualquier lengua puede formar parte de este tipo de actividades, sin ningún tipo de exclusión.

Considerando esto, el enfoque del despertar a las lenguas se ha definido por el propio MAREP (2007) como el *enfoque plural extremo*. Muy relacionado con el movimiento de *Language Awareness* (es decir, la ‘conciencia lingüística’), el despertar a las lenguas introduce a los alumnos en la diversidad lingüística mundial tanto desde la perspectiva social como individual. Por ello, ha sido muy destacado su papel como un enfoque para fomentar la

¹⁰ El trabajo de Dufour (2018) aporta una muy interesante y completa descripción de qué son el aprendiz reflexivo y el aprendizaje reflexivo.

acogida del alumnado con lenguas propias distintas a las del centro.

Como enfoque plurilingüe, el despertar a las lenguas está fundamentalmente orientado a centrar todas las actividades en la concienciación con la diversidad lingüística. Estas actividades, como resume Arismendi Gómez (2016), buscan fomentar la reflexión, la conciencia lingüística y las actitudes positivas —es decir, de apertura— hacia otras lenguas y sus hablantes. Al igual que en los otros enfoques, existe una orientación metalingüística, pero, a diferencia de los de la didáctica integrada y de la intercomprensión, recae no tanto sobre las estructuras de las lenguas como sobre la variabilidad y la diversidad lingüística y cultural. El valor del despertar a las lenguas es innegable, en tanto que fomenta de forma directa la curiosidad por la diversidad y la motivación para aprender lenguas y culturas nuevas.

Desde el punto de vista didáctico, las actividades basadas en el despertar a las lenguas pueden incluir las lenguas presentes entre el alumnado del aula, aprovechando sus conocimientos y su competencia lingüística personal para el fomento de la competencia plurilingüe de toda la clase. Otras fuentes para el desarrollo de las actividades del aula pueden ser el paisaje lingüístico del entorno más inmediato —o de los entornos particulares del alumnado y el profesorado—, material audiovisual o cualquier contexto real que incluya lenguas muy diversas.

4. TÉRMINOS Y CONCEPTOS LINGÜÍSTICOS CLAVE

4.1. Nociones y conceptos lingüísticos para la enseñanza plurilingüe e intercultural

Además de los términos asociados a los enfoques, la enseñanza de la competencia plurilingüe debe considerar los términos que reflejan los diferentes fenómenos comunicativos que se generan con el uso de varias lenguas. Los fenómenos más comunes de la práctica plurilingüe son, además de los propios de la lingüística aplicada —como la *competencia comunicativa* o las *destrezas lingüísticas*—, los de *interlengua*, *alternancia de código* (también conocido como *code-switching*) y *translenguaje* (también conocido como *translanguaging*).

Los términos lingüísticos clave para el ejercicio de la competencia plurilingüe pueden subdividirse en función del nivel o plano al que afectan. Pueden referirse a las competencias, a los niveles lingüísticos, a los fenómenos lingüísticos o comunicativos, o incluso a hechos extralingüísticos. A continuación, se ofrece un glosario general de dichos términos, asumiendo que pueden afectar a planos diferentes —es decir, no pertenecer al mismo nivel—, pero reflejan en su conjunto la conceptualización más importante para el fomento y el desarrollo del plurilingüismo y la interculturalidad.

El glosario se ha estructurado por orden alfabético para facilitar su consulta.

4.2. Glosario de términos lingüísticos clave

Alternancia de código

La alternancia de código es el empleo de dos o más lenguas o variedades lingüísticas de forma alternativa en el marco de la misma enunciación. Se trata de un fenómeno muy habitual en la

interacción de hablantes bilingües o multilingües, y que se manifiesta en la sucesión alterna de estructuras de lenguas diferentes. Los principios de la alternancia pueden obedecer a razones diferentes, desde la propiamente comunicativa hasta la pragmática (por ejemplo, para enfatizar).

Choque cultural

El choque cultural representa un conjunto de experiencias, normalmente de tipo negativo, que vive un hablante (normalmente, un aprendiz de segunda lengua o lengua extranjera) al establecer contacto con una nueva cultura. Las manifestaciones más habituales del choque cultural son la desconfianza, los sentimientos de ansiedad y la inseguridad, que pueden afectar tanto a la aceptación del nuevo entorno como al aprendizaje de la lengua que se habla en él.

Competencia comunicativa

La competencia comunicativa se define como la capacidad del hablante para expresarse de forma adecuada y eficaz en una interacción. Implica, por lo tanto, la corrección gramatical en su sentido más amplio (morfosintáctico, léxico, semántico, ortográfico y fonético) y la adecuación social y cultural (pragmática). En su definición más clásica, formulada por Dell Hymes en su artículo «Acerca de la competencia comunicativa» (1971), la competencia comunicativa se apoya en el principio de saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma».¹¹

Competencia intercultural

La competencia intercultural se define como la habilidad del hablante para desenvolverse —actuar e interactuar— en diferentes situaciones de comunicación intercultural. Implica la apertura del hablante para reconocer las diferencias culturales de sus interlocutores y su habilidad para adaptarse y superar los obstáculos comunicativos desde el respeto a la cultura propia y la cultura de los demás.

Competencia lingüística

La competencia lingüística se define como la capacidad del hablante para planificar y producir, y recibir y comprender adecuadamente, estructuras [enunciados y oraciones] lingüísticas acordes a las reglas gramaticales de la lengua. Las reglas gramaticales de la lengua se entienden en su acepción más amplia, incluyendo no solo los niveles morfológico y sintáctico, sino también el léxico (selección adecuada del vocabulario), la semántica, la pragmática, la fonética y la ortografía. Dentro de los modelos actuales, la competencia lingüística se considera como uno de los elementos básicos de la competencia comunicativa.

Competencia pragmática

La competencia pragmática se define como uno de los componentes de la competencia comunicativa, que representa la capacidad de los hablantes para realizar un uso comunicativo adecuado de una o varias lenguas de acuerdo con el interlocutor y el contexto. Como competencia, presupone al hablante la capacidad de ajustar lo que dice, y cómo lo dice, en función de la persona con la que interactúa, el objetivo de la comunicación y las circunstancias de la misma.

¹¹ Consúltense la definición y la descripción del concepto de 'competencia comunicativa' en el *Diccionario de términos clave de ELE*, del Centro Virtual Cervantes: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm>. [Consulta: 4 de julio de 2023].

Destrezas lingüísticas

Las destrezas lingüísticas se definen como las formas específicas de activación de la competencia comunicativa. Son, por lo tanto, las diferentes formas del uso de la lengua. Su clasificación más aceptada distingue entre las destrezas en función del canal (orales frente a escritas) y del rol del hablante (productivas frente a receptoras). La combinación de ambas da lugar a cuatro destrezas lingüísticas básicas: la expresión oral (hablar), la expresión escrita (escribir), la comprensión oral (escuchar) y la comprensión escrita (leer).

Hablante intercultural

Hablante que posee conocimientos de más de una cultura y que es capaz de interactuar, de forma eficaz, adecuada y abierta, en entornos de contacto de lenguas y culturas de forma intencionada o no.

Interlengua

La interlengua es un sistema lingüístico del que dispone el aprendiz de una lengua (segunda o extranjera) en un momento dado. Se trata de un sistema lingüístico dinámico y variable, que evoluciona con el avance del aprendizaje, y que representa la manera individual del hablante de dominar la lengua en cuestión.

Lenguas emparentadas

Las lenguas emparentadas son aquellas lenguas que cuentan con un origen común, y que se evidencia porque comparten rasgos formales y de significado. Las lenguas emparentadas pertenecen a la misma familia lingüística y, dentro de estas, puede haber grupos y ramas, y dentro de estas últimas donde se establecen relaciones de parentesco más cercano entre las lenguas.

Transferencia

La transferencia se define como el uso de un elemento o una serie de elementos procedentes de una lengua en otra. Por norma general, las transferencias se realizan desde una lengua más dominada a una lengua menos dominada. Su clasificación más habitual distingue entre las *transferencias positivas*, cuando el empleo de un elemento de la otra lengua resulta en el éxito comunicativo, y las *transferencias negativas*, cuando tal empleo deriva en un error o perjudica la comprensión.

Translenguaje/*translanguaging*

Como enfoque pedagógico, el translenguaje (o el *translanguaging*) se define como una aproximación teórica y práctica a la enseñanza de lenguas y/o contenidos en los contextos educativos que recurre a los conocimientos lingüísticos propios del alumnado. Se trata de un enfoque interactivo que fomenta la competencia metalingüística y persigue el fin de mejorar el desarrollo plurilingüe.

5. ADAPTACIÓN DEL ENFOQUE PLURILINGÜE Y FUNDAMENTACIÓN DIDÁCTICA

5.1. El enfoque plurilingüe en el aula

Si bien no existe una definición consensuada de qué significa que la enseñanza sea plurilingüe, sí hay un acuerdo sobre las principales características de tal enseñanza. Son, en particular, las dos siguientes:

- a) *Se consideran e incluyen prácticas bilingües y multilingües que no se corresponden necesariamente con el paradigma lingüístico existente en el aula.*

En otras palabras, un enfoque plurilingüe prevé la inclusión de las lenguas que no están presentes en la vida de toda la clase, sino en situaciones personales e individuales de determinados alumnos, en el proceso de la enseñanza-aprendizaje. Tal inclusión puede basarse en diferentes métodos pedagógicos: desde el simple comentario reflexivo hasta la realización de actividades específicas.

- b) *Se asume que cualquier persona puede desarrollar competencia plurilingüe.*

Las razones del plurilingüismo son variadas y, como se comentaba arriba, pueden ir desde las más comunes (como los fenómenos migratorios) hasta las más idiosincrásicas (como el interés personal). A pesar de tal diversidad, en todos los casos el desarrollo de la competencia plurilingüe está indisolublemente vinculado a las necesidades de los hablantes. Los hablantes dominamos lenguas diferentes por necesidades concretas y para objetivos diferentes. De allí, derivan dos ideas fundamentales:

- no existe limitación para el desarrollo de la competencia plurilingüe (puede desarro-

- llarse en diferentes edades y por hablantes con diferentes tipos de necesidades y/o dificultades), y
- el éxito del desarrollo de la competencia plurilingüe depende de forma significativa de que se ajuste a lo que los hablantes necesitan.

5.2. El enfoque plurilingüe y el perfil lingüístico del alumnado

Una de las preguntas clave que se puede hacer un docente es si todo el alumnado se beneficia de la aplicación del enfoque plurilingüe. La respuesta es afirmativa. Pero, ¿cómo y en qué? ¿Qué les aporta a los alumnos, con experiencias lingüísticas propias muy diferentes, la inclusión de diferentes lenguas y culturas en el aula?

Si nos imaginamos un aula prototípica, en la que hay alumnos monolingües, bilingües y multilingües en proporción muy variable, podemos destacar varios beneficios competenciales y actitudinales para todos ellos.

a) *Alumnado monolingüe*

No todos los alumnos tienen exposición a más de una lengua en su día a día. El enfoque plurilingüe les permite acercarse y conocer la diversidad lingüística y cultural, desarrollando la aceptación y el respeto hacia el multilingüismo y la interculturalidad. Además, los expone a lenguas nuevas, fomentando su flexibilidad para el aprendizaje de lenguas en el futuro.

b) *Alumnado bilingüe y multilingüe*

Casi siempre hay alumnos que hablan más de una lengua en casa. Algunos de ellos hablarán lenguas que forman parte del proceso educativo (p.ej.: español, inglés, alemán, francés, etc.), pero otros podrán hablar lenguas no presentes en el centro. Podría tratarse de lenguas de grandes grupos de la población inmigrante (p.ej.: rumano, árabe o ruso) o de lenguas con presencia social mucho más reducida (pensemos, por ejemplo, en un alumno que habla en casa, además de español, danés, japonés o wolof porque uno de sus progenitores los tiene como primera lengua). Para estos alumnos, el enfoque plurilingüe aporta numerosos valores. Por un lado, les permite validar sus prácticas lingüísticas, es decir, comprobar que las lenguas que hablan fuera del centro son igual de válidas y valiosas que otras lenguas. Por otro lado, les permite sentirse más seguros de sí mismos como hablantes y como ciudadanos: al ver involucradas y respetadas sus otras lenguas, comprueban que ser plurilingües les ofrece muchas posibilidades comunicativas y sociales.

Por todo lo dicho, podríamos decir que el enfoque plurilingüe no solo potencia las habilidades propiamente lingüísticas y comunicativas, sino también habilidades metalingüísticas y metaculturales.

6. BIBLIOGRAFÍA

a) Fuentes normativas

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 76, de 30 de marzo de 2006. Disponible en: <<https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>>. [Consulta: 4 de julio de 2023].

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. Disponible en: <<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>>. [Consulta: 4 de julio de 2023].

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. «BOE» núm. 76, de 30 de marzo de 2022. Disponible en: <<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>>. [Consulta: 4 de julio de 2023].

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. «BOE» núm. 82, de 6 de abril de 2022. Disponible en: <<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/con>>. [Consulta: 4 de julio de 2023].

b) Marcos europeos de referencia

CANDELIER, Michel (coord.) (2013): *MAREP: Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas.* ECML-Consejo de Europa. Traducción de Vega Llorente Pinto, Isabel García Palomo y Dolores Veloso Gutiérrez. Disponible en: <<https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-ES-web.pdf?ver=2018-03-20-120700-460>>. [Consulta: 4 de julio de 2023].

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas; aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Traducción del Instituto Cervantes. Disponible en:

<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>. [Consulta: 4 de julio de 2023].

– (2020): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas; aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Traducción del Instituto Cervantes. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf>. [Consulta: 4 de julio de 2023].

c) Enseñanza plurilingüe e intercultural

BYRAM, M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multicultural Matters.

MORENO MORENO, R.M. Y ATIENZA CEREZO, E. (2016): «Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado». *MarcoELE*, n.º 22. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/22/moreno-atienza_interculturalidad.pdf>. [Consulta: 4 de julio de 2023].

RODRIGO ALSINA, M. (1999). *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos. Enfoques plurales.

ARISMENDI GÓMEZ, F.A. (2016): «La competencia plurilingüe y pluricultural en la formación de futuros docentes de lenguas extranjeras en una universidad pública en Colombia». *Folios*, n.º 44. Disponible en: <<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/3960/3439>>. [Consulta: 4 de julio de 2023].

CICRES, J., RIBOT, M.D. DE, Y LLACH, S. (2014): «Didáctica integrada de lenguas: una propuesta de actividades». *Trema: Revue Internationale en Sciences de L'éducation et Didactique*, n.º 42, pp. 66-75. Disponible en: <<https://doi.org/10.4000/trema.3202>>. [Consulta: 4 de julio de 2023].

DUFOUR, M. (2018). «Intercomprehension: a reflexive methodology in language education». *Éducation et sociétés plurilingues*, n.º 44. Disponible en: <<https://journals.openedition.org/esp/2411>>. [Consulta: 4 de julio de 2023].

ESTEVE, O., FERNÁNDEZ, F., MARTÍN-PERIS, E. y ATIENZA, E. (2015): «The integrated plurilingual approach: a didactic model providing guidance to Spanish schools for reconceptualizing the teaching of additional languages». *Linguistics and the Human Sciences*, vol. 11.1. Disponible en: <<https://mon.uvic.cat/aula-investigacio-llengua/files/2015/12/Esteveetal.pdf>>. [Consulta: 4 de julio de 2023].

7. OTRAS RECOMENDACIONES BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, S. (2011): «La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, n.º 9. Disponible en: <<https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-relevancia-del-enfoque-intercultural-en-el-aula-de-lengua-extranjera.html>>. [Consulta: 4 de julio de 2023].

BAILINI, S. (2013): «La competencia plurilingüe en aprendientes de lenguajes afines: ¿un potencial o un límite?» *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, n.º 13. Disponible en: <<https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-competencia-plurilingue-en-aprendientes-de-lenguajes-afines.html>>. [Consulta: 4 de julio de 2023].

CARRASCO PEREA, E. y CARLO, M. de (2019). «¿Cómo implementar una educación plurilingüe y evaluarla? El ejemplo de la intercomprensión». *Lenguaje y textos*, n.º 50, pp. 75-85. Disponible en: <<https://doi.org/10.4995/lyt.2019.12004>>. [Consulta: 4 de julio de 2023].

CENOS, J. (2011): «El plurilingüismo en el contexto escolar: diversidad lingüística, competencia plurilingüe y tipología», en C. Escobar Urmeneta y L. Nussbaum Capdevila (eds.), *Aprender en una altra lengua. Learning through another language. Aprender en otra lengua*, pp. 17-34. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/pub/libres/2011/111919/apralt-llle_a2011.pdf>. [Consulta: 4 de julio de 2023].

COELHO, D. y ORTEGA, Y. (2020): «Pluralistic approaches in early language education: shifting paradigms in language didactics», en S.M.C. Lau y S. Van Viegen (eds.), *Plurilingual Pedagogies. Educational Linguistics* (vol. 42). Springer: Cham. Disponible en: <https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-36983-5_7>. [Consulta: 4 de julio de 2023].

CONSEJO DE EUROPA (2008): *Libro blanco sobre el diálogo intercultural. «Vivir juntos con igual dignidad»*. Traducción del Ministerio de Cultura. Disponible en: <https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf>. [Consulta: 4 de julio de 2023].

HIDALGO DOWNING, R. (2012): «The development of plurilingual competence through authentic assessment and self-assessment: case study». *VIAL*, n.º 9, pp. 63-84. Disponible en: <<https://revistas.uvigo.es/index.php/vial/article/view/50/50>>. [Consulta: 4 de julio de 2023].

PÉREZ-PEITX, M. y SÁNCHEZ-QUINTANA, N. (2019): «Creencias de los docentes sobre la competencia plurilingüe». *Lenguaje y textos*, n.º 49, pp. 7-18. Disponible en: <<https://polipapers.upv.es/index.php/lyt/article/view/11460/11551>>. [Consulta: 4 de julio de 2023].



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES