

EMPOWERING LANGUAGE PROFESSIONALS
VALORISER LES PROFESSIONNELS EN LANGUES
SPRACHLEHRENDE IN IHRER ROLLE STÄRKEN



MAREP

Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas

Competencias y recursos

Michel Candelier (coordinador), Antoinette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti, Jean-François de Pietro, Ildikó Lőrincz, Franz-Joseph Meißner, Artur Noguerol e Anna Schröder-Sura
Con la colaboración de Muriel Molinié



Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas/ MAREP¹

Competencias y recursos

Michel Candelier (coordinador), Antoinette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti, Jean-François de Pietro, Ildikó Lőrincz, Franz-Joseph Meißner, Artur Noguerol e Anna Schröder-Sura

Con la colaboración de Muriel Molinié

¹ En la versión francesa, CARAP

Edición francesa:

Le CARAP

*Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures
Compétences et ressources*

Actualización y redacción de esta versión:

Michel Candelier (coordinador), Jean-François de Pietro, Raymond Facciol, Ildikó Lőrincz, Xavier Pascual et Anna Schröder-Sura.

Con la colaboración de Karen González Orellana y Karine Witvitzky (becarias CELV – Université du Maine, Le Mans), Chantal Bousquet (becaria Université du Maine, Le Mans) y de Anke Englisch (estudiante, Justus-Liebig-Universität, Gießen).

Traducción del francés de:

Vega Llorente Pinto, coordinadora, (partes 1, 2 y 4), Escuela Oficial de Idiomas de Salamanca

Isabel García Palomo y Dolores Veloso Gutiérrez (parte 3), Escuela oficial de Idiomas de Zamora

Esta traducción está autorizada por el Consejo de Europa y es de exclusiva responsabilidad de los traductores. El Consejo de Europa se reserve los derechos de reproducción de la traducción española en formato electrónico (Internet, etc.).

© Council of Europe

Conseil de l'Europe, 2013

<http://www.coe.int>

Editions du Conseil de l'Europe

FR-67075 Strasbourg Cedex

<http://book.coe.int>

European Centre for Modern Languages

Centre Européen pour les Langues Vivantes

Nikolaipplatz 4

AT-8020 Graz

<http://www.ecml.at/>



ÍNDICE

1. PRESENTACIÓN GENERAL	5
1.1 El referencial <i>Competencias y recursos</i> , núcleo del MAREP	5
1.2 Los enfoques plurales	6
1.2.1 Breve presentación	6
1.2.2 Enfoques plurales y desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural	8
1.3 La necesidad de un referencial	9
1.3.1 ¿Qué tipo de necesidad?	9
1.3.2 ¿Para qué tipo de usuarios?	10
1.4 Competencias y recursos – opciones teóricas	11
1.5 Metodología del referencial	13
1.6 La presentación de las competencias y de los recursos en el referencial	14
1.7 Conclusiones	15
1.8 Convenciones gráficas	17
1.8.1 Especificidad de los recursos	17
1.8.2 Otras convenciones	18
2. LAS COMPETENCIAS GLOBALES – CUADRO	19
3. LAS LISTAS DE RECURSOS	25
3.1 Los saberes	25
3.2 Los saber ser	38
3.3 Los saber hacer	49
4. PARA COMPRENDER MEJOR EL REFERENCIAL- COMPLEMENTOS	58
4.1 Para comprender mejor las listas de recursos	58
4.1.1 Comentarios	58
4.1.1.1 Comentarios generales	58
4.1.1.2 Comentarios en relación con la lista de los Saberes	61
4.1.1.3 Comentarios en relación con la lista de los Saber ser	67
4.1.1.4 Comentarios en relación con la lista de los Saber hacer	74
4.1.2 Observaciones terminológicas	80
4.1.2.1 Observaciones de carácter transversal	80
4.1.2.2 Observaciones en relación con la lista de los Saber ser	81
4.1.2.3 Observaciones en relación con la lista de los Saber hacer	82
4.2 Algunos comentarios y precisiones en relación con las competencias y los recursos	83
4.2.1 Un referencial parcialmente jerarquizado	83
4.2.2 De los recursos a las competencias, un continuum	84
4.2.3 Competencias y recursos: un ejemplo de correlación	85
ANEXO: Lista de las publicaciones que han servido de base para la elaboración del referencial MAREP	92
BIBLIOGRAFÍA	97



1. PRESENTACIÓN GENERAL¹

1.1. El referencial Competencias y recursos, núcleo del MAREP

El equipo del proyecto MAREP pone a disposición de los profesores, formadores y responsables educativos un conjunto de instrumentos² entre los que destaca el referencial *Competencias y recursos*³, una presentación sistemática y parcialmente jerarquizada de las competencias y de los recursos que los enfoques plurales pueden desarrollar.

Este referencial fue el primer producto MAREP, elaborado en el curso del proyecto ALC (*A travers les Langues et les Cultures*) de 2004 a 2007 (<http://archive.ecml.at/mtp2/ALC/Default.htm>). Los descriptores de las competencias y de los recursos se presentan en las partes 2 y 3 de este documento y están también disponibles en el sitio del CARAP (<http://carap.ecml.at>) con una estructura hipertextual que facilita la consulta. Todos los demás instrumentos, incluida esta presentación hipertextual, se han realizado durante el tercer programa a medio plazo del CELV, de 2008 a 2011.

El banco de datos del *MAREP – Materiales didácticos en línea*, con materiales didácticos de los cuatro enfoques plurales en diferentes lenguas, tiene la finalidad de proporcionar a los profesores materiales que les permitan realizar en clase actividades cuyo objetivo es ayudar a los alumnos a adquirir *saberes, saber ser y saber hacer*⁴ que aparecen en el referencial como “recursos” susceptibles de ser desarrollados por los enfoques plurales. Todos los materiales didácticos propuestos se relacionan explícitamente con los descriptores de recursos del referencial.

El kit de formación comprende diversos módulos que se pueden utilizar para la autoformación en línea o en cursos de formación presenciales. Sin ser siempre indispensable (dependiendo de los módulos y de los destinatarios) puede ser útil muchas veces para garantizar un uso efectivo de los materiales didácticos propuestos.

El documento en línea *Le CARAP – Les ressources au fil des apprentissages* retoma en forma hipertextual la lista de los saberes, saber ser y saber hacer contenidos en el presente referencial. La representación gráfica que hemos adoptado indica de forma aproximada la pertinencia de cada uno de estos elementos en las diferentes fases o niveles del aprendizaje (pertinencia que es obviamente aproximada, dependiendo de las modalidades de los cursos, y que determinará mejor el profesor por su experiencia).

Para una presentación más completa se puede consultar en línea *Le CARAP – Une introduction à l’usage* que analiza en detalle cada uno de los instrumentos y que proporciona

2 Todos estos instrumentos están disponibles en el sitio <http://carap.ecml.at/>. Algunos están difundidos por el CELV en versión impresa.

3 Se tratará de los enfoques plurales más adelante, en el 1.2. La distinción competencia/recurso se presenta en el 1.4. Los motivos por los que solo ha sido posible indicar una jerarquización parcial (que se refleja únicamente en algunas partes del referencial) se exponen en el 4.2.1.

4 Nota de la traducción: respectivamente *concepts, attitudes y procedimientos* en algunos currículos en español.

ejemplos de uso prácticos.

1.2 Los enfoques plurales

1.2.1 Breve presentación⁵

Llamamos *Enfoques plurales de las lenguas y de las culturas* a aquellos enfoques didácticos que ponen en práctica actividades de enseñanza–aprendizaje que implican al mismo tiempo a varias (**más** de una) variedades lingüísticas y culturales.

Estos enfoques se oponen a los que se podrían denominar “singulares” cuyo planteamiento didáctico se centra exclusivamente en **una** sola lengua o **una** cultura determinada, aisladamente sin ninguna referencia a otras lenguas o culturas. Estos enfoques singulares se valoraron mucho con el desarrollo de los métodos estructurales, y más tarde con los *comunicativos*, cuando toda traducción⁶ y todo recurso a la primera lengua se vieron desterrados de la enseñanza.

La evolución de la didáctica de las lenguas durante los últimos treinta años ha hecho que aparezcan cuatro enfoques plurales. El primero, el *enfoque intercultural* ha ejercido cierta influencia en la didáctica de las lenguas y parece, por tanto, bastante conocido. Este enfoque conoce numerosas variantes. Todas comparten principios didácticos que recomiendan basarse en fenómenos propios de una determinada área cultural para comprender otros relativos a otra área cultural diferente. Estos principios preconizan también la utilización de estrategias destinadas a favorecer la reflexión sobre modalidades del contacto entre individuos que disponen de referencias culturales diferentes⁷.

Los otros enfoques, más orientados hacia la lengua, requieren una presentación un poco más detallada. Se trata de la *didáctica integrada de las lenguas*, de la *intercomprensión entre lenguas de la misma familia* y del *despertar a las lenguas* y se pueden poner en práctica dentro y fuera del currículo escolar.

La *didáctica integrada de las lenguas* (probablemente el más conocido de los tres enfoques) tiene por objeto ayudar al alumno a establecer relaciones entre un número limitado de lenguas, las que se enseñan-aprenden en una etapa escolar, tanto si, a la manera “clásica”,

5 Aparte de algunas diferencias este párrafo se ha tomado de la presentación que de los enfoques plurales se hace en la introducción a Le CARAP – Une introduction à l’usage, que se puede consultar en línea: <http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=ARe%2fO97v5mU%3d&tabid=2668&language=fr-FR>.

6 Dado que la traducción es una actividad que implica “más” de una variedad lingüística se podría pensar que se debería incluir el método *gramática-traducción* clásico dentro de los enfoques plurales. No lo haremos puesto que el término que hemos elegido (“enfoque”) implica tomar en consideración dos o más lenguas y culturas más globalmente de lo que tradicionalmente hace el simple ejercicio de traducción en el ámbito de tal método. No obstante, pensamos que la traducción puede ser, en algunas fases de la enseñanza-aprendizaje, un excelente punto de partida para la reflexión comparativa de las lenguas y la toma de conciencia de particularidades de orden cultural.

7 Cf. Por ejemplo Byram, 2003, 2010; Zarate y otros 2003. Según la definición de Byram, Gribkova & Starkey (2002 : 9): *el objetivo de promover la ‘dimensión intercultural’ de la enseñanza de las lenguas, es hacer capaces a los alumnos, a los hablantes o a los mediadores interculturales de comprometerse en un cuadro complejo y en un contexto de identidades múltiples, [...]*.



se quieren lograr las mismas competencias para todas las lenguas, como si solo se prevé desarrollar algunas competencias parciales para alguna de ellas. El objetivo es apoyarse en la primera lengua (o en la lengua de la escuela) para facilitar el acceso a una primera lengua extranjera; luego, apoyarse en estas dos para facilitar el acceso a una segunda lengua extranjera (ayudas que pueden ser también a la inversa).

Los trabajos de E. Roulet a principios de los años ochenta ya se situaban en esta línea. Actualmente numerosos trabajos centrados en “el alemán después del inglés” como lenguas extranjeras se inscriben en este ámbito (cf. los estudios que tratan sobre las lenguas terciarias, por ejemplo, de Neuner & Hufeisen, 2004)⁶. Se encuentra también este enfoque en algunas modalidades de educación bilingüe (o plurilingüe) que tienen la finalidad de optimizar las relaciones entre las lenguas utilizadas (y su aprendizaje) para construir una verdadera competencia plurilingüe (Cavalli, 2007).

La intercomprensión entre las lenguas de la misma familia propone un trabajo en paralelo sobre dos o más lenguas de una misma familia (lenguas románicas, germánicas, eslavas, etc.), tanto si se trata de la familia a la que pertenece la lengua materna del alumno (o la lengua de la escuela) como de la familia de una lengua que haya aprendido. Las ventajas más tangibles de la pertenencia a una misma familia son las relativas a la comprensión, que se pretende ejercitar sistemáticamente. De ahí que los beneficios que se persiguen conciernen principalmente a la capacidad de comprensión, pero los efectos positivos pueden extenderse a la expresión.

Desde la segunda mitad de los años noventa, se desarrollaron este tipo de innovaciones con estudiantes adultos (incluidos los universitarios) en Francia y en otros países de lenguas románicas, pero también en Alemania, así como en los países escandinavos y en los de lenguas eslavas. Muchas iniciativas han sido subvencionadas gracias a programas de la Unión Europea. Se pueden encontrar este tipo de planteamientos en algunos materiales de *despertar a las lenguas*, pero el mundo de la escuela está todavía poco interesado en la *intercomprensión*⁸.

Según la definición que se ha dado del *despertar a las lenguas* en el marco de los recientes proyectos europeos que han permitido desarrollar este enfoque más ampliamente (cf. en particular los programas *Evlang* e *Janua Linguarum*; Candelier, 2003a e 2003b), “se da *despertar a las lenguas* cuando una parte de las actividades se realizan con lenguas que la escuela no tiene la intención de enseñar”. Eso no significa que el planteamiento se refiera solamente a estas lenguas. Incluye también la lengua de la escuela y cualquier otra lengua que se esté aprendiendo. Pero no se limita tampoco a estas lenguas “aprendidas”. Se ponen en práctica también actividades que integran todo tipo de variedades lingüísticas, de la familia, del entorno... y de todo el mundo, sin ningún tipo de exclusión. Dado el gran número de lenguas con las que se anima al alumno a trabajar – generalmente varias decenas –, el *despertar a las lenguas* puede parecer un enfoque plural “extremo”. Concebido sobre todo como acogida del alumno en la diversidad de las lenguas (y de sus propias lenguas) desde el inicio de la escolaridad, como vehículo de un mejor reconocimiento en el contexto

8 Ver también Castellotti, 2001; de Pietro, 2009; Forlot, 2009; Kervran & Deyrich, 2007; Wokusch, 2005.

escolar de las lenguas que “aportan” los alumnos alófonos o como un tipo de propedéutica desarrollada en la escuela primaria, también puede promoverse para acompañar a los aprendizajes lingüísticos a lo largo de toda la escolaridad⁹.

Conviene indicar además que el *despertar a las lenguas* está estrechamente vinculado con el movimiento *Language Awareness* iniciado por E. Hawkins en el Reino Unido durante los años ochenta (cf. Hawkins, 1984 y James & Garret, 1992). Sin embargo, se considera que el *despertar a las lenguas* constituye, hoy en día, más bien un subconjunto de la perspectiva *Language Awareness* que propone también trabajos de orientación más psicolingüística que pedagógica, que no llevan necesariamente al alumno a trabajar con varias lenguas. Por este motivo los promotores de los programas del *despertar a las lenguas* han preferido elegir otro término inglés para designar su enfoque: *Awakening to languages*.

Hemos señalado más arriba que ciertos enfoques de enseñanza bilingüe (una enseñanza en la que las materias no lingüísticas se enseñan en dos lenguas) pueden considerarse *didáctica integrada*. Del mismo modo, se puede combinar enseñanza de disciplinas no lingüísticas con un enfoque del tipo *despertar a las lenguas* (cf. El proyecto ConBaT+ del CELV: <http://combat.ecml.at>) o de *intercomprensión entre lenguas de la misma familia* (cf. el sitio *Euromania*: www.euro-mania.eu/).

1.2.2 Enfoques plurales y desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural

Como se ha recordado más arriba, este referencial MAREP se ha elaborado en el seno del proyecto ALC (*A través de las Lenguas y las Culturas*) de 2004 a 2007. El segundo programa a medio plazo del CELV, en el que se inscribía el proyecto ALC, se proponía contribuir al “cambio de paradigma principal que está en la base de 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”.

Este cambio de paradigma (que se persigue aún hoy)¹⁰ buscaba abandonar una visión compartimentada de la(s) competencia(s) de los individuos en materia de lenguas y de culturas, consecuencia lógica de la definición que se da de la “competencia plurilingüe y pluricultural” en el *Marco Europeo Común de Referencia*: esta competencia no consiste en “un repertorio de competencias comunicativas diferenciadas y separadas dependiendo las lenguas” sino en “una competencia plurilingüe y pluricultural que incluye todo el repertorio lingüístico del que se dispone” (Consejo de Europa, 2002: 205; cf. también Coste, Moore e Zarate, 1997).

9 Cf. Perregaux *et al.* (dirs.), 2002; de Pietro, 2003; Kervran (coord.), 2006; Candelier, 2007; los sitios web EDiLiC, EOLE, Discovering language, the language investigator.

10 Cf. Por ejemplo la reciente *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco y otros, 2010). Actualmente se habla de *competencia plurilingüe e intercultural* y no de *competencia plurilingüe y pluricultural*. Utilizaremos las dos expresiones, en función de las publicaciones que citemos.



Para adoptar los mismos términos de la *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Consejo de Europa, Beacco & Byram, 2007, p. 73): “La gestión de este repertorio [que corresponde a la competencia plurilingüe] implica que las variedades que lo componen no sean abordadas de manera aislada, sino que, aunque distintas entre ellas, estén tratadas como una competencia única, disponible para el agente social interesado”.

No se puede decir de una manera más clara que los enfoques plurales, tal como se han definido más arriba, desempeñan un papel fundamental en la construcción de la competencia plurilingüe y pluricultural de cada individuo. Ya que ¿cómo se puede asegurar que las variedades no se abordarán de manera aislada ateniéndose únicamente a los enfoques singulares?

En otras palabras, pensamos que, si por competencia multilingüe se entiende la que describen los instrumentos del Consejo de Europa y, si se desea realmente dar un sentido al principio de sinergia recomendado, es conveniente -para ayudar al alumno a construir y enriquecer continuamente su propia competencia plurilingüe- animarlo a construirse un repertorio de saberes, de saber hacer y de saber ser:

- que se refieran a los hechos lingüísticos y culturales en general (repertorio de orden “trans”: “trans-lingüístico”, “trans-cultural”);
- que permitan un apoyo sobre las aptitudes adquiridas en una lengua o cultura determinada (o con respecto a ciertos aspectos de una lengua o cultura concreta) para acceder más fácilmente a otra (repertorio de orden “inter”: “inter-lingüístico”, “inter-cultural”).

Tales saberes, saber hacer y saber ser no pueden, obviamente, desarrollarse hasta que la clase no se convierta en un lugar en el que se hagan análisis simultáneos y se relacionen al mismo tiempo varias lenguas y varias culturas dentro del marco de los *enfoques plurales de las lenguas y culturas*.

En el documento *Le CARAP – Une introduction à l'usage* se encontrarán algunas páginas (capítulo 1) en las que pretendemos mostrar que los enfoques plurales y el MAREP, herramienta importante para su aplicación en el ámbito didáctico son instrumentos necesarios para la puesta en práctica de políticas lingüísticas educativas que respondan a finalidades educativas y sociales que consideramos esenciales y que difunde el Consejo de Europa que promueve el desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural de cada alumno.

1.3 La necesidad de un referencial

1.3.1. ¿Qué tipo de necesidad?

Pese a que ya se han publicado numerosos estudios, tanto teóricos como prácticos, de cada uno de los distintos enfoques plurales de las lenguas y culturas (cf. algunas referencias bibliográficas citadas en § 1.2.1 más arriba), no existía hasta ahora (al margen de nuestro proyecto) ningún referencial de saberes, saber ser y saber hacer susceptibles de ser desarrollados por los enfoques plurales de las lenguas y culturas.

La ausencia de tal referencial - fundamental en toda didáctica orientada a la consecución de los objetivos fijados por el Consejo de Europa- representaba una desventaja importante en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas y culturas.

Dado que existen varios enfoques plurales, se plantea la cuestión de su puesta en sinergia. En la medida en que, como hemos visto, dichos enfoques responden a un mismo principio (relacionar en la misma actividad pedagógica distintas variedades lingüísticas/culturales), del que se pueden esperar efectos específicos, sería poco adecuado pretender ponerlos en práctica de manera no coordinada. Si, inicialmente, sus promotores, preocupados por explorar nuevos terrenos, “se contentaron” con seguir su propia pista (uno de los cuatro enfoques mencionados), está claro que hoy en día conviene tomar en consideración el conjunto del campo, incluso para conectar este campo con la enseñanza de lenguas determinadas y con otras disciplinas educativas. Un capítulo completo del documento *Le CARAP – Une introduction à l’usage* (el capítulo 3) está consagrado al modo en el que los enfoques plurales pueden contribuir a la elaboración de currículos que buscan difuminar las barreras entre los aprendizajes. En dicho capítulo encontramos no solo reflexiones sobre la contribución de los enfoques plurales y del MAREP a la definición y a la puesta en práctica de una educación lingüística global, sino también una presentación de los currículos adoptados recientemente en Cataluña y en la Suiza francófona que pueden considerarse las primera realizaciones concretas de los principios que se derivan de tales reflexiones.

En base a estas constataciones, se puede afirmar que un marco de referencia para los enfoques plurales es una herramienta indispensable:

- para la elaboración de currículos/planteamientos didácticos que articulen -teniendo en cuenta, además, la progresión del aprendizaje- la adquisición de los distintos saberes, saber ser y saber hacer a los cuales los enfoques plurales dan (en exclusiva / más fácilmente) acceso.
- para articular entre sí los enfoques plurales, para relacionar estos enfoques con el aprendizaje de competencias lingüísticas de comunicación en lenguas concretas (articulación conceptual y práctica, en los currículos, en la clase) y, de forma más amplia, para la articulación entre las contribuciones de los enfoques plurales y las de las disciplinas no lingüísticas.

Asimismo, se puede considerar que este referencial, que se inscribe en la tradición de lo que se ha dado en llamar *referencial de competencias*:



- puede contribuir al reconocimiento del interés de estos enfoques, cuyo potencial no se ha puesto suficientemente de relieve (de modo que dos de ellos, el *despertar a las lenguas* y la *intercomprensión entre lenguas de la misma familia*, se perciben a menudo como simples *sensibilizaciones*).
- representa un complemento indispensable para las herramientas existentes, en particular, el *Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas o los Portafolios europeos de las lenguas*, que, pese a la declaración de principios citada más arriba con respecto a la competencia plurilingüe e intercultural, continúan la mayor parte de las veces tratando las capacidades lingüísticas en términos de yuxtaposición lengua a lengua (cf. *Le CARAP – Une introduction à l’usage*, Introducción, punto 2).

1.3.2. ¿Para qué tipo de usuarios?

El referencial de competencias elaborado en el marco del proyecto ALC se dirige a todos los profesionales del campo de la educación:

- a toda persona responsable de la elaboración de currículos o de programas escolares en cualquier institución encargada de esta tarea (Ministerio, Agencia, Instituto, etc.).
- a toda persona encargada de la elaboración de materiales didácticos (en el sector público o privado), tanto materiales específicamente orientados hacia la puesta en práctica de enfoques plurales, como materiales “más tradicionales” desde este punto de vista, puesto que toda enseñanza de lenguas, a nuestro modo de ver, debe articularse con y a partir de los enfoques plurales.
- a los profesores (de lengua - de cualquier lengua- o de otras disciplinas que se pregunten sobre las dimensiones lingüísticas de su enseñanza) para quienes el proyecto MAREP pone a disposición los *Matériaux didactiques en ligne* (<http://carap.ecml.at/Components/tabid/2668/language/fr-FR/Default.aspx>).
- a los formadores de profesores, practiquen o no estos últimos los enfoques plurales. Se trata tanto de apoyar a los profesores/formadores ya comprometidos en innovaciones educativas y didácticas, como de motivar y animar a otros a hacerlo.

En los cuatro casos, el ámbito de intervención de las personas citadas puede referirse a cualquier nivel escolar (puesto que el MAREP vale para el conjunto de los cursos de enseñanza de lenguas) o extraescolar. Y puesto que la perspectiva es la de la educación lingüística y cultural global, se refiere también a las lenguas de cualquier estatuto, no sólo a las lenguas *extranjeras* o *segundas*, sino también a la lengua de escolarización y a las lenguas de la familia de los alumnos alófonos (lenguas de emigrantes, lenguas regionales).

Se entiende que, además de estos cuatro grupos de destinatarios, y gracias a ellos, son los alumnos los beneficiarios últimos de nuestras propuestas.

1.4. Competencias y recursos- opciones teóricas

El referencial debe poder apoyarse en una concepción lo más clara, sólida y coherente posible de la noción de competencia – noción que asume una función fundamental tanto en la perspectiva del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas como para el proyecto MAREP. Ahora bien, esta noción – usada actualmente en múltiples contextos – conoce usos bastante diversos y, muy a menudo, poco delimitados. Y es objeto de numerosos debates a veces muy virulentos¹¹.

De ahí que, durante la primera fase de elaboración del MAREP, debiéramos examinar las diversas acepciones y concepciones de la noción de competencia, además de nociones vecinas o complementarias que pudieran resultarnos útiles¹². No volveremos a tratarlas ya que nuestro objetivo aquí es esencialmente pragmático: para construir nuestro edificio necesitamos una noción operativa que nos permita captar todo aquello que se pretende lograr a través de los enfoques plurales y, en particular, lo que es susceptible de ser trabajado en clase –en otras palabras, lo que aparecerá en el referencial. Nos centraremos prioritariamente en las opciones teóricas a las que hemos llegado- sin pretender haber resuelto las dificultades reales que se encuentran cuando se afrontan estas cuestiones- y remitiremos al lector interesado al documento citado en la nota precedente.

De esta forma hemos querido evitar que la noción de competencia se utilice de manera demasiado amplia - desde los componentes más complejos del ser humano hasta los saber hacer más triviales - y esto lleva inevitablemente a “diluir” la noción hasta el punto de hacerla confusa y poco útil.

Para nosotros, las competencias representan, seguramente por su propia naturaleza, unidades de cierta complejidad que implican al individuo en su totalidad y que están ligadas a tareas socialmente pertinentes en el contexto en el que se activan; consisten, en estas situaciones, en la movilización de recursos diversos que pueden ser internos (relativos a los saberes, saber hacer y saber ser) o externos (uso del diccionario, recurrir a un mediador, etc.)¹³.

11 Véase, por ejemplo, a propósito de esto, lo que sostiene M. Crahay (2005) con referencia a Bronckart y Dolz (1999): «La noción de competencia se parece a una caverna de Alí Babá conceptual en la que es posible encontrar yuxtapuestas todas las corrientes teóricas de la psicología incluso aunque, en realidad, se opongan (p. 15). Y añade: «[...] parece obvio que no se puede “pensar” racionalmente la problemática de la formación utilizando un término que termina por designar todos los aspectos que se denominaban antes ‘las funciones psicológicas superiores’ [...] y que acoge y anula al mismo tiempo al conjunto de todas las opciones epistemológicas relativas al estatuto de estas funciones (saber, saber hacer, comportamiento, etc.) y al de sus determinismos (sociológicos o bio-psicológicos) (p. 35)». La variabilidad de estas nociones está también ligada a su historia, compleja, tomada al mismo tiempo de la lingüística (cf. competencia chomskiana, revisada por el sociolingüista Hymes, por ejemplo), de las teorías de la cualificación profesional (cf. evaluación de las competencias de un individuo) y de la ergonomía.

12 Véase, a este propósito, Candelier [coord.], 2007, *A travers les langues et les cultures / Across Languages and Cultures*: <http://archive.ecml.at/mtp2/ALC/Default.htm>.

13 Por comodidad, hablaremos de recursos para referirnos a los recursos internos (saberes, saber hacer, saber ser). Un referencial como el nuestro no tiene la función de indicar o de hacer una lista de instrumentos o soportes externos al individuo.

Precisamente con este objetivo hacemos una clara distinción entre competencias y recursos (internos)¹⁴. El interés de esta distinción está en el hecho de que se evidencia de forma explícita, por un lado, el carácter complejo y situado de las competencias - de ahí que no puedan ser descritas independientemente de las tareas y de las situaciones en las que se activan - y, por el otro, el hecho de que estas competencias implican a diferentes recursos, distintos para cada tarea y cada situación y hasta cierto punto independientes de estas tareas y situaciones¹⁵.

Un ejemplo

Demos ahora un ejemplo para ilustrar nuestro punto de vista¹⁶. Parece bastante claro que la comunicación en un contexto de pluralidad y de diversidad – finalidad también de la competencia plurilingüe e intercultural - requiere por parte de los participantes, de modo particularmente marcado, una competencia de *adaptación* que consiste en un movimiento hacia lo que es “otro” y “distinto”. Pero nos parece igualmente evidente que la puesta en práctica de esta competencia está estrechamente ligada a la configuración de la situación (¿quiénes son los diferentes participantes?....), a la finalidad de la comunicación y a la tarea que va a desarrollarse. Dependiendo de los casos, se necesitarán recursos como:

- los “saber hacer”: *Saber °identificar comportamientos concretos vinculados a diferencias culturales* (S 2.10)¹⁷ o *Saber analizar el origen cultural de algunos comportamientos concretos* (S 1.8) o *Saber comunicarse teniendo en cuenta las diferencias °sociolingüísticas/ socioculturales°* (S 6.3);

- los “saberes”: *Saber que existen numerosas culturas más o menos diferentes* (K 8.2), *Saber que en cada cultura los actores definen °reglas/ normas/ valores° (parcialmente) específicos relativos a °las prácticas sociales / los comportamientos°* (K 8.4);

- y, por fin, los “saber ser”: se necesita tener ya una *Disponibilidad para implicarse en la comunicación (verbal/no verbal) plural siguiendo las convenciones y los ritos adecuados al contexto* (A 7.2), *Estar preparado para afrontar las dificultades ligadas a las situaciones e interacciones °plurilingües / pluriculturales°* (A 7.3), etc.

Pero, en otros casos, se necesitará quizás *Saber °identificar °elementos lingüísticos / fenómenos culturales en °lenguas / culturas° más o menos familiares* (S 2) o, si la situación resulta particularmente delicada, *estar preparado para sentir amenazada la propia identidad [para sentirse privado de su individualidad]* (A 7.3.4).

Dependiendo del contexto, la competencia no se realizará nunca de la misma manera. Al contrario, saberes como K 8.2 o K 8.4, etc., así como – pero ya en menor medida, hay que reconocerlo – saber hacer como S 1.8 o S 2.10 y saber ser como A 7.2 o A 7.3 parecen, sin embargo, menos variables en base al contexto.

14 Para otras definiciones de la noción de competencia que van en esta dirección cf. Beckers, 2002; Jonnaert 2002; Le Boterf, 1994.

15 Veremos sin embargo (infra, 4.2.2) que, por un lado, la distinción propuesta no es siempre tan fácil de establecer y, por el otro, que la afirmación del carácter descontextualizado de los recursos es, en cierta forma, una idealización necesaria.

16 Profundizaremos en este ejemplo en 4.2.3.

17 Cf. la lista de la parte 3.

Consideramos, pues, que los recursos movilizados por las competencias pueden en cierta medida descontextualizarse, aislarse y listarse, que pueden definirse en términos de dominio y, sobre todo, que pueden ser objeto de enseñanza/aprendizaje gracias a actividades adecuadas.

Tal posición puede parecer paradójica, dado que las finalidades de la enseñanza y del aprendizaje se centran actualmente en las competencias - y, en primer lugar, en la competencia plurilingüe - y que, sin embargo, no se podrían enseñar directamente a causa de su complejidad y de su anclaje en una situación dada. Por lo tanto, debemos precisar aún más nuestra idea: en efecto, son muchas las competencias que conforman, en conclusión, el reto de la educación plurilingüe. Y son estas competencias las que se ponen en juego cuando nos implicamos en una tarea como, por ejemplo, buscar información en un texto escrito en una lengua que no se conoce. Pero, desde un punto de vista didáctico, son los recursos los que se pueden trabajar concretamente en clase poniendo a los alumnos frente a diversas tareas didácticas – haciendo así que la enseñanza contribuya a desarrollar las competencias a través de los recursos que ellas movilizan.

Del análisis de esta noción hemos llegado por fin a la conclusión de que:

- Las competencias están ligadas a las situaciones, a tareas complejas, socialmente pertinentes, y, por eso, se consideran “situadas”.
- Las competencias son unidades relativamente complejas.
- Las competencias hacen que se “movilicen” diferentes “recursos” **internos** (que generalmente implican al mismo tiempo a saberes, saber hacer y saber ser) y **externos** (diccionarios, mediadores, etc.);
- Los recursos internos (así como el uso de los recursos externos, pero no las competencias) se pueden enseñar en situaciones o tareas en parte descontextualizadas.

Hacemos notar que estos recursos se denominan a veces capacidades, disposiciones o también conocimientos o componentes. Por nuestra parte, hemos decidido adoptar el término recurso porque es el que está menos connotado y determina menos lo que podemos tratar¹⁸.

Antes de indicar (en 1.6) la forma en la que hemos organizado el presente referencial, en función de la distinción entre competencias y recursos, nos gustaría decir algunas palabras sobre cómo se ha elaborado.

18 Con respecto a la primera versión de nuestro referencial, hemos renunciado a la noción de micro-competencia que hemos considerado como un nivel intermedio entre las competencias y los recursos. Sin embargo, este nivel intermedio ha resultado poco operativo y poco clarificador. Preferimos, en consecuencia, considerar hoy que existe un tipo de continuidad desde los recursos más pequeños hasta las competencias más globales

1.5 Metodología del referencial

Para la elaboración del marco de referencia MAREP se ha adoptado un planteamiento inductivo sistemático.

Desde el inicio del proyecto ALC todos los autores disponían de una experiencia suficientemente rica en diversos aspectos de los enfoques plurales que les habría permitido construir el presente referencial solamente con la inclusión y la comparación de sus propias representaciones. Sin embargo, se tomó la decisión de tomar como punto de partida un procedimiento algo más lento pero que evitaba que se limitaran exclusivamente a sus propios conocimientos: el análisis sistemático de un centenar de publicaciones-fuente, que se citan en anexo y de las que se han tomado los extractos que describen las competencias tomadas en consideración.

Las publicaciones-fuente son sobre todo trabajos teóricos y de reflexión de carácter didáctico que tienen por objeto los enfoques plurales (trabajos de presentación de estos enfoques, materiales didácticos, informes sobre experimentaciones innovadoras, artículos que tratan alguno de estos aspectos, etc.) a los que se han unido algunos currículos/programaciones escolares que se habían hecho eco de algunos aspectos de los enfoques plurales y también un número limitado de trabajos de orientación más psicolingüística o adquisicional que buscan describir el funcionamiento de una competencia plurilingüe y pluricultural situada. Se trata de publicaciones escritas mayoritariamente en francés (alrededor del 60%), pero también en inglés (21 publicaciones), en alemán (15) y en portugués (2).

Los extractos se han incluido en un documento de Word de grandes dimensiones (alrededor de 120 páginas con casi 1800 entradas) en el que se han efectuado diversas operaciones de reagrupamiento (con la ayuda de la función “buscar” de Word), más tarde de síntesis (y a veces de adición) que nos han llevado progresivamente a las listas de saberes, de saber hacer y de saber ser que se encontrarán más adelante.

Para una información más detallada de estas operaciones remitimos a Candelier y de Pietro 2011, donde se encontrarán indicaciones sobre la manera en la que se han resuelto algunos problemas.

1.6. La presentación de las competencias y de los recursos en el referencial

Como hemos visto en 1.4., nuestro referencial propone, por un lado, competencias que los enfoques plurales contribuyen a construir y, por otro, un conjunto estructurado y parcialmente¹⁹ jerarquizado de recursos que, dependiendo de la tarea y de la situación, se combinan de diversas formas y ponen en práctica competencias específicas que se pueden activar y trabajar como tales en clase.

El referencial comprende entonces:

- un cuadro de las competencias, presentado en la 2: *Las competencias globales – cuadro*
- tres listas de descriptores de recursos, relativos a los saberes, los saber hacer y los saber ser, presentados en la parte 3: *Las listas de recursos*.

Como veremos más detalladamente en la parte 2, las competencias se organizan en dos “zonas” relativas a la gestión de la comunicación (C1 – *Competencia para gestionar la comunicación lingüística y cultural en un contexto de alteridad*) y al desarrollo personal (C2 – *Competencia de construcción y de ampliación de un repertorio lingüístico y cultural plural*). Algunas competencias, evidentemente pertinentes en contextos de pluralidad, se situarán, no obstante, en un área intermedia, es decir, ni en una parte ni en otra, o un poco entre ambas. Es el caso, por ejemplo, de C4 (*Competencia para atribuir sentido a elementos lingüísticos y/o culturales no familiares*), sin duda importante en una situación comunicativa, pero también para el aprendizaje.

Subrayamos además que no todas las competencias consideradas son específicas de situaciones de pluralidad lingüística y cultural y, sin embargo, cuando nos encontramos en una situación y/o nos enfrentamos con tareas que ponen en juego tal pluralidad, las activamos regularmente movilizando recursos particulares que son, en buena parte, los que se encuentran en el MAREP.

Los *recursos* se presentan en forma de lista estructurada y parcialmente jerarquizada de descriptores en cada uno de los campos (saberes, saber hacer, saber ser).

Como veremos en la parte 3, la lista de los *saberes* se compone de dos subgrupos temáticos (*Lengua y Cultura*) que incluyen categorías como *Lengua como sistema semiológico*; *Lengua y sociedad*; *Comunicación verbal y no verbal*, *Evolución de las lenguas*, *Pluralidad, diversidad, multilingüismo y plurilingüismo*, *Diversidad cultural y e diversidad social*; *Relaciones interculturales*; etc.

La lista de los *saber ser* tiene en cuenta factores personales, tal como están descritos en el MCER (2002: 103-104), relativos a las actitudes, motivaciones, valores, identidad, etc. Incluye solo recursos “públicos” del individuo y por lo tanto “publicables” y racionalizables. En este dominio, los predicados expresan maneras de ser del sujeto como *atención a*, *sensibilidad hacia*, *interés por*, *disponibilidad para*, *motivación para*, etc. Están orientados tanto hacia el mundo (*curiosidad por...*) como hacia sí mismo (*confianza en...*).

19 Ver 4.2.1.

Por fin, los *saber hacer* corresponden a operaciones como *saber observar/analizar: identificar/localizar, saber comparar, saber hablar a propósito de las lenguas y de las culturas*, etc. La lista empieza con categorías que dependen de la observación y de la reflexión metalingüística y concluye con categorías que dependen de las acciones en situación comunicativa (*saber interactuar*).

Los descriptores relativos al *saber aprender* se distribuyen en las mismas tres categorías que los otros *saberes*.

En cuanto al orden, hemos optado, de forma parcialmente arbitraria, por este: *saberes, saber ser y saber hacer*.

Diversas indicaciones, observaciones y precisiones en relación tanto con las competencias como con los recursos se presentarán más tarde en la parte 4.

1.7. Conclusiones

En esta presentación general del referencial MAREP hemos buscado proporcionar las indicaciones necesarias para su consulta y que tienen que ver con los contenidos de los que se ocupa, su estatuto epistemológico, su utilidad, sus usos potenciales y su estructura. En el capítulo 4 de este documento se ofrecen informaciones complementarias para profundizar, si es el caso, en la comprensión de algunos de estos aspectos.

Como conclusión deseamos dar algunas indicaciones relativas a los criterios de calidad establecidos por el referencial.

Se pueden distinguir fundamentalmente dos dimensiones: la correspondencia con lo que se ha querido describir (dimensión **epistemológica**) y la eficacia como instrumento que sostiene las actividades didácticas (dimensión **praxeológica**).

Por lo que respecta al primer aspecto queda eliminada una posible ambigüedad. El referencial no tiene la ambición de proporcionar una descripción científicamente elaborada de (o de partes de) la competencia plurilingüe de los individuos o de los recursos internos que moviliza. Esto queda demostrado con la metodología adoptada para definir los descriptores, basada en los objetivos formulados en la literatura didáctica que tiene que ver con la competencia plurilingüe e intercultural (cf. 1.5.)²⁰.

Lo que pretende el referencial es ser una síntesis de lo que los expertos en los enfoques plurales – entre los cuales nos encontramos - piensan poder conseguir con las actividades didácticas que proponen. Se puede pensar que estos especialistas se atreven a apostar que los saberes, saber ser y saber hacer y las competencias que desarrollan permiten al individuo gestionar la *comunicación lingüística y cultural en un contexto de alteridad* (cf. la parte 2 que sigue) o garantizar la *construcción y el desarrollo de un repertorio lingüístico y cultural plural* (*Ibid.*), pero no tienen – como nosotros - los instrumentos para demostrarlo a priori. Solo el éxito - o el fracaso - de la empresa didáctica podrían finalmente, si hubiese modo de evaluarla,

20 Como se ha visto en 1.5., los redactores del referencial han introducido entre las publicaciones-fuente un número muy limitado (cf. la lista de las publicaciones-fuente en anexo) de estudios de psicolingüística que tratan del funcionamiento de la competencia plurilingüe. Y no son lo suficientemente numerosos como para poder afirmar que el referencial refleja también los resultados del análisis de la competencia plurilingüe en acción.

proporcionar indicios, muy indirectos, de la validez de su apuesta. Sin duda, la validación de los resultados del planteamiento didáctico nos ha colocado ya en el terreno del aspecto “praxeológico” anunciado más arriba.

En este terreno las cosas no son menos complejas. A las dificultades bien conocidas de la evaluación de cualquier acción didáctica se añade aquí el carácter del referencial que no es *per se* un instrumento didáctico sino que se sitúa en cierto modo por encima, al proporcionar los objetivos en función de los cuales tal instrumento puede ser concebido. En otras palabras, hay una distancia entre el referencial MAREP y los resultados obtenidos por el alumno en términos de construcción de competencias por medio de actividades desarrolladas según los enfoques plurales.

En el mejor de los casos, de lo que disponemos actualmente son de evaluaciones puntuales de los efectos de tales enfoques²¹, que por otra parte ya existían antes del referencial MAREP y que ya habían formulado los objetivos que dicho referencial no ha hecho más que agrupar y sintetizar con posterioridad.

Otras cuestiones relativas a la calidad del referencial MAREP, ciertamente menos fundamentales pero más directamente pertinentes para los usuarios, pueden plantearse: ¿En qué medida, por ejemplo, las competencias y los recursos son exhaustivos, coherentes y legibles?

Las condiciones de su elaboración (cf. 1.5.) y, en particular, el número relevante de publicaciones-fuente en las que nos hemos basado, permiten ciertamente expresar nuestra confianza en el nivel de **exhaustividad** del referencial con respecto al conjunto de recursos que se pueden desarrollar gracias a los enfoques plurales.

Con respecto a la **coherencia** nuestra confianza se funda en el importante trabajo de sistematización y de reflexión sobre los criterios que se adoptaron para organizar el material elaborado a partir del corpus bruto constituido por los elementos recogidos a partir de las publicaciones-fuente (cf. en este punto no solo 1.5. sino también Candelier y de Pietro, 2011). Aun así, seguimos preguntándonos sobre el nivel del detalle que proponemos y que quizás es desigual en todas o parte de las listas.

Después de las primeras versiones el referencial ha sido objeto de modificaciones puntuales que han logrado ir mejorando su **legibilidad**. Pese a que alguna vez se nos ha pedido una versión “simplificada” del referencial (con respecto sobre todo a las listas de los descriptores) finalmente no lo hemos tomado en consideración en aras de la precisión semántica. En compensación, proponemos tres modalidades de presentación de los descriptores de los recursos: las listas presentadas más adelante en la parte 3 y sus dos representaciones en forma de esquematizaciones hipertextuales²² – que nos parece que pueden ayudar al lector en la utilización del referencial.

21 Cf. Por ejemplo, para el *despertar a las lenguas*, Candelier (dir.), 2003a; para la intercomprensión, Meißner & Senger, 2001; Bär, 2009.

22 Cf. la presentación en el sitio del CARAP/MAREP (<http://carap.ecml.at/>) y *Le CARAP – Les ressources au fil des apprentissages*, igualmente disponible en línea en el sitio web.

1.8. Convenciones gráficas




Se indican más abajo las convenciones gráficas que se utilizan en las listas de recursos (parte 3)..



1.8.1. Especificidad de los recursos

La cuestión que se plantea ahora es saber en qué medida la presencia en las listas de dichos recursos está justificada con respecto a nuestra intención de presentar un marco de referencia dedicado a los enfoques plurales.

Si bien es cierto que algunos recursos que ponen en juego varias lenguas (*Saber comparar las lenguas, Saber efectuar transferencias lingüísticas, etc.*) o que incorporan propiamente la diversidad misma (*Saber que existen semejanzas y diferencias entre las lenguas, Sensibilidad hacia el plurilingüismo y la pluriculturalidad del entorno próximo o lejano, etc.*) no se pueden construir fuera de los enfoques plurales -que ponen en práctica actividades que implican al mismo tiempo diversas variedades lingüísticas y culturales- (cf.. su definición en 1.2.), también hay muchos otros recursos que se pueden desarrollar tanto con los enfoques plurales como con los no plurales.

Más que establecer una dicotomía imposible de aplicar y que habría excluido de nuestras listas recursos para los que la contribución de los enfoques plurales, sin ser exclusiva, no es menos relevante, hemos establecido una gradación que nos permite caracterizar cada descriptor según una escala de tres puntos, cuyos valores indicamos en las listas:

	La aportación de los enfoques plurales es necesaria	Para los recursos que no se pueden activar probablemente sin los enfoques plurales.
	La aportación de los enfoques plurales es importante	Para los recursos que, en efecto, se pueden activar sin los enfoques plurales pero bastante menos fácilmente.
	La aportación de los enfoques plurales es útil	Para los recursos que se pueden activar sin los enfoques plurales pero cuya posible contribución parece suficientemente útil para ser mencionada.

N.B. Se considerarán estos valores como valores medios que pueden ser adaptados según las lenguas/culturas consideradas. Si nos preguntamos, por ejemplo, sobre el descriptor S 2.1. - **°Saber °identificar [localizar]° formas sonoras [saber reconocer auditivamente]°** que hemos marcado con , se constatará que el valor  está ciertamente sobrevalorado para las lenguas frecuentemente enseñadas, pero sin duda infravalorado para las lenguas menos enseñadas y con las que el alumno no puede haber entrado en contacto más que en el ámbito de los enfoques que se refieren específicamente a la diversidad de las lenguas y de las culturas.

1.8.2. Otras convenciones

°x / y°	sea x, sea y (siempre que y no sea una subcategoría de x) Saber identificar °particularidades / fenómenos° culturales ²³ Saber °observar /analizar° °formas /funcionamientos° lingüísticos ²⁴
°x [y]°	variantes terminológicas consideradas (cuasi-) equivalentes Saber °identificar [localizar/señalar]° elementos fonéticos simples [sonidos]°
x (/ y / z /)	sea x , sea y, sea z (siendo y z subcategorías de x) Saber analizar esquemas de interpretación (/estereotipos)
{...}	lista de ejemplos (no confundir con las subcategorías del objeto) ²⁵ Saber °identificar [localizar]° signos gráficos elementales {letras, ideogramas, signos de puntuación} ²⁶ Ser sensibles a la diversidad de las culturas {buenas maneras en la mesa, normas de circulación...}
x <...>	Explicación de un término Saber percibir la proximidad léxica *indirecta* entre elementos de dos lenguas <a partir de una proximidad con términos de la misma familia de palabras>
<...>	Cualquier otra explicación / precisión (o en nota) Esforzarse por vencer las propias resistencias hacia lo que es diferente <válido para lengua y cultura>
(...)	parte facultativa (a diferencia de <...>, la parte entre (...) forma parte del descriptor) Ser sensible al enriquecimiento que puede nacer del contraste con °otras lenguas/ otras culturas/otros pueblos° (en particular cuando están ligados a la historia personal o familiar de ciertos alumnos de la clase)

23 (...) en el interior de cada palabra: variantes morfológicas de carácter gramatical.

24 Los ° son indispensables para delimitar dos o más términos que se presentan como alternativa.

Los °° delimitan partes enteras de un descriptor que contiene un término propuesto como alternativa. Las partes del descriptor en cuestión están marcadas por //. Es necesario poder distinguir entre:

- Saber °observar /analizar° °formas /funcionamientos° lingüísticos.
- Saber °observar /analizar° °formas /funcionamientos lingüísticos°.

25 Una letra o un signo gráfico elemental, no una subcategoría de signos gráficos elementales. Cuando un estereotipo es una subcategoría de un esquema interpretativo.

26 «...» significa que la lista no está cerrada.

2. LAS COMPETENCIAS GLOBALES- CUADRO

La puesta en práctica de los enfoques plurales favorece el desarrollo del conjunto de competencias globales que presentamos aquí. Aunque queremos subrayar que no se trata, en este caso, de una relación en exclusiva: estas mismas competencias - en alguno de sus aspectos - pueden desarrollarse por medio de otros enfoques y, a la inversa, los enfoques plurales pueden contribuir, aunque en una medida menos decisiva, al desarrollo de otras competencias.

Expondremos este conjunto de competencias en forma de cuadro, seguido de algunas consideraciones encaminadas a justificar y a explicitar nuestra elección. En el párrafo 4.2 aparece un ejemplo para ilustrar – y, en parte, validar - el concepto que tenemos de la articulación entre competencias y recursos.

No es fácil definir el nivel de generalización en el que se deben situar las competencias que figuran en un referencial de este tipo. No existen criterios absolutos y objetivos, nuestra elección se basa sobre todo en criterios pragmáticos, las competencias deben ser lo suficientemente generales como para que se puedan aplicar a diversas situaciones, a diversas tareas, pero no tan generales como para que se vacíen de todo contenido... Como hemos visto más arriba (cf. 1.4. – Presentación general), recursos y competencias forman de hecho un contínuum que se extiende desde las capacidades más elementales hasta las competencias más generales. En cierto modo, nos parece que toda combinación de recursos puede funcionar, en una situación determinada, como competencia, se pueda denominar así explícitamente o no.

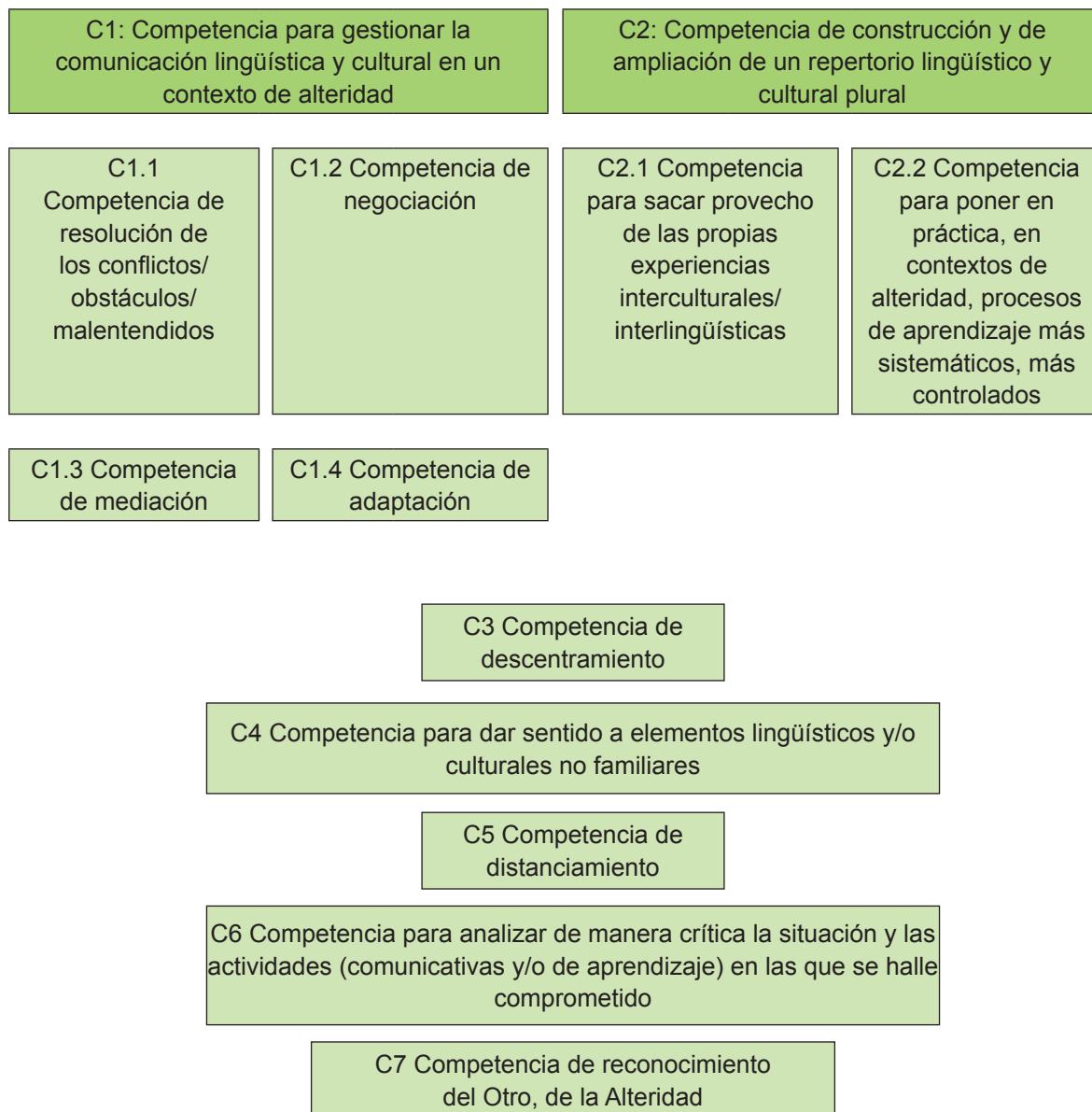
Las competencias se presentan en un cuadro que evitaremos “sobreestructurar”. En él no se encontrarán, en particular, flechas que expresen una relación de implicación (o de apoyo) entre las distintas competencias, ya que eso daría a entender – erróneamente - que intentamos controlar el complejo juego de los vínculos que las unen. Preferimos un cuadro abierto, en el que postulamos que los elementos que lo componen (las competencias) se actualizan de manera original en distintas situaciones y establecen al mismo tiempo relaciones diversas con los otros elementos del conjunto. Una vez establecido este principio, son esencialmente las relaciones espaciales entre los elementos de la tabla (proximidad, distribución en zonas según el eje izquierda-derecha y arriba-abajo) las que nos ofrecen algunas indicaciones acerca de las relaciones que se establecen entre ellos y garantizan, al mismo tiempo, el nivel adecuado de flexibilidad.

Presentamos, a continuación, el cuadro de las competencias que hemos seleccionado.

Cuadro de las competencias globales

Competencias que movilizan, en la reflexión y en la acción, formas de saberes, saber hacer, saber ser

- válidas para cualquier lengua y cultura;
- referidas a las relaciones entre lengua y cultura.



Comentarios

El título del cuadro, intencionadamente genérico, hace hincapié en las características comunes al conjunto de las competencias seleccionadas:

Competencias que movilizan, en la reflexión y en la acción, saberes, saber ser y saber hacer

- válidas para toda la lengua y toda cultura.
- referidas a las relaciones entre lenguas y entre culturas²⁷

Como decíamos más arriba, una competencia formulada así: *competencia para movilizar en la reflexión y la acción...* sería excesivamente general para ser operativa. Este título refleja lo que caracteriza al conjunto de las competencias que deseamos que aparezcan en este cuadro. Se trata de una característica compartida por todas estas competencias que los enfoques plurales son capaces de desarrollar de manera específica²⁸.

El cuadro contiene las dos competencias globales que, en nuestra opinión, se distribuyen el conjunto de competencias a las que hace alusión el título:

C1: Competencia para gestionar la comunicación lingüística y cultural en contexto de alteridad.

C2: Competencia de construcción y ampliación de un repertorio lingüístico y cultural plural.

C1 y C2 definen y delimitan en cierta forma zonas de competencias - vinculadas por un lado con la gestión de la comunicación y, por el otro, con el desarrollo personal - que permiten agrupar distintas competencias menos generales y que parece que desempeñan un papel privilegiado en las realizaciones de las dos competencias más globales, aunque permanecen claramente diferenciadas en la medida en la que pueden intervenir independientemente de ellas.²⁹ Cualquiera que sean las dificultades que se pueden encontrar para trazar una frontera neta entre las competencias de nivel más o menos elevado y los recursos que a su vez pueden ser "compuestos" (cf. 4.2.2.), lo esencial es comprender bien la naturaleza de la articulación fundamental que pretendemos establecer en el seno del referencial MAREP entre sus dos aspectos:

- por una parte las competencias de un nivel de complejidad variable pero siempre relativamente elevado que están siempre ligadas a situaciones concretas ("situadas").
- por otra la lista de los recursos que se pueden movilizar en estas situaciones (cf. 1.4. y 4.2.2)

27 El primer aspecto puede ser considerado como trans-lingüístico/trans-cultural, el segundo como interlingüístico/intercultural (cf. 1.2.2.).

28 (cf. Parte 1, Presentación general, 2.).

29 Por ejemplo cuando *la competencia para sacar provecho de las propias experiencias interculturales/interlingüísticas* (C2.1) sirve más bien *para gestionar la comunicación lingüística y cultural en un contexto de alteridad* (C1).

La zona de la gestión de la comunicación lingüística y cultural en contexto de alteridad (C1)

Diversas competencias se pueden situar de manera relativamente clara en esta zona³⁰:

- una **competencia de resolución de los conflictos, de los obstáculos, de los malentendidos**, evidentemente importante en estos contextos en los que la diferencia podría convertirse en un problema; se trata obviamente – y esto vale para todas las competencias que se enumeran más abajo – de una competencia que activa saber hacer (cf. S 6.2: *Saber pedir ayuda para comunicarse en grupos bi/plurilingües*), con saberes (cf. K 6.3: *Saber que las categorías utilizadas para describir el funcionamiento de una lengua/de la lengua materna/ de la lengua de la escuela/ no se encuentran necesariamente en otras {número, género, artículo...}*) y con saber ser (cf. A 4.2.1: *Aceptar que otra lengua pueda organizar la construcción del sentido a partir de °oposiciones fonológicas y semánticas / construcciones sintácticas ° distintas a las de su propia lengua*)³¹;
- una **competencia de negociación**, que sustenta la dinámica de los contactos y de las relaciones en contextos de alteridad;
- una **competencia de mediación**, que da sentido a todas las “puestas en relación” entre lenguas, entre culturas y entre personas;
- una **competencia de adaptación**³², que apela a todos los recursos de los que se dispone para “dirigirse hacia lo otro, lo diferente”.

Antes de proseguir, se imponen algunas observaciones, válidas también para las otras zonas:

- El orden en el que presentamos estas competencias no es pertinente, aunque tendemos a hacer que las primeras citadas sean más globales.
- El hecho de que coloquemos estas competencias en una determinada zona no significa que no tengan ninguna pertinencia en otra zona.
- Las competencias seleccionadas aquí no son necesariamente específicas de los enfoques plurales: la competencia de *negociación*, por ejemplo, tomada aquí en un sentido general, es también pertinente en situaciones endolingües/endoculturales y puede también perfectamente trabajarse de manera pertinente en el marco de enfoques no plurales, o incluso en enseñanzas no lingüísticas (formación para la dirección, etc.), pero desempeña un papel evidentemente crucial en las situaciones plurales en las que

30 No vamos a repetir de forma sistemática que las competencias se entienden aquí “en contexto de alteridad”: en esto, indudablemente, se basan su pertinencia y su especificidad en el cuadro de los enfoques plurales.

31 Como ya hemos señalado, el hecho de que cada una de estas competencias pueda a su vez, según la situación/la tarea para la que se ha activado, implicar recursos relativos bien a saberes, bien a formas de saber hacer, bien a formas de saber ser, constituye verdaderamente el fundamento de nuestra concepción del *Marco de Referencia de los Enfoques Plurales*. De ahora en adelante, no vamos a repetir a cada momento este concepto. En compensación, lo ilustraremos un poco más adelante con un ejemplo más desarrollado (cf. 4.2.3.).

32 Estas cuatro primeras competencias se aproximan a lo que algunos sitúan en la idea de *competencia estratégica*, pero aquí hemos querido dar preferencia a definiciones más concretas.

las diferencias lingüísticas o culturales requieren una atención muy especial por parte de los que participan en la interacción y debe, pues, tenerse en cuenta en los enfoques plurales cuyo objetivo es preparar para tales situaciones.

La zona de construcción y de ampliación de un repertorio lingüístico y cultural plural (C2)

Aquí solo contemplamos dos competencias que nos parecen suficientemente específicas en contexto de alteridad³³:

- una **competencia para sacar provecho de las propias experiencias interculturales/ interlingüísticas** tanto si son positivas, problemáticas o incluso muy negativas;
- una **competencia para poner en práctica, en contextos de alteridad, procesos de aprendizaje más sistemáticos, más controlados**, tanto si tienen lugar en contextos institucionales, escolares o no, en grupo o individualmente.

Una zona intermedia

Para completar el cuadro encontramos competencias relativas a ambas zonas:

- una **competencia de descentramiento**, que expresa el aspecto fundamental de los objetivos de los enfoques plurales: cambiar de punto de vista, relativizarlo, en virtud de múltiples recursos que se refieren a (formas de) saber ser, a saber hacer y a saberes;
- una **competencia para dar sentido a elementos lingüísticos y/o culturales no familiares** que se activa rechazando el fracaso (en la comunicación o en el aprendizaje) y apoyándose en todos los recursos que tenemos a nuestra disposición y, en particular, en los que se basa la intercomprensión (cf. por ejemplo, en los saber hacer, S 5 *Saber utilizar los conocimientos y las competencias de que se dispone en una lengua para actividades °de comprensión/ de producción° en otra lengua / S 5.1 Saber construir °un conjunto de hipótesis/ una «gramática de hipótesis»° que se centre en las correspondencias o en las no correspondencias entre las lenguas*);
- una **competencia de distanciamiento** que, apoyándose en diversos recursos, permita adoptar, en situación, un comportamiento crítico y mantener el control para no permanecer inmerso en la inmediatez del intercambio comunicativo o del proceso de aprendizaje;
- una **competencia para analizar de manera crítica la situación y las actividades (comunicativas y/o de aprendizaje)** en las se halle comprometido (relacionadas con lo que se denomina a veces *critical awareness*), que concentra los recursos que se activan una vez efectuado el distanciamiento;
- una **competencia de reconocimiento del Otro, de la Alteridad**, con sus diferencias y con sus semejanzas. Utilizamos intencionadamente un término que, como veremos en las observaciones terminológicas (cf. 4.1.2), participa tanto del ámbito de los saber hacer (*identificar*) como del de los saber ser (*aceptar*).³⁴

33 Subrayamos de nuevo que no retomamos aquí todas las competencias generales que son constitutivas de los aprendizajes en general.

34 Este uso bivalente del término reconocer, que se basa en las particularidades léxicas de una lengua concreta, se acepta aquí porque las competencias se caracterizan precisamente porque implican recursos relativos a listas diversas.

Estos son, pues, los elementos que, finalmente, hemos decidido considerar competencias. Nos parece que pueden proporcionarnos una especie de mapa de las competencias específicas de los enfoques plurales y que deben activarse en las distintas tareas/ situaciones que tenemos que afrontar en contexto de alteridad.

Estas competencias, insistimos, no son todas específicas de las situaciones de pluralidad lingüística y cultural; sin embargo, cuando afrontamos tareas que ponen en juego la pluralidad, las activamos al movilizar recursos particulares que son, en su mayor parte, precisamente los que se pueden encontrar en el cuadro de referencia del MAREP.




Este cuadro no pretende ser exhaustivo, entre otras razones, por la dificultad de establecer una jerarquía clara entre los elementos y de distinguir entre competencias y recursos. En el curso de nuestros análisis hemos encontrado otros elementos que habrían podido alcanzar el estatus de competencia. Es el caso, por ejemplo, de los descriptores (competencia para) comunicar/intercambiar opiniones/hacer preguntas en relación con las lenguas, las culturas y la comunicación, (competencia de) relativización (competencia de) empatía, etc. Sin embargo, no los hemos considerado competencias, sino recursos (cf. listas respectivas), en la medida que nos han parecido o bien más específicas de uno solo de “nuestros” dominios (empatía, por ejemplo, entre los saber ser), o bien de un grado de complejidad ligeramente menor (comunicar/intercambiar opiniones/ hacer preguntas sobre lengua, cultura y comunicación).

Volveremos a discutir estas dificultades en el capítulo 4.2.



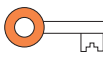


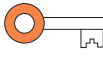




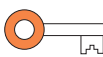


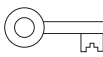



3. LAS LISTAS DE RECURSOS

3.1 LOS SABERES







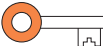








	La aportación de los enfoques plurales es NECESARIA para el desarrollo del recurso		La aportación de los enfoques plurales es IMPORTANTE para el desarrollo del recurso		La aportación de los enfoques plurales es ÚTIL para el desarrollo del recurso
---	---	---	--	---	--

LENGUA (SECCIÓN I – VII)



Sección I. La lengua como sistema semiológico

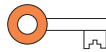


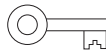




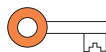
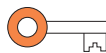

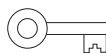
K 1	Conocer algunos principios del funcionamiento de las lenguas.	
K 1.1	Saber que la lengua / las lenguas está(n) constituida(s) por signos que forman un sistema.	
K 1.2	Saber que la relación °entre las palabras y su *referente* <la realidad a la que se refieren> / entre el *significante* <la palabra, la estructura, la entonación...> y el significado° es a priori arbitraria.	
K 1.2.1	Saber que incluso las onomatopeyas, en las que existe una relación estrecha entre palabra y referente, conservan una parte de arbitrariedad y varían de una lengua a otra.	
K 1.2.2	Saber que dos palabras °de forma idéntica / que se parecen° en lenguas diferentes, no tienen necesariamente el mismo significado.	
K 1.2.3	Saber que las categorías gramaticales no son un calco de “la” realidad, sino una manera de organizarla en una lengua.	
K 1.2.3.1	Saber que no hay que confundir género gramatical y sexo.	
K 1.3	Saber que la relación arbitraria °entre la palabra y su referente / entre el significante y el significado° se fija - con mucha frecuencia de manera implícita- por convención en el seno de la comunidad lingüística.	
K 1.3.1	Saber que en el seno de una misma comunidad lingüística, sus miembros asignan aproximadamente el mismo significado a los mismos significantes.	
K 1.4	Saber que las lenguas funcionan según una serie de °reglas / normas°	
K 1.4.1	Saber que estas °reglas / normas° pueden ser más o menos °estrictas / flexibles° y que se pueden infringir intencionadamente con el objetivo de transmitir un contenido implícito.	
K 1.4.2	Saber que estas °reglas / normas° pueden evolucionar en el tiempo y en el espacio.	
K 1.5	Saber que siempre existirán variedades dentro de una misma lengua	
K 1.6	Saber que existen diferencias de funcionamiento entre el lengua escrita y lengua oral	
K 1.7	Tener conocimientos de orden lingüístico sobre una lengua en concreto (/ la lengua materna / la lengua de la escuela / las lenguas extranjeras /...)	

Sección II. Lengua y sociedad








K 2	Conocer el papel ° de la sociedad en el funcionamiento de las lenguas / de las lenguas en el funcionamiento de la sociedad°	
K 2.1	Tener conocimientos sobre la variación de las lenguas en sincronía {variedades °geográficas, sociales, generacionales, por profesiones, para un público específico (inglés internacional, «discurso de extranjeros», habla infantil...)...°}	
K 2.1.1	Saber que cada una de estas variedades puede ser legítima en determinados contextos o bajo ciertas condiciones	
K 2.1.2	Saber que para interpretar estas variedades es necesario tener en cuenta las características socioculturales de sus hablantes	
K 2.1.3	Conocer categorías de las lenguas relativas a su estatus (/ lengua oficial / lengua regional / «argot» /...)	
K 2.2	Saber que todos los individuos son miembros, al menos, de una comunidad lingüística y que muchas personas pertenecen a más una comunidad lingüística	
K 2.3	Saber que en la comunicación la identidad se °construye / define° interactuando con el «otro»	
K 2.4	Saber que la identidad se construye también en referencia a la lengua	
K 2.5	Conocer algunas características de la propia °situación / del propio entorno° lingüístico	
K 2.5.1	Tener conocimientos sobre la diversidad sociolingüística del propio entorno	
K 2.5.2	Conocer el papel que desempeñan las diversas lenguas del entorno (la lengua común y de la escuela / la lengua familiar /...)	
K 2.5.3	Saber que la propia identidad lingüística puede ser compleja (en relación con la historia personal, familiar, nacional...)	
K 2.5.3.1	Conocer los elementos determinantes de la propia identidad lingüística	
K 2.6	Conocer algunos hechos históricos (ligados a las relaciones entre °los pueblos / las personas°, a los desplazamientos...) que °han influido / influyen ° en la aparición o la evolución de ciertas lenguas	
K 2.7	Saber que al adquirir conocimientos sobre las lenguas se adquieren también conocimientos de orden °histórico / geográfico°	


Sección III. Comunicación verbal y no verbal

K 3	Conocer algunos principios del funcionamiento de la comunicación	
K 3.1	Saber que existen otras formas de comunicación además del lenguaje [que el lenguaje no es más que una de las formas posibles de la comunicación]	












K 3.1.1	Conocer algunos ejemplos de comunicación animal	
K 3.1.2	Conocer algunos ejemplos de comunicación humana no lingüística {gestos, mímica}	
K 3.2	Tener conocimientos sobre el propio repertorio comunicativo {lenguas y variedades, géneros discursivos, formas de comunicación...}	
K 3.3	Saber que es necesario adaptar el propio repertorio comunicativo al contexto social y cultural en el que se desarrolla la comunicación	
K 3.4	Saber que existen procedimientos lingüísticos para facilitar la comunicación {simplificación / reformulación / etc.}	
K 3.4.1	Saber que podemos apoyarnos en las semejanzas lingüísticas {°relaciones genealógicas, préstamos, universales°} para facilitar la comunicación	
K 3.5	Saber que la competencia comunicativa de la que se dispone se basa en conocimientos de orden lingüístico, cultural y social, generalmente implícitos	
K 3.5.1	Saber que disponemos para la comunicación de conocimientos implícitos y explícitos y que también los otros poseen conocimientos del mismo tipo	
K 3.5.2	Conocer algunos aspectos de los conocimientos implícitos en los que se basa la propia competencia comunicativa	
K 3.6	Saber que el hablante aloglota dispone de un estatus particular en la comunicación gracias a su competencia plurilingüe y pluricultural	
K 3.6.1	Saber que un locutor aloglota que solo tiene un dominio parcial de una lengua puede encontrarse con dificultades en la comunicación y que se le °puede / debe° ayudar para que la comunicación sea más eficaz	
K 3.6.2	Saber que el hablante aloglota, al disponer de conocimientos relativos, al menos, a otra °lengua / cultura°, puede ejercer un papel de mediador con respecto a esa otra °lengua / cultura°	

Sección IV. Evolución de las lenguas






K 4	Saber que las lenguas están en constante evolución	
K 4.1	Saber que las lenguas tienen entre sí unas relaciones llamadas «de parentesco» / saber que existen «familias» de lenguas	
K 4.1.1	Conocer algunas familias de lenguas y algunas de las lenguas que forman parte de ellas	
K 4.2	Tener conocimientos sobre fenómenos de préstamos de una lengua a otra	
K 4.2.1	Tener conocimientos sobre las condiciones en las que se efectúan los préstamos {situaciones de contacto, necesidades terminológicas relacionadas con °nuevos productos / nuevas técnicas°, nuevas tendencias o modas...}	
K 4.2.2	Saber distinguir entre préstamo y parentesco lingüístico	
K 4.2.3	Saber que ciertos préstamos se encuentran en numerosas lenguas (taxi, computadora, ordenador, hotel...)	

K 4.3	Connaitre certains éléments de l'histoire des langues (/ l'origine de certaines langues / certaines évolutions lexicales / certaines évolutions phonologiques / ...)	
--------------	---	---

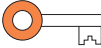



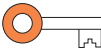


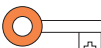



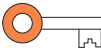








Sección V. Pluralidad, diversidad, multilingüismo y plurilingüismo











K 5	Tener conocimientos sobre la °diversidad de las lenguas / el multilingüismo / el plurilingüismo°	
K 5.1	Saber que en el mundo hay una gran pluralidad de lenguas	
K 5.2	Saber que existe una gran diversidad de universos sonoros {fonemas, esquemas rítmicos...}	
K 5.3	Saber que existe una gran diversidad de sistemas de escritura	
K 5.4	Saber que existe una variedad de situaciones de °multilingüismo / plurilingüismo° según los °países / las regiones° {número y estatus de las lenguas, actitudes con respecto a las lenguas...}	
K 5.5	Saber que las situaciones de °multilingüismo / plurilingüismo° evolucionan	
K 5.6	Saber que las situaciones sociolingüísticas pueden ser complejas	
K 5.6.1	Saber que no hay que confundir país y lengua	
K 5.6.1.1	Saber que muy a menudo hay °varias lenguas en un mismo país / una misma lengua en varios países°	
K 5.6.1.2	Saber que muy a menudo las fronteras entre lenguas y países no coinciden	
K 5.7	Conocer la existencia de situaciones de °plurilingüismo / multilingüismo° en el propio entorno y en diversos lugares cercanos o lejanos	

Sección VI. Semejanzas y diferencias entre lenguas




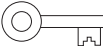
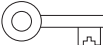




K 6	Saber que entre °las lenguas / las variedades lingüísticas°³⁵ hay semejanzas y diferencias	
K 6.1	Saber que cada lengua tienen un sistema propio	
K 6.1.1	Saber que el sistema de la propia lengua no es más que un sistema posible entre otros muchos	
K 6.2	Saber que cada lengua tiene su manera específica ° de aprehender / de organizar la realidad	
K 6.2.1	Saber que la forma específica en la que cada lengua °explica / «estructura»° el mundo está determinada culturalmente	

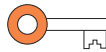


³⁵ en este cuadro *lengua* se refiere a toda variedad lingüística, cualquiera que sea su estatus social

K 6.2.2	Saber que, por eso, la traducción de una lengua a otra raramente puede hacerse palabra por palabra, como si se tratara de un cambio de etiqueta, sino que exige necesariamente recurrir a una estructuración diferente de la realidad	
K 6.3	Saber que las categorías utilizadas para describir el funcionamiento de una lengua (/ de la lengua materna / la lengua de la escuela /) no se encuentran necesariamente en otras {número, género, artículo...}	
K 6.4	Saber que incluso cuando estas categorías gramaticales están presentes en otra lengua, no funcionan necesariamente de la misma manera	
K 6.4.1	Saber que el número de elementos que constituyen una categoría puede diferir de una lengua a otra {masculino y femenino / masculino, femenino, neutro}	
K 6.4.2	Saber que una misma palabra puede cambiar de género de una lengua a otra	
K 6.5	Saber que cada lengua tiene un sistema °fonético / fonológico° propio	
K 6.5.1	Saber que las lenguas, desde el punto de vista °de su sonoridad / de su sistema sonoro°, pueden ser más o menos diferentes °°las unas de las otras / de su(s) propia(s) lengua(s)°°	
K 6.5.2	Saber que en otras lenguas existen a veces sonidos que puede ser que no percibamos y que, sin embargo, permiten distinguir unas palabras de otras	
K 6.5.3	Saber que existen semejanzas y diferencias de orden prosódico (/ relativas al ritmo / a la acentuación / a la entonación /) entre las lenguas	
K 6.6	Saber que no existe una equivalencia palabra a palabra de una lengua a otra	
K 6.6.1	Saber que las lenguas no utilizan siempre el mismo número de palabras para expresar lo mismo	
K 6.6.2	Saber que a una palabra de una lengua pueden corresponderle dos o más palabras en otra lengua	
K 6.6.3	Saber que puede ocurrir que una lengua, a diferencia de otras, no exprese mediante palabras algunos aspectos de la realidad	
K 6.7	Saber que las palabras se forman de diferentes maneras según las lenguas	
K 6.7.1	Saber que hay diferentes maneras de °marcar ciertas categorías / de expresar algunas relaciones° {la concordancia / el plural / la posesión...}	
K 6.7.2	Saber que el orden de los elementos que componen una palabra puede ser diferente según las lenguas	
K 6.7.3	Saber que a una palabra compuesta de una lengua puede corresponderle un grupo de palabras en otra lengua	
K 6.8	Saber que la organización de los enunciados puede ser diferente según las lenguas	
K 6.8.1	Saber que el orden de las palabras puede variar dependiendo de las lenguas	
K 6.8.2	Saber que las relaciones entre los elementos de un enunciado (/ grupos de palabras / palabras /) pueden expresarse de manera diferente según las lenguas {por el orden de los elementos, por las marcas añadidas a las palabras, por las °preposiciones / posposiciones°...}	

K 6.9	Saber que existen diferencias de funcionamiento en los sistemas de escritura	
K 6.9.1	Saber que existen diferentes tipos de escritura {fonogramas / ideogramas / pictogramas...}	
K 6.9.2	Saber que el número de unidades utilizadas por la escritura puede ser muy diferente de una lengua a otra	
K 6.9.3	Saber que sonoridades parecidas o próximas pueden dar lugar a grafías completamente diferentes en distintas lenguas	
K 6.9.4	Saber que en un sistema alfabético las correspondencias grafemas-fonemas son específicas para cada lengua	
K 6.10	Saber que entre los sistemas de comunicación °verbal / no verbal° existen semejanzas y diferencias	
K 6.10.1	Saber que existen diferencias en la expresión °verbal / no verbal° de los sentimientos (/ de las emociones... /) en las distintas lenguas	
K 6.10.1.1	Conocer algunas diferencias en la expresión de las emociones en algunas lenguas	
K 6.10.2	Saber que ciertos actos lingüísticos(/ saludos / fórmulas de cortesía /...) que parecen iguales, no funcionan necesariamente igual de una lengua a otra	
K 6.10.3	Saber que las reglas relativas a la manera en que nos dirigimos a los demás pueden variar de una lengua a otra {¿quién se dirige a quién? ¿quién empieza a hablar? ¿a quién hay que tratar de tú o de usted?...}	













Sección VII. Lengua y °adquisición / aprendizaje°

K 7	Saber cómo se °adquiere / aprende una lengua°	
K 7.1	Conocer algunos principios generales relacionados con la forma en la que se aprende una lengua	
K 7.1.1	Saber que el aprendizaje de una lengua es un proceso largo y difícil	
K 7.1.2	Saber que es normal cometer errores cuando aún no se domina una lengua	
K 7.1.3	Saber que actuando en cierta forma se puede ayudar a quien aprende, pero que también se le puede “bloquear” si se le corrige continuamente o si nos reímos de él	
K 7.1.4	Saber °que nunca se llega a conocer totalmente una lengua / que siempre hay cosas que no se saben y que siempre se puede progresar en el aprendizaje	
K 7.2	Saber que podemos apoyarnos en las semejanzas (estructurales / discursivas / pragmáticas /) entre las lenguas para aprender lenguas	
K 7.3	Saber que se puede aprender mejor cuando se tiene una actitud de aceptación con respecto a las diferencias lingüísticas	
K 7.4	Saber que la representación que uno tiene de la lengua que se aprende influye en el aprendizaje	

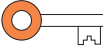




K 7.5	Saber que existen diversas estrategias de aprendizaje de las lenguas y que no tienen todas la misma pertinencia en función de los objetivos deseados	
K 7.5.1	Conocer algunas estrategias de aprendizaje y su pertinencia {escuchar y repetir, copiar varias veces, traducir, intentar construir enunciados de forma autónoma...}	
K 7.6	Saber que es útil conocer bien las estrategias que se utilizan con el fin de adaptarlas a los propios objetivos	

CULTURA (SECCIONES VIII – XV)

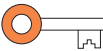







Sección VIII. Cultura: características generales

K 8	Tener conocimientos °de lo que son las culturas / de su funcionamiento°	
K 8.1	Saber que una cultura °es un conjunto de prácticas / de representaciones / de valores° de todo tipo, compartido (por lo menos parcialmente) por todos sus miembros	
K 8.2	Saber que existen numerosas culturas más o menos diferentes	
K 8.3	Saber que los sistemas culturales °son complejos / se manifiestan en distintos ámbitos {interacciones sociales, relación con el entorno, conocimientos de la realidad, lengua, normas de comportamiento, modales en la mesa,... }°	
K 8.4	Saber que en cada cultura los actores definen °reglas / normas / valores° (parcialmente) específicos relativos a °las prácticas sociales / los comportamientos°	
K 8.4.1	Conocer algunas °reglas / normas / valores° relativos a las prácticas sociales de otras culturas en ciertos ámbitos {saludos, necesidades cotidianas, sexualidad, muerte, etc.}	
K 8.4.2	Saber que algunas de estas normas pueden ser tabúes	
K 8.4.3	Saber que esas °reglas / normas / valores° pueden ser más o menos °estrictos / flexibles°	
K 8.4.4	Saber que esas °reglas / normas / valores° pueden evolucionar en el tiempo y el espacio	
K 8.5	Saber que algunas prácticas sociales propias de cada cultura pueden ser arbitrarias {ritos, lengua³⁶, modales en la mesa, etc.}	
K 8.6	Saber que cada cultura °determina / organiza°, al menos en parte, °la percepción / la visión del mundo/ las maneras de pensar° de sus miembros	
K 8.6.1	Saber que los ° hechos / comportamientos / palabras° pueden ser °percibidos / comprendidos° de manera diferente por miembros de culturas distintas	




36 cf. supra K 1.2 y K 1.3.

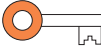




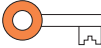












K 8.6.2	Conocer algunos esquemas interpretativos propios de algunas culturas por lo que concierne al conocimiento del mundo {la numeración, las medidas, la manera de contar el tiempo, etc.}	
K 8.7	Saber que las culturas influyen en °los comportamientos / las prácticas sociales / las valoraciones individuales° (°personales / de los demás°)	
K 8.7.1	Conocer algunas °prácticas sociales / costumbres° de diferentes culturas	
K 8.7.1.1	Conocer algunas °prácticas sociales / costumbres° de culturas de nuestro entorno	
K 8.7.2	Conocer algunas particularidades de la propia cultura en relación con ciertas °prácticas sociales / costumbres° de otras culturas	


Sección IX. Diversidad cultural y diversidad social

K 9	Saber que existen lazos estrechos entre la diversidad cultural y la diversidad social	
K 9.1	Saber que una cultura es siempre compleja y está compuesta a su vez por subculturas (en mayor o menor grado) diferentes y °conflictivas / convergentes°	
K 9.2	Saber que en el interior de una misma cultura existen subgrupos culturales relacionados con grupos °sociales/regionales/generacionales°	
K 9.2.1	Conocer algunos ejemplos de variación de prácticas culturales en función de los grupos °sociales / regionales / generacionales°	
K 9.2.2	Conocer (en la propia cultura o en otras) algunas normas propias de determinados grupos °sociales / regionales / generacionales° relativas a las prácticas sociales	
K 9.3	Saber que todos los individuos son miembros de, al menos, una comunidad cultural y que muchas personas pertenecen a más de una comunidad cultural	
K 9.4	Conocer algunas características °de la propia situación / del propio entorno° cultural	
K 9.4.1	Saber (al menos en parte) cuáles son las culturas de las que se forma parte	















Sección X. Culturas y relaciones interculturales

K 10	Conocer el papel de la cultura en las relaciones interculturales y en la comunicación intercultural	
K 10.1	Saber que °los usos / las normas / los valores° específicos de cada cultura hacen complejos °el comportamiento / las decisiones personales° en contexto de diversidad cultural	
K 10.2	Saber que la cultura y la identidad influyen en las interacciones comunicativas	




K 10.2.1	Saber que °los comportamientos / las palabras° y la forma de °interpretarlos / evaluarlos° están relacionados con las referencias culturales	
K 10.2.2	Disponer de conocimientos relativos a la manera en que las culturas estructuran sus papeles en las interacciones sociales	
K 10.3	Saber que las diferencias culturales pueden ser la causa de las dificultades en el momento de ° la comunicación / la interacción° °verbal / no verbal°	
K 10.3.1	Saber que las dificultades relativas a la comunicación causadas por diferencias culturales pueden presentarse en forma de °choque cultural / cansancio cultural°	
K 10.4	Saber que los °conocimientos / representaciones° que se tienen de otras culturas y que los otros tienen de la nuestra influyen en las relaciones y la comunicación interculturales	
K 10.4.1	Saber que los conocimientos que tenemos de las culturas comportan a menudo estereotipos <manera simplificada y quizás útil de aprehender un aspecto de la realidad, con el peligro de un exceso de simplificación y de generalización>	
K 10.4.2	Conocer algunos estereotipos de origen cultural que pueden influir en las relaciones y la comunicación interculturales	
K 10.4.3	Saber que existen prejuicios culturales	
K 10.4.3.1	Conocer algunos ejemplos de °prejuicios / malentendidos ° de origen cultural (en particular acerca de culturas de comunidades cuya lengua se aprende)	
K 10.5	Saber que la interpretación que otros hacen de nuestros comportamientos puede ser diferente de la nuestra	
K 10.5.1	Saber que las propias prácticas culturales pueden ser interpretadas por los demás en forma de estereotipos	
K 10.5.1.1	Conocer alguno de los estereotipos que las personas de otras culturas tienen con respecto a la nuestra	
K 10.6	Saber que la percepción de la propia cultura y de la de los otros depende asimismo de factores individuales {experiencias anteriores, rasgos de personalidad,...}	
K 10.7	Conocer [ser consciente de] las reacciones que se pueden tener con respecto a la diferencia (de lengua / de lenguaje / cultural)	
K 10.8	Disponer de referencias culturales que estructuren tanto nuestro conocimiento y nuestra percepción °del mundo / de las demás culturas° como nuestras prácticas sociales y comunicativas interculturales	
K 10.8.1	Disponer de conocimientos relativos a las culturas °que son objeto de aprendizajes escolares / de otros alumnos de la clase / del entorno próximo°	
K 10.8.2	Conocer ciertos elementos que caracterizan la propia cultura en relación a otras culturas °que son objeto de aprendizajes escolares / de otros alumnos de la clase / del entorno próximo°	
K 10.9	Conocer estrategias que permitan resolver conflictos interculturales	

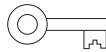




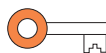






K 10.9.1	Saber que es necesario ° buscar / poner° en común las causas del malentendido	
----------	---	---

Sección XI. Evolución de las culturas









K 11	Saber que las culturas están en constante evolución	
K 11.1	Saber que °las prácticas / los valores° culturales se constituyen y evolucionan por la influencia de diferentes factores (/ la historia / el entorno / la acción de los miembros de la comunidad /...)	
K 11.1.1	Saber que los miembros de una comunidad cultural° juegan / pueden jugar° un papel importante en la evolución de su cultura	
K 11.1.2	Saber que el entorno permite a menudo °comprender / explicar ° °ciertas prácticas / ciertos valores° culturales	
K 11.1.2.1	Conocer el papel de las instituciones y de la política en la evolución de las culturas	
K 11.1.3	Saber que °la historia / la geografía° permiten a menudo °comprender / explicar ° °ciertas prácticas / ciertos valores° culturales	
K 11.1.3.1	Conocer algunos hechos °históricos (ligados a las relaciones entre °los pueblos / las personas°, a los desplazamientos...) / geográficos ° que °han tenido influencia / tienen influencia° en la formación / la evolución de ciertas culturas	
K 11.2	Saber que ciertas culturas están relacionadas entre ellas por lazos históricos concretos (origen común, antiguos contactos, etc.)	
K 11.2.1	Conocer algunos grandes ámbitos culturales (vinculados a la historia, la religión, la lengua, etc.)	
K 11.3	Saber que las culturas intercambian continuamente elementos entre ellas	
K 11.3.1	Saber que las culturas pueden influenciarse mutuamente	
K 11.3.2	Conocer algunos elementos culturales que la propia cultura ha tomado prestados de otras, así como la historia de esos elementos	
K 11.3.3	Conocer algunos elementos que la propia cultura ha proporcionado a otras	
K 11.4	Saber que las diferencias culturales tienden a disminuir por influencia de la globalización	

Sección XII. La diversidad de las culturas



K 12	Conocer diversos fenómenos relativos a la diversidad de las culturas	
K 12.1	Saber que existe (aún) una gran pluralidad de culturas en el mundo	
K 12.1.1	Saber que existe, en relación a la diversidad de culturas, una gran pluralidad de °prácticas / costumbres / usos° diferentes	

K 12.1.2	Saber que existe, en relación a la diversidad de culturas, una gran pluralidad de °valores / normas° diferentes	
K 12.2	Saber que a menudo resulta difícil distinguir una cultura de otra	
K 12.2.1	Saber que las fronteras entre culturas °están a menudo poco delimitadas / son indeterminadas / fluctúan°	
K 12.2.2	Saber que es difícil °distinguir / «enumerar»° las culturas	
K 12.3	Saber que existe una gran variedad de situaciones de contacto entre culturas	
K 12.3.1	Saber que no hay que confundir °cultura y país / cultura y lengua°	
K 12.4	Saber que diversas culturas están en continuo contacto en nuestro entorno más cercano	
K 12.5	Saber que la diversidad de las culturas no significa °la superioridad / la inferioridad° de una cultura con respecto a las otras	
K 12.5.1	Saber que las relaciones entre los países a menudo °son desiguales / están jerarquizadas°	
K 12.5.2	Saber que la jerarquía que se establece a veces arbitrariamente entre las diversas culturas puede cambiar en el curso de la historia	
K 12.5.3	Saber que la jerarquía que se establece a veces arbitrariamente entre las diversas culturas cambia según °el punto de vista desde el que se la considera / el punto de referencia°	
K 12.5.3.1	Saber que la representación gráfica del mundo cambia dependiendo de los mapas que se utilizan	











Sección XIII. Similitudes y diferencias entre culturas

K 13	Saber que entre las (sub)culturas existen similitudes y diferencias	
K 13.1	Saber que cada cultura tiene (aunque solo en parte) un funcionamiento propio	
K 13.1.1	Saber que un mismo comportamiento puede tener °un significado / un valor / una función° diferente según las culturas	
K 13.2	Saber que puede haber °similitudes / diferencias° entre las culturas	
K 13.2.1	Conocer algunas °similitudes / diferencias° entre la propia cultura y la de los otros	
K 13.2.2	Conocer algunas °similitudes / diferencias° entre °prácticas sociales / costumbres/ valores / modos de expresión° de diferentes culturas	
K 13.2.3	Conocer algunas °similitudes / diferencias° entre culturas de diferentes grupos ° sociales / generacionales / regionales°	
K 13.2.3.1	Conocer algunas °similitudes / diferencias° entre culturas de diferentes grupos (°sociales / generacionales / regionales°) del entorno próximo	





37 Cf., más arriba, K 6.10.1.1

K 13.2.4	Conocer algunas °semejanzas/ diferencias° en la expresión °verbal / no verbal° de los sentimientos (/ de la emoción/...) en las distintas culturas ³⁷	
K 13.2.5	Connaitre quelques différences dans l'expression °verbale / non verbale° des relations sociales dans diverses cultures	

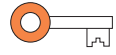
Sección XIV. Cultura, lengua e identidad

K 14	Saber que la identidad se construye, entre otras cosas, en referencia a una o varias pertenencias °lingüística(s) / cultural(es)°	
K 14.1	Saber que la identidad se construye sobre diversos planos {social, nacional, supranacional...}	
K 14.1.1	Saber que las semejanzas y las diferencias entre las culturas europeas son constitutivas de la identidad europea	
K 14.2	Saber que siempre pertenecemos a varias (sub)culturas	
K 14.3	Saber que se puede tener una identidad °múltiple / plural / compuesta°	
K 14.3.1	Saber que tal identidad puede ser difícil de °asumir / vivir°, pero que dicha identidad se puede vivir también con total armonía	
K 14.4	Saber que existen identidades °bi/pluriculturales / bi/plurilingües°	
K 14.5	Saber que hay °riesgo de ° empobrecimiento / alienación° cultural // posibilidades de enriquecimiento cultural° que pueden haber surgido del contacto con otras °lenguas / culturas° dominantes	
K 14.6	Saber que la propia identidad cultural puede ser compleja (en relación con la historia personal, familiar, nacional,...)	
K 14.6.1	Conocer algunos elementos determinantes de la propia identidad cultural	




Sección XV. Cultura y °adquisición / aprendizaje°

K 15	Saber cómo se °adquiere / aprende° una cultura	
K 15.1	Saber que °la pertenencia a una cultura / la “enculturación” ° es el fruto de un largo aprendizaje (en gran medida implícito e inconsciente)	
K 15.2	Saber que podemos apropiarnos de una nueva cultura siempre y cuando lo deseemos y siempre que aceptemos adherirnos a los valores inherentes a esa cultura	
K 15.3	Saber que en ningún caso se está obligado a adoptar los ° comportamientos/valores° de otra cultura	



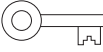











K 15.4	Saber que es normal cometer «errores» °de comportamiento / de interpretación de los comportamientos° cuando no se conoce suficientemente una cultura y que ser consciente de ello nos permite aprender
---------------	---

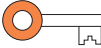

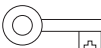
















3.2 Los “saber ser”

 La aportación de los enfoques plurales es NECESARIA para el desarrollo del recurso	 La aportación de los enfoques plurales es IMPORTANTE para el desarrollo del recurso	 La aportación de los enfoques plurales es ÚTIL para el desarrollo del recurso
---	--	---

Sección I. °Atención / Sensibilidad / Curiosidad [interés] / Aceptación positiva / Apertura / Respeto / Valoración° con respecto a las lenguas, a las culturas y a la diversidad de las lenguas y culturas (de A1 a A6)

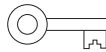



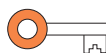


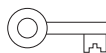




A 1	Atención a las °lenguas / culturas / personas° «extranjeras» a la diversidad °lingüística / cultural / humana° del entorno al lenguaje en general a la diversidad ° lingüística / cultural / humana ° en general [como tal]	
A 1.1	Atención °al lenguaje (a las manifestaciones semióticas) / a las culturas / a las personas° en general	
A 1.1.1	Atención a los signos verbales y no verbales de la comunicación	
A 1.1.2	°Considerar / aprehender° los fenómenos °lingüísticos / culturales° como objeto °de observación / de reflexión°	
A 1.1.3	Atención [prestar atención] a los aspectos formales °del lenguaje y de las lenguas / de las culturas°	
A 2	Sensibilidad °°ante la existencia de otras ° lenguas / culturas / personas° // ante la existencia de la diversidad de °lenguas / culturas/ personas°	
A 2.1	Sensibilidad por la propia °lengua / cultura° y por otras °lenguas / culturas°	
A 2.2	Sensibilidad por las diferencias ° lingüísticas / culturales°	
A 2.2.1	Ser sensible a los diferentes aspectos de la °lengua / cultura° que pueden variar de °lengua a lengua / cultura a cultura°	
A 2.2.1.1	Ser sensible a la diversidad de °universos lingüísticos {formas sonoras, formas gráficas, disposiciones sintácticas, etc.} / universos culturales {modales en la mesa, normas de circulación, etc.}°	
A 2.2.2	Ser sensible a las variantes (locales / regionales / sociales / generacionales) de una misma °lengua (variedades lingüísticas, dialectos...) / cultura°	
A 2.2.3	Ser sensible a las marcas de alteridad de una °lengua (por ejemplo a las palabras, expresiones, estructuras tomadas en préstamo a otra lengua) / cultura°	
A 2.3	Sensibilidad ante las semejanzas °lingüísticas / culturales°	
A 2.4	Ser sensible < al mismo tiempo > a las diferencias y a las semejanzas entre °lenguas / culturas° diferentes	

A 2.4.1	Ser sensible < al mismo tiempo > a la gran diversidad de formas de saludar, de establecer la comunicación, de expresar la temporalidad, de alimentarse, de jugar, etc., así como a las semejanzas en el marco de una necesidad universal a la que estas responden	
A 2.5	Sensibilidad hacia el plurilingüismo y la pluriculturalidad del entorno próximo o lejano	
A 2.5.1	Ser sensible a [ser consciente de ³⁸] la diversidad °lingüística / cultural° de la sociedad	
A 2.5.2	Ser sensible a la [ser consciente de la] °diversidad lingüística / cultural° de la clase	
A 2.5.2.1	Ser sensible a la diversidad de °lenguas / culturas° presentes en el aula (desde el momento en el que estas se ponen en relación con °las propias prácticas / los propios conocimientos° °lingüístico(a) / culturales°)	
A 2.6	Sensibilidad ante la relatividad de los usos °lingüísticos / culturales°	
A 3	Curiosidad / Interés Por las °lenguas / culturas / personas° «extranjeras» // los contextos pluriculturales / la diversidad °lingüística / cultural / humana° del entorno / la diversidad °lingüística / cultural / humana° en general [en cuanto tal]°	
A 3.1	Curiosidad por un entorno °multilingüe / multicultural	
A 3.2	Curiosidad por descubrir cómo funcionan °las lenguas / las culturas° (/ la (las) propia / (propias) / las otras)	
A 3.2.1	Tener curiosidad por (y estar deseoso de) comprender las semejanzas y diferencias entre la °lengua / cultura° propia y las otras °lenguas / culturas°	
A 3.3	Interés por descubrir otras perspectivas de interpretación con respecto a fenómenos °familiares / no familiares° en la propia cultura (lengua) y, al mismo tiempo, en otras °culturas (lenguas) / prácticas culturales (lingüísticas)°	
A 3.4	Interés por comprender lo que sucede en las interacciones interculturales / plurilingües	
A 4	Aceptación positiva de la °diversidad °lingüística / cultural °del otro / del diferente°	
A 4.1	Vencer las propias °resistencias / reticencias° hacia lo que es °lingüísticamente / culturalmente° diferente	
A 4.2	Aceptar que otra °lengua / cultura° pueda funcionar de manera distinta de la propia °lengua / cultura°	
A 4.2.1	Aceptar que otra lengua pueda organizar la construcción del sentido a partir de °oposiciones fonológicas y semánticas / construcciones sintácticas° distintas a las de su propia lengua	
A 4.2.2	Aceptar que otra cultura pueda activar comportamientos culturales diferentes (/ modales en la mesa / ritos /...)	


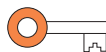



39 A propósito de ser consciente, cf. sección 4.1.2.1.






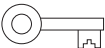





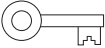
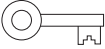




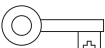
A 4.3	Aceptar que otra °lengua / cultura° pueda comportar elementos diferentes de los de la propia ° lengua / cultura°	
A 4.3.1	Aceptar que existen °sonidos<fonemas> / formas prosódicas y acentuales° diferentes de las de la propia lengua	
A 4.3.2	Aceptar que existen signos y tipografías diferentes a los de la propia lengua {comillas, acentos, «ß» en alemán, etc.}	
A 4.3.3	Aceptar que existen elementos culturales distintos de los de la propia cultura {instituciones (sistema escolar, sistema jurídico...), tradiciones (comidas, fiestas), productos (ropa, herramientas, alimentos, juegos, vivienda...)}	
A 4.4	Aceptar que existen °otros modos de interpretación de la realidad / otros sistemas de valores° (implícitos lingüísticos, significado de los comportamientos, etc.)	
A 4.5	Aceptar [Reconocer³⁹] la importancia de todas las °lenguas / culturas° y los diferentes lugares que estas ocupan	
A 4.5.1	°Aceptación [reconocimiento] / consideración del valor de todas las °lenguas / culturas° de la clase	
A 4.5.1.1	Aceptar positivamente las °lenguas / culturas° minoritarias en la clase	
A 4.6	Reaccionar sin prejuicios con respecto al (a los) (funcionamiento(s) de las) * hablas bilingües * <modos de hablar recurriendo a dos (o más) lenguas usadas de forma alternativa, principalmente entre interlocutores que comparten un mismo repertorio plurilingüe>	
A 4.7	Reaccionar de manera positiva con respecto las prácticas culturales «mixtas» (que integran elementos de varias culturas: elementos musicales, culinarios, religiosos, etc.)	
A 4.8	Aceptar la extensión y la complejidad de las diferencias °lingüísticas / culturales° (y, en consecuencia, el hecho de que no se puede abarcar todo)	
A 4.8.1	Aceptar [Reconocer] la complejidad °lingüística / cultural° de las identidades °individuales / colectivas° como una característica legítima de los grupos y de las sociedades	
A 5	Estar abierto a la °diversidad de las °lenguas / de las personas / de las culturas° del mundo / a la diversidad como tal [a la diversidad en sí misma] [a la alteridad]°	
A 5.1	Empatía con respecto [Estar abierto] a la alteridad	
A 5.2	Estar abierto a personas que hablan otras lenguas (y a sus lenguas)	
A 5.3	Estar abierto a las °lenguas / culturas°	
A 5.3.1	Estar abierto a °lenguas / culturas° poco valoradas{°lenguas / culturas° minoritarias, °lenguas / culturas° de los inmigrantes...}	

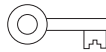





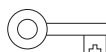
40 A propósito de *reconocer*, cf. sección 4.1.2.1.

A 5.3.2	Estar abierto a las °lenguas / culturas° extranjeras que se enseñan en la escuela	
A 5.3.3	Estar abierto a lo no familiar (lingüístico o cultural)	
A 5.3.3.1	Estar abierto a (y vencer las propias resistencias eventuales hacia) lo que parece incomprensible y diferente	
A 6	°Respeto / Estima° por las °lenguas / culturas/ personas° «extranjeras» / «diferentes»° por la diversidad °lingüística / cultural / humana° del entorno por la diversidad °lingüística /cultural / humana° como tal [en general]	
A 6.1	Respetar las diferencias y la diversidad (en un entorno plurilingüe y pluricultural)	
A 6.2	Valorar [conceder valor a] los contactos °lingüísticos / culturales°	
A 6.2.1	Considerar que los préstamos de otras °lenguas / culturas° forman parte de la realidad de una °lengua / cultura° y que a veces contribuyen a enriquecerla	
A 6.3	Valorar [conceder valor a]el bilingüismo	
A 6.4	Considerar todas las lenguas iguales en dignidad	
A 6.5	Respetar la dignidad humana y los derechos de todos en igualdad	
A 6.5.1	Valorar [conceder valor a] la lengua y la cultura de cada individuo	
A 6.5.2	Considerar cada °lengua / cultura° como medio de desarrollo humano, de inclusión social y de condición para el ejercicio de la ciudadanía	








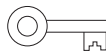

Sección II. °Disponibilidad / Motivación / Voluntad / Deseo° para / de implicarse activamente con respecto a las lenguas / a las culturas y a la diversidad de las lenguas y culturas (de A 7 a A 8)


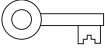


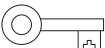
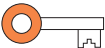











A 7	Disponibilidad / motivación con respecto a la °diversidad / pluralidad° °lingüística / cultural°	
A 7.1	Disponibilidad para una socialización °plurilingüe / pluricultural°	
A 7.2	Disponibilidad para implicarse en la comunicación (verbal / no verbal) plural, siguiendo las convenciones y los ritos adecuados al contexto	
A 7.2.1	Disponibilidad para intentar comunicarse en la lengua del otro y para comportarse en la forma que el otro considera adecuada	
A 7.3	Estar preparado para afrontar las dificultades ligadas a las situaciones e interacciones °plurilingües / pluriculturales°	

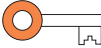





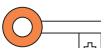
A 7.3.1	Capacidad de afrontar (con confianza) lo que es °nuevo / extraño° °en el comportamiento °lingüístico / cultural° / en los valores culturales° del otro	
A 7.3.2	Estar dispuesto a asumir la ansiedad inherente a las situaciones e interacciones °plurilingües / pluriculturales°	
A 7.3.3	Estar dispuesto a vivir experiencias °lingüísticas / culturales° distintas a las que se esperaban	
A 7.3.4	Estar preparado para sentir amenazada la propia identidad [para sentirse privado de su individualidad]	
A 7.3.5	Estar preparado para ser considerado un extraño, para que lo hagan sentirse fuera de lugar	
A 7.4	Estar preparado para ser considerado un extraño, para que lo hagan sentirse fuera de lugar	
A 7.5	Motivación para °estudiar / comparar° el funcionamiento de las diferentes °lenguas {estructuras, léxico, sistemas de escritura,...} / culturas°	
A 7.5.1	Motivación para la observación y el análisis de los fenómenos °de lengua / de cultura° poco o nada familiares	
A 8	°Deseo / Voluntad° de implicarse / de actuar° con respecto a la °diversidad / pluralidad° lingüística o cultural // en un entorno plurilingüe o pluricultural°	
A 8.1	Voluntad de afrontar el reto de la diversidad °lingüística / cultural° (siendo consciente de ir más allá de la simple tolerancia, hacia niveles más profundos de comprensión y respeto, hacia la aceptación)	
A 8.2	Participar de manera consciente en la construcción de la propia competencia °plurilingüe / pluricultural° / Comprometerse voluntariamente en desarrollar una socialización ° plurilingüe / pluricultural°	
A 8.3	Voluntad de °construir / participar de° una cultura lingüística común (compuesta de saberes, valores y actitudes respecto a la lengua, generalmente compartidos por una comunidad)	
A 8.4	Voluntad de construir una cultura lingüística sólidamente fundada en conocimientos «experimentados» de las lenguas y del lenguaje	
A 8.4.1	Compromiso para disponer de una cultura lingüística que permita comprender mejor lo que son las lenguas {de dónde vienen, cómo evolucionan, lo que las aproxima o las diferencia...}	
A 8.4.2	Voluntad de °verbalizar / discutir sobre° las representaciones que puedan tenerse de determinados fenómenos lingüísticos (/préstamos / «mezclas» de lenguas /...)	
A 8.5	Deseo de descubrir °otras lenguas / otras culturas / otros pueblos°	
A 8.5.1	Deseo de relacionarse con °otras lenguas / otras culturas / otros pueblos° ligados a la historia personal o familiar de personas que conocemos	
A 8.6	°Voluntad / Deseo° de implicarse en la comunicación con personas de diferentes culturas / de entrar en contacto con otras personas°	

A 8.6.1	Voluntad de interactuar con personas de la °lengua / cultura° de acogida <no evitar a estas personas / no buscar únicamente la compañía de personas de la propia cultura >	
A 8.6.2	Voluntad de intentar comprender las diferencias de °comportamiento / valores / actitudes° de las personas pertenecientes a la cultura de acogida	
A 8.6.3	Voluntad de establecer una relación de igual a igual en las interacciones °plurilingües / pluriculturales°	
A 8.6.3.1	Compromiso para ayudar a personas de otra °cultura / lengua°	
A 8.6.3.2	Aceptar la ayuda de personas de otra °cultura / lengua°	
A 8.7	Voluntad de [Compromiso para] hacerse responsable de las °implicaciones / consecuencias° de las decisiones y de los comportamientos propios <dimensión ética, responsabilidad>	
A 8.8	Voluntad para aprender de los demás (°su lengua / su cultura°)	




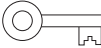





Sección III. Actitudes / posturas de: cuestionamiento – distanciamiento – descentramiento – relativización (desde A 9 hasta A 12)









A 9	°Actitud crítica / postura crítica° con respecto al lenguaje / a la cultura en general	
A 9.1	Voluntad para plantearse preguntas en relación °a las lenguas / a las culturas°	
A 9.2	Considerar °°las lenguas / culturas° // la diversidad de °lenguas / culturas° // las «mezclas» de °lenguas / culturas° // el aprendizaje de las lenguas // su importancia // su utilidad...°° objetos «cuestionables»	
A 9.2.1	Considerar el funcionamiento de las lenguas y de sus diversos componentes {fonemas / palabras / frases / textos} como objetos de análisis y reflexión	
A 9.2.2	Considerar el funcionamiento de las culturas y de sus ámbitos {instituciones, costumbres, usos} como objetos de análisis y reflexión	
A 9.2.3	Considerar cuestionables las propias representaciones y actitudes con respecto al °bilingüismo / al plurilingüismo / a las prácticas culturales mixtas°	
A 9.2.4	Tener una visión crítica °del papel de la lengua en las relaciones sociales{de poder, de desigualdad, atribución de identidad...} / de los aspectos sociopolíticos relacionados con las funciones y el estatus de las lenguas°	
A 9.2.4.1	Tener una visión crítica del uso de la lengua como eventual instrumento de manipulación	
A 9.3	Voluntad de cuestionarse los valores y las presuposiciones de los productos y las prácticas culturales °del propio entorno / de otros contextos culturales°	

A 9.3.1	Capacidad de establecer cierto distanciamiento crítico con respecto a las informaciones y a las opiniones de los °medios de comunicación / de la opinión generalizada /de los interlocutores° °sobre su comunidad / sobre la propia comunidad	
A 9.4	Actitud crítica frente a °los propios valores [las propias normas] y a los valores [las normas] de los otros °	
A 10	Voluntad para construir °conocimientos / representaciones° «informado(a)s / fundado(a)s»	
A 10.1	Voluntad para tener una visión °más reflexiva / menos normativa° de los fenómenos °lingüísticos / culturales° {préstamos / mezclas lingüísticas y culturales / etc.}	
A 10.2	Voluntad de °tener en cuenta la complejidad / evitar las generalizaciones°	
A 10.2.1	Voluntad de tener una visión diferenciada de las diversas formas y los distintos tipos de plurilingüismo.	
A 10.3	Voluntad de mantener cierto distanciamiento crítico con respecto a las actitudes convencionales relativas a las diferencias culturales	
A 10.4	Voluntad de °superar las barreras de / mostrarse disponible hacia° °las lenguas / las culturas / la comunicación° en general	
A 11	°Disponibilidad para / Voluntad de °dejar en suspenso° el propio juicio / las propias representaciones adquiridas / los propios prejuicios°	
A 11.1	°Estar dispuesto a tomar cierta distancia con respecto a la propia °lengua / cultura° // a observar la propia °lengua / cultura° desde fuera °°	
A 11.2	Disponibilidad para dejar en suspenso el propio juicio acerca de °la propia cultura / las otras culturas°	
A 11.3	Voluntad de combatir (/ desmontar / superar /) los propios prejuicios con respecto a las otras °lenguas / culturas° y a sus °hablantes / miembros°	
A 11.3.1	Estar atento a las propias reacciones negativas con respecto a las diferencias °culturales / lingüísticas° {temores, desprecio, repulsión, superioridad...}	
A 11.3.2	Estar dispuesto a adoptar, en relación a la diversidad, actitudes acordes a los conocimientos °que se pueden adquirir / que se han adquirido°	
A 11.3.3	Asumir una representación °dinámica / evolutiva / mestiza° de las lenguas (contrapuesta a la idea de «pureza de la lengua»)	
A 11.3.4	Estar preparado para rechazar los propios prejuicios sobre lenguas minorizadas (/ lenguas regionales / lenguas de los alumnos inmigrantes / lenguaje de los signos / ... /)	
A 12	Disponibilidad para iniciar un proceso de °descentramiento / relativización° °lingüístico(a) / cultural°	











A 12.1	Estar dispuesto a distanciarse de la propia perspectiva cultural y a estar atento a los efectos que esta puede tener sobre la propia percepción de los fenómenos.	
A 12.2	Aceptar dejar en suspenso (incluso de forma provisional) o poner en cuestión los propios °hábitos (verbales y de otro tipo) / comportamientos / valores...° y adoptar (también de forma provisional y reversible °comportamientos / actitudes / valores° distintos de los que hasta ese momento eran constitutivos de su «identidad» lingüística y cultural.	
A 12.2.1	Estar dispuesto a asumir una actitud de descentramiento respecto a la °lengua y a la cultura maternas / a la lengua y cultura de la escuela°	
A 12.2.2	Estar dispuesto a ponerse en el lugar del otro.	
A 12.3	Disponibilidad para superar las evidencias que se han forjado con respecto a la °lengua / cultura° maternas para aprehender otras °lenguas / culturas° / cualesquiera que sean {comprender mejor su funcionamiento}	
A 12.4	Disponibilidad para reflexionar sobre las diferencias entre °lenguas / culturas° y sobre el carácter relativo del propio sistema °lingüístico / cultural°	
A 12.4.1	Disponibilidad para tomar cierta distancia frente a las semejanzas formales	

Sección IV. Voluntad de adaptación / Confianza en sí mismo / Sentimiento de familiaridad (desde A 13 hasta A 15)

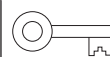
A 13	°° Querer / estar dispuesto a° adaptarse / Flexibilidad°°	
A 13.1	Voluntad de °adaptación / flexibilidad° del propio comportamiento en la interacción con personas °lingüísticamente / culturalmente° diferentes a uno mismo	
A 13.2	Estar dispuesto a vivir las diferentes etapas de un proceso de adaptación a otra cultura.	
A 13.2.1	Voluntad para (intentar) gestionar las °frustraciones / emociones° generadas por la participación en una cultura que no es la propia	
A 13.2.2	Voluntad para adaptar el propio comportamiento a lo que se °sabe / aprende° acerca de la comunicación en la cultura de acogida	
A 13.3	Flexibilidad en la manera de ser (/el comportamiento / las actitudes /) en relación con las lenguas extranjeras	
A 13.4	Voluntad de confrontarse con diversas formas °de percibir / de expresarse / de comportarse°	
A 13.5	Soportar la ambigüedad	
A 14	°Tener confianza en / sentirse a gusto con ° uno mismo	

A 14.1	Sentirse capaz de afrontar °la complejidad / la diversidad° °de los contextos / de los interlocutores°	
A 14.2	Tener confianza en uno mismo cuando nos encontramos en situaciones de comunicación (°de expresión / de recepción / de interacción / de mediación°)	
A 14.3	Tener confianza en las propias capacidades en relación con las lenguas (/ con su análisis / con su uso /)	
A 14.3.1	Confianza en la propia capacidad de °observación / de análisis° de lenguas poco o nada familiares	
A 15	Sentimiento de familiaridad	
A 15.1	Sentimiento de familiaridad relacionado con las °semejanzas / afinidades° °entre lenguas / entre culturas°	
A 15.2	Sentir toda °lengua / cultura° como un objeto «accesible» (alguno de cuyos aspectos ya son conocidos y familiares)	
A 15.2.1	Sentimiento progresivo de familiaridad con nuevas °características / prácticas° de orden lingüístico o cultural {nuevas sonoridades, nuevas grafías, nuevos comportamientos...}	

Sección V. Identidad (A 16)

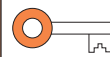
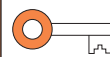
A 16	Asumir una identidad (lingüística / cultural) propia	
A 16.1	Ser sensible °a la complejidad / a la diversidad° de las relaciones que cada uno establece con °el lenguaje / las lenguas / las culturas°	
A 16.1.1	Disponibilidad para considerar la propia relación con las diversas °lenguas / culturas° a través de °su propia historia / su propio lugar actual en el mundo°	
A 16.2	Aceptar una identidad social en la que °la lengua o las lenguas que se habla(n) / las culturas en las que se participa° ocupan un lugar (importante)	
A 16.2.1	Considerarse [reconocerse como] miembro de una comunidad °social / cultural / lingüística° (en ocasiones plural)	
A 16.2.2	Aceptar una identidad °bi/plurilingüe / bi/pluricultural°	
A 16.2.3	Considerar que una identidad °bi/plurilingüe / bi/pluricultural° es una ventaja	
A 16.3	Considerar la propia identidad histórica con °confianza / orgullo°, pero también desde el respeto hacia otras identidades	
A 16.3.1	Estima por uno mismo (autoestima), sea cual sea (sean cuales sean) la lengua / las lenguas / culturas implicadas {°lengua / cultura° °minoritaria / denigrada°...}	
A 16.4	Estar atento [vigilante] a los peligros °de empobrecimiento / de alienación° cultural a los que puede llevar el contacto con otra(s) lengua(s) / con otra(s) cultura(s) dominante(s)	

A 16.5	Estar atento [vigilante] a las posibilidades °de apertura / de enriquecimiento° cultural que el contacto con otra lengua (con otras lenguas) / con otra cultura (con otras culturas) puede comportar
---------------	---

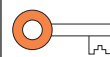


Sección VI. Actitudes con respecto al aprendizaje (desde A 17 hasta A 19)

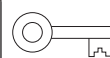
A 17	Sensibilidad a la experiencia
A 17.1	Ser sensible °a la amplitud / al valor / al interés° de las propias competencias °lingüísticas / culturales°



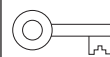
A 17.2	Valorar los °conocimientos / adquisiciones lingüísticas° sea cual sea el contexto en el que se han conseguido {°en contexto escolar / fuera del contexto escolar°}
---------------	---



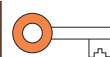
A 17.3	Estar dispuesto a aprender de los propios errores
---------------	--



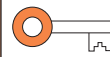
A 17.4	Confianza en las propias capacidades de aprendizaje lingüístico / en la capacidad de ampliar sus competencias lingüísticas
---------------	---



A 18	Motivación para aprender lenguas (/ de la escuela / de la familia / extranjeras / regionales /...)
-------------	---



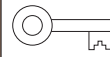
A 18.1	Actitud positiva con respecto al aprendizaje de las lenguas (y las personas que las hablan)
---------------	--



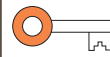
A 18.1.1	Interés por el aprendizaje °de la lengua / de las lenguas° de escolarización <en particular por los alumnos aloglotas>
-----------------	---



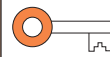
A 18.1.2	Deseo de perfeccionar el dominio °de su primera lengua / de la lengua de la escuela°
-----------------	---



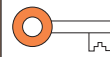
A 18.1.3	Deseo de aprender otras lenguas
-----------------	--



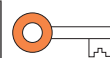
A 18.1.4	Mostrar interés por el aprendizaje ulterior de lenguas diferentes a las que se imparten en ese momento en la escuela
-----------------	---



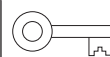
A 18.1.5	Mostrar interés por el aprendizaje de lenguas menos o poco extendidas en la enseñanza
-----------------	--



A 18.2	Interés por aprendizajes lingüísticos °más conscientes / más controlados°
---------------	--



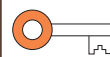
A 18.3	Estar dispuesto a continuar de manera autónoma aprendizajes lingüísticos que ya se han iniciado en un contexto institucional de aprendizaje
---------------	--



A 18.4	Disponibilidad para aprender lenguas a lo largo de toda la vida
---------------	--



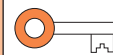
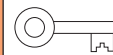
A 19	Actitudes que permiten construir representaciones informadas y pertinentes para el aprendizaje
-------------	---






A 19.1	Disponibilidad para modificar lo(a)s propio(a)s °conocimientos / representaciones° con vistas al aprendizaje de las lenguas cuando resulten poco favorables para el aprendizaje {prejuicios negativos}
---------------	---



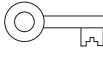






A 19.2	Interesarse °por las técnicas de aprendizaje / por el propio estilo de aprendizaje°
A 19.2.1	Preguntarse por las estrategias de comprensión °adaptadas / específicas° ante °una lengua desconocida / un código° desconocido



3.3 Los saber hacer

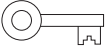





 La aportación de los enfoques plurales es NECESARIA para el desarrollo del recurso	 La aportación de los enfoques plurales es IMPORTANTE para el desarrollo del recurso	 La aportación de los enfoques plurales es ÚTIL para el desarrollo del recurso
---	--	--

Sección I. Saber observar / saber analizar

S 1	Saber °observar / analizar° °elementos lingüísticos / fenómenos culturales° en °lenguas / culturas° más o menos familiares	
S 1.1	Saber °utilizar / dominar ° procedimientos de °observación / de análisis° (/ segmentar en elementos / clasificarlos / ponerlos en relación /)	
S 1.1.1	Saber dominar un procedimiento inductivo aplicado al análisis de fenómenos °lingüísticos / culturales°	
S 1.1.2	Saber formular hipótesis que permitan un análisis de los fenómenos °lingüísticos / culturales°	
S 1.1.3	Saber apoyarse en una °lengua / cultura° conocida para elaborar procedimientos de análisis en otra °lengua / cultura°	
S 1.1.4	Saber apoyarse en la observación simultánea de varias °lenguas / culturas° para formular hipótesis con vistas a un análisis de fenómenos en una °lengua / cultura° concreta	
S 1.2	Saber °observar / analizar° los sonidos (en lenguas poco o nada conocidas)	
S 1.2.1	Saber escuchar °con atención / de forma específica° / producciones en diferentes lenguas	
S 1.2.2	Saber aislar los sonidos [fonemas]	
S 1.2.3	Saber °aislar / segmentar° las sílabas	
S 1.2.4	Saber analizar un sistema fonológico (/ aislar las unidades / clasificarlas /...)	
S 1.3	Saber °observar / analizar° los sistemas de escritura (en lenguas poco o nada conocidas)	
S 1.3.1	Saber aislar las unidades gráficas (/ frases / palabras / unidades mínimas /)	
S 1.3.2	Saber establecer, cuando proceda, correspondencias entre grafía y sonido	
S 1.3.2.1	Saber descifrar un texto redactado en escritura no familiar, una vez aisladas las unidades y establecidas las correspondencias grafo-fonéticas	
S 1.4	Saber °observar / analizar° estructuras sintácticas y/o morfológicas	
S 1.4.1	Saber descomponer una palabra compuesta en palabras	
S 1.4.2	Saber analizar una estructura sintáctica en una lengua no familiar, a partir de su repetición con formas léxicas diferentes	

S 1.4.3	Ser capaz de acceder, al menos parcialmente, al sentido de un enunciado en una lengua poco o nada conocida basándose en la identificación de palabras y en el análisis de la estructura °sintáctica / morfosintáctica°	
S 1.5	Saber analizar funcionamientos y funciones pragmáticas (en una lengua poco o nada °conocida / familiar°)	
S 1.5.1	Saber analizar las relaciones entre formas y funciones pragmáticas [actos del lenguaje]	
S 1.5.2	Saber analizar las relaciones entre formas y °contexto / situación°	
S 1.5.3	Saber analizar las relaciones entre formas e interacción	
S 1.6	Saber analizar repertorios comunicativos °plurilingües / en situación plurilingüe°	
S 1.7	Saber analizar el carácter cultural de diferentes aspectos relativos a la comunicación	
S 1.7.1	Saber analizar los malentendidos de origen cultural	
S 1.7.2	Saber analizar esquemas interpretativos(/ estereotipos /)	
S 1.8	Saber analizar el origen cultural de algunos comportamientos concretos	
S 1.9	Saber analizar algunas particularidades de tipo social que son consecuencia de diferencias culturales	
S 1.10	Saber elaborar un sistema interpretativo que permita aprehender las singularidades de una cultura {atribuciones de significado, creencias, prácticas culturales...}	





















Sección II. Saber identificar / saber localizar

















S 2	Saber °identificar [localizar]° °elementos lingüísticos / fenómenos culturales en °lenguas / culturas° más o menos familiares	
S 2.1	Saber °identificar [localizar]° formas sonoras[saber reconocer⁴⁰ auditivamente]	
S 2.1.1	Saber °identificar [localizar]° °elementos fonéticos simples [sonidos]°	
S 2.1.2	Saber °identificar [localizar]° elementos prosódicos	
S 2.1.3	Saber °identificar [localizar]° auditivamente un morfema o una palabra	
S 2.2	Saber °identificar [localizar]° formas gráficas	

41 A propósito de *reconocer*, cf. sección 4.1.2.1.



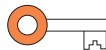

S 2.2.1	Saber °identificar [localizar]° signos gráficos elementales {letras, ideogramas, signos de puntuación...}	
S 2.2.2	Saber °identificar [localizar]° en un texto escrito °un morfema / una palabra° de una lengua sea o no familiar	
S 2.3	Saber °identificar [localizar]°, a partir de diferentes indicios lingüísticos, palabras de diferentes procedencias	
S 2.3.1	Saber °identificar [localizar]° °préstamos / palabras de origen internacional / regionalismos°	
S 2.4	Saber °identificar [localizar]° °categorías / funciones / marcas° gramaticales {artículo, posesivos, género, marcas de tiempo, marcas de plural...}	
S 2.5	Saber identificar lenguas basándose en la identificación de formas lingüísticas	
S 2.5.1	Saber identificar lenguas a partir de indicios sonoros	
S 2.5.2	Saber identificar lenguas a partir de indicios gráficos	
S 2.5.3	Saber identificar lenguas a partir de °palabras conocidas / expresiones conocidas°	
S 2.5.4	Saber identificar lenguas a partir de marcas gramaticales conocidas	
S 2.6	Saber identificar funciones pragmáticas	
S 2.7	Saber identificar géneros discursivos	
S 2.8	Saber °identificar [localizar]° °especificidades / referencias / orígenes° culturales	
S 2.8.1	Saber °identificar [localizar]° °especificidades / referencias / orígenes° culturales ° de otros alumnos de la clase / de otros miembros de un grupo°	
S 2.8.2	Saber °identificar [localizar]° °las propias especificidades / las propias referencias / los propios orígenes° culturales	
S 2.9	Saber °identificar [localizar]° las variaciones comunicativas debidas a diferencias culturales	
S 2.9.1	Saber identificar los riesgos de malentendidos debidos a las diferencias de culturas comunicativas	
S 2.10	Saber °identificar [localizar]° comportamientos concretos vinculados a diferencias culturales	
S 2.11	Saber °identificar [localizar]° prejuicios culturales	

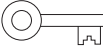

Sección III. Saber comparar

S 3	Saber comparar los fenómenos °lingüísticos / culturales° de °lenguas / culturas° diferentes [Saber °percibir / establecer° la proximidad y la distancia °lingüísticas / culturales°]	
S 3.1	Saber dominar procedimientos de comparación	
S 3.1.1	Saber establecer correlaciones de semejanza y diferencia entre °las lenguas / las culturas° a partir °de la observación / del análisis / de la identificación / de la localización ° de alguno de sus elementos	
S 3.1.2	Saber formular hipótesis relativas °a la proximidad / a la distancia° lingüística o cultural	
S 3.1.3	Saber utilizar una amplia gama de criterios para establecer °la proximidad / la distancia° lingüística o cultural	
S 3.2	°Saber percibir la proximidad y la distancia sonoras [saber discriminar auditivamente]°	
S 3.2.1	Saber percibir la proximidad y la distancia entre °elementos fonéticos simples [sonidos]°	
S 3.2.2	Saber percibir la proximidad y la distancia entre elementos prosódicos	
S 3.2.3	Saber percibir la proximidad y la distancia entre elementos sonoros del tamaño °de un morfema / de una palabra°	
S 3.2.4	Saber comparar las lenguas auditivamente	
S 3.3	Saber percibir la proximidad y la distancia gráficas	
S 3.3.1	Saber percibir las semejanzas y las diferencias entre signos gráficos	
S 3.3.2	Saber percibir la proximidad y la distancia entre elementos escritos del tamaño °de un morfema / de una palabra°	
S 3.3.3	Saber comparar los sistemas de escritura utilizados por °dos / más° lenguas	
S 3.4	Saber percibir la proximidad léxica	
S 3.4.1	Saber percibir la proximidad léxica directa	
S 3.4.2	Saber percibir la proximidad léxica °indirecta [a partir de la proximidad con términos de la misma familia de palabras en una de las lenguas]°	
S 3.4.3	Saber comparar la forma de los préstamos lingüísticos con la que estos tienen en la lengua de origen	
S 3.5	Saber percibir una semejanza global entre °dos / más° lenguas	
S 3.5.1	Saber formular, basándose en las semejanzas entre lenguas, hipótesis referentes a su posible parentesco	







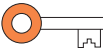



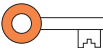

S 3.6	Saber comparar las relaciones sonido-grafía entre las lenguas	
S 3.7	Saber comparar los funcionamientos gramaticales de lenguas diferentes	
S 3.7.1	Saber comparar estructuras de frases entre lenguas diferentes	
S 3.8	Saber comparar las funciones gramaticales entre lenguas diferentes	
S 3.9	Saber comparar las culturas comunicativas	
S 3.9.1	Saber comparar los géneros discursivos entre lenguas diferentes	
S 3.9.1.1	Saber comparar los géneros discursivos de los que se dispone en la propia lengua con los géneros discursivos utilizados en otra lengua	
S 3.9.2	Saber comparar los repertorios comunicativos utilizados en lenguas y culturas diferentes	
S 3.9.2.1	Saber comparar los °repertorios / comportamientos° lingüísticos propios con los de los hablantes de otras lenguas	
S 3.9.2.2	Saber comparar otras prácticas de comunicación no verbal con las propias	
S 3.10	Saber °comparar fenómenos culturales [percibir la proximidad / distancia cultural]°	
S 3.10.1	Saber utilizar una gama amplia de criterios para indicar °la proximidad / la distancia° cultural	
S 3.10.2	Saber percibir algunas diferencias y semejanzas relativas a diferentes ámbitos de la vida social {condiciones de vida, vida profesional, vida asociativa, respeto por el medio ambiente...}	
S 3.10.3	Saber comparar °los significados / las connotaciones° correspondientes a hechos culturales {comparar las concepciones del tiempo,...}	
S 3.10.4	Saber comparar diferentes prácticas culturales	
S 3.10.5	Saber relacionar °documentos / hechos° de otra cultura con °documentos / hechos° de la cultura propia	

Sección IV. Saber hablar de las lenguas y de las culturas






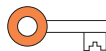













S 4	Saber °hablar de / explicar a otros° algunos aspectos °de la propia lengua / de la propia cultura / de otras lenguas / de otras culturas°	
S 4.1	Saber construir explicaciones° adaptadas a un interlocutor extranjero sobre un hecho de la propia cultura / adaptadas a un interlocutor de la misma cultura sobre un hecho de otra cultura°	
S 4.1.1	Saber hablar de los prejuicios culturales	
S 4.2	Saber aclarar malentendidos	

S 4.3	Saber expresar los propios conocimientos sobre las lenguas	
S 4.4	Saber argumentar sobre la diversidad cultural {ventajas, inconvenientes, dificultades,...} y construir su propia opinión sobre el tema	



Sección V. Saber utilizar lo que se sabe en una lengua para comprender otra lengua o producir en otra lengua







S 5	Saber utilizar los conocimientos y las competencias de que se dispone en una lengua para actividades °de comprensión / de producción° en otra lengua	
S 5.1	Saber construir °un conjunto de hipótesis / una «gramática de hipótesis»° que se centre en las correspondencias o en las no correspondencias entre las lenguas	
S 5.2	Saber identificar *bases de transferencia* <elemento de una lengua que permite la transferencia de conocimientos °entre lenguas [interlingüística] / dentro de una lengua [intra lingüística]°>	
S 5.2.1	Saber comparar las bases de transferencia de la lengua meta con aquellas ya *activadas*	
S 5.3	Saber realizar transferencias interlingüísticas (/ transferencias de identificación <que establecen una relación entre un elemento de la lengua familiar identificado y un elemento de la lengua no familiar por identificar > / transferencia de producción <actividad de producción lingüística en una lengua no familiar> /) de una lengua conocida hacia una lengua no familiar	
S 5.3.1	Saber °realizar transferencias de forma [activar la transferencia]° según las °características / regularidades e irregularidades° interfonológicas e intergrafemáticas	
S 5.3.2	Saber realizar *transferencias de contenido (semántico)* <saber reconocer los núcleos de significados dentro de las correspondencias de significado>	
S 5.3.3	°Saber establecer regularidades gramaticales en una lengua no familiar basándose en regularidades gramaticales de la lengua familiar / saber realizar transferencias gramaticales (/ transferencias de función /)°	
S 5.3.4	Saber establecer *transferencias pragmáticas* <saber establecer una relación entre las convenciones comunicativas de la propia lengua y las de otra lengua >	
S 5.4	Saber realizar transferencias intralingüísticas (°que preceden / que siguen° a las transferencias interlingüísticas)	
S 5.5	Saber controlar las transferencias realizadas	
S 5.6	Saber identificar las propias estrategias de lectura en la primera lengua (L1) y aplicarlas en la segunda (L2)	

Sección VI. Saber interactuar

S 6	Saber interactuar en situación de contacto °de lenguas/ de culturas°		
S 6.1	Saber comunicarse en grupos bi/plurilingües teniendo en cuenta el repertorio de los interlocutores		
S 6.1.1	Saber reformular (/ simplificando la estructura del enunciado / variando el léxico / procurando pronunciar de forma más clara /)		
S 6.1.2	Saber negociar estrategias de interacción		
S 6.2	Saber pedir ayuda para comunicarse en grupos bi/plurilingües		
S 6.2.1	Saber solicitar una reformulación al interlocutor		
S 6.2.2	Saber requerir una simplificación al interlocutor		
S 6.2.3	Saber solicitar un cambio de lengua al interlocutor		
S 6.3	Saber comunicarse teniendo en cuenta las diferencias °sociolingüísticas / socioculturales°		
S 6.3.1	Saber utilizar adecuadamente las fórmulas de cortesía		
S 6.3.2	Saber utilizar adecuadamente fórmulas convencionales para dirigirse a alguien		
S 6.3.3	Saber variar los registros dependiendo de las situaciones		
S 6.3.4	Saber utilizar las °expresiones / fórmulas° °del imaginario / idiomáticas° en función de la pertenencia cultural de los interlocutores		
S 6.4	Saber comunicarse «entre las lenguas»		
S 6.4.1	Saber dar cuenta en una lengua de informaciones tratadas en una o más lenguas diferentes		
S 6.4.1.1	Saber dar cuenta en una lengua de informaciones tratadas en una o más lenguas diferentes		
S 6.5	Saber activar el habla bi/plurilingüe cuando la situación comunicativa lo requiera		
S 6.5.1	Saber °variar / alternar° °las lenguas / los códigos / los modos de comunicación°		
S 6.5.2	Saber °variar / alternar° °las lenguas / los códigos / los modos de comunicación°		

Sección VII. Saber aprender

S 7	Saber °apropiarse de / aprender° elementos o usos lingüísticos / referentes o comportamientos culturales° propios de °lenguas / culturas° más o menos familiares	
S 7.1	Ser capaz de memorizar elementos no familiares	
S 7.1.1	Ser capaz de memorizar elementos sonoros no familiares {elementos fonéticos simples, elementos prosódicos, palabras...}	
S 7.1.2	Ser capaz de memorizar elementos gráficos no familiares {letras, ideogramas, palabras...}	
S 7.2	Saber reproducir elementos no familiares	
S 7.2.1	Saber reproducir elementos sonoros no familiares {elementos fonéticos simples, elementos prosódicos, palabras...}	
S 7.2.2	Saber reproducir elementos gráficos no familiares {letras, ideogramas, palabras...}	
S 7.3	Saber sacar provecho de conocimientos previos relacionados con las lenguas y las culturas para el aprendizaje	
S 7.3.1	Saber sacar provecho de experiencias interculturales previas para profundizar en las propias competencias interculturales	
S 7.3.2	Saber utilizar los conocimientos y las competencias adquiridas en una lengua para aprender otra lengua	
S 7.3.3	Saber utilizar los conocimientos y las competencias adquiridas en una lengua para desarrollar los propios conocimientos y competencias en esa misma lengua (sobre la base de procedimientos de comparación intralingüística, de inducción, de deducción...)	
S 7.4	Saber sacar provecho de las transferencias realizadas (/ logradas / no logradas /) de una lengua conocida a otra lengua para apropiarse de elementos de esta lengua	
S 7.5	Saber apropiarse de un sistema de correspondencias y de no correspondencias entre lenguas que se conocen en distintos grados	
S 7.6	Saber aprender de forma autónoma	
S 7.6.1	Saber utilizar recursos que facilitan el aprendizaje lingüístico y cultural	
S 7.6.1.1	Saber utilizar herramientas lingüísticas de referencia {diccionarios bilingües, compendios gramaticales...}	
S 7.6.1.2	Saber recurrir a otras personas para aprender (/ saber requerir correcciones al propio interlocutor / saber solicitar nociones o explicaciones /)	
S 7.7	Saber gestionar de forma reflexiva el propio aprendizaje	
S 7.7.1	Saber definir las propias °necesidades / objetivos° de aprendizaje	

S 7.7.2	Saber aplicar de forma consciente estrategias de aprendizaje	
S 7.7.3	°Saber sacar provecho de experiencias de aprendizaje anteriores para aplicarlas en nuevas ocasiones de aprendizaje [saber realizar transferencias de aprendizaje]°	
S 7.7.3.1	Saber sacar provecho, para el aprendizaje de una nueva lengua, de experiencias anteriores de uso de competencias y de conocimientos en la °propia lengua / en las propias lenguas / en otra lengua / en otras lenguas°	
S 7.7.4	Saber °observar / controlar° los propios procesos de aprendizaje	
S 7.7.4.1	Saber detectar °los progresos / la ausencia de progreso en el propio aprendizaje	
S 7.7.4.2	Saber comparar los propios procedimientos de aprendizaje teniendo en cuenta el éxito y el fracaso de los mismos	

4. PARA COMPRENDER MEJOR EL REFERENCIAL - COMPLEMENTOS

4.1 Para comprender mejor las listas de recursos

4.1.1 Comentarios

4.1.1.1 Comentarios generales

Predicados y objetos

Los descriptores de recursos están constituidos generalmente por un predicado epistémico o praxeológico, verbal o nominal (*conocer, saber, saber identificar, saber comparar, apertura a, actitud crítica, tener confianza...*) y por un objeto al que se aplica este predicado (*algunas familias de lenguas, las lenguas poco valoradas, los préstamos, la diversidad, los prejuicios, las relaciones fonográficas, que las culturas están en constante evolución*):

K 11	Saber	que las culturas están en constante evolución
	[predicado]	[objeto]: ⁴²
A 9.4	Actitud crítica	Con respecto °a los propios valores [normas] y a los valores [normas] del otro°
	[predicado]	[objeto]

Para los saber ser y los saber hacer se ha propuesto una primera categorización en función de los predicados y establecido una subcategorización dentro de cada categoría de los predicados en función de los (tipos de) objetos.

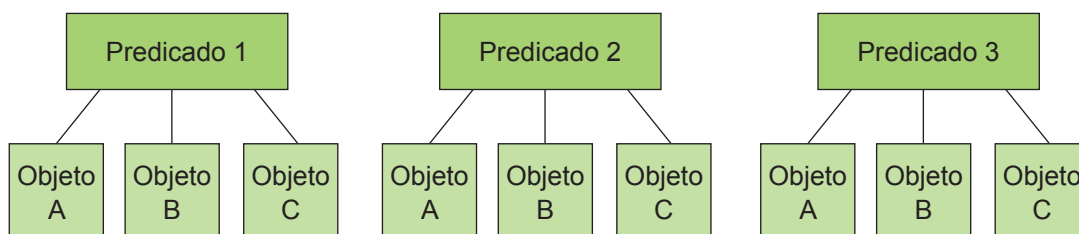
En la lista de los saberes el hecho de que la variedad de los predicados sea muy limitada nos ha llevado a preferir, por lo que respeta a su organización, un reparto en ámbitos temáticos en los que se inscriben los diversos objetos. Por ejemplo: *La lengua como sistema semiológico / Semejanzas y diferencias entre lenguas / Diversidad cultural y diversidad social / La diversidad de las culturas.*

Se encontrarán mas detalles en las indicaciones relativas a cada lista (cf. del 4.1.1.2. al 4.1.1.4.).

42 No hemos querido proponer aquí un análisis lógico-semántico exhaustivo y preciso de los descriptores, sino proporcionar una base aproximativa que permita aclarar la organización de las listas. Somos conscientes de la existencia de otros elementos, como los que precisan las modalidades del saber hacer, cuya pertenencia al “predicado” o al “objeto” se debe explicitar o discutir (en varias lenguas, según las situaciones, entre lenguas diversas, conscientemente,...), así como de descriptores en los que el “objeto” no está expresado.

Las dificultades causadas por las clasificaciones cruzadas

En efecto, la distinción entre predicado y objeto conlleva una dificultad bien conocida cuando se recurre a una tipología como la de las clasificaciones cruzadas: potencialmente cada descriptor se puede clasificar 1) en función de su predicado y/o 2) en función de su objeto. Y si los mismos objetos pueden relacionarse con más de un predicado, la clasificación resultante no puede ser otra que:



Esta dificultad se puede ilustrar con un ejemplo (simplificado) tomado de los saber hacer:

Si se pueden relacionar tres objetos (Objeto A: *un fonema*; Objeto B: *una palabra*; Objeto C: *un malentendido de origen cultural*) a los predicados *Saber observar* (Predicado 1), *Saber identificar* (Predicado 2), *Saber comparar* (Predicado 3), se obtiene exactamente la organización de más arriba.

Es evidente que esta organización – inevitable desde un punto de vista lógico – parece redundante y podría llevarnos a construir listas excesivamente largas y de escasa utilidad.

En los comentarios relativos a cada lista (del 4.1.1.2 al 4.1.1.4.) se verá cómo se ha regulado la cuestión de las clasificaciones cruzadas (que pueden implicar criterios de clasificación diferentes a los del reparto en *predicados/objetos*).

La cuestión de la exclusión mutua

De una lista de categorías se espera que los elementos que la componen se excluyan los unos a los otros: cada categoría debería ser claramente distinta a las otras.

De este aspecto vamos a tratar ahora. Remitimos a las observaciones terminológicas (cf. 4.1.2.) la cuestión de la elección de los términos en una lengua dada (aquí: el español).⁴³

El ideal de la exclusión mutua parece irrealizable para los predicados de los que tratamos, en la medida en que las operaciones, las modalidades de conocimiento y las formas de ser / actitudes a las que estos predicados remiten (*observar, analizar, saber, saber que, respetar, estar dispuesto a, etc.*) tienen una autonomía relativa.⁴⁴

43 Somos conscientes de la relación que existe entre las dos cuestiones: en realidad se trata de intentar captar, a través de categorías distintas las unas de las otras, lo que se expresa a través de las palabras de una lengua. Pensamos, sin embargo, recoger en esta primera serie de observaciones las dificultades relativas a la complejidad misma de los fenómenos en cuestión.

44 A esta conclusión llega también D'Hainaut (1977) que en sus estudios define operaciones como *analizar, sintetizar, comparar* como *procesos intelectuales* y en la introducción a esta parte de su trabajo (p. 114) declara que «las actividades que vamos a sugerir no [...] se excluyen las unas a las otras».

Ilustraremos este punto con un ejemplo relativamente sencillo que se refiere al dominio del saber hacer: *identificar y comparar*.

A primera vista estas dos operaciones parecen bien distintas. Sin embargo (cf. 4.1.2.3.) si tenemos en cuenta que identificar un objeto significa constatar:

1. o bien que un objeto y otro objeto dados son en realidad el mismo objeto;
2. o bien que un objeto pertenece a una clase de objetos cuando comparten características comunes;

se puede establecer que siempre hay una operación de comprensión subyacente a una de identificación.

Señalaremos otros ejemplos en 4.1.2.

Acerca de las categorías relativas al aprendizaje

Hemos considerado preferible agrupar ciertos descriptores en determinadas categorías (por ejemplo, en la categoría **Lengua y adquisición / aprendizaje** para la lista de los saberes y en la categoría **Actitudes en relación con el aprendizaje** y en la categoría **Saber aprender** para los descriptores relativos a los *saber ser* y a los *saber hacer* respectivamente).

Eso no significa, sin embargo, que consideremos que solo estos recursos pueden contribuir al desarrollo de la competencia para construir y ampliar el propio repertorio lingüístico y cultural plural (cf. la *Competencia de construcción y de ampliación de un repertorio lingüístico y cultural plural* que hemos recogido en el cuadro de las competencias, parte 2).

Por poner un ejemplo, vemos que el descriptor *Saber que las lenguas funcionan según unas reglas / normas*, situado en la categoría *La lengua como sistema semiológico* de la lista de los saberes, contribuye también al desarrollo de la competencia para aprender. Pero nos ha parecido superfluo colocar este descriptor de nuevo en la categoría *Lengua y adquisición / aprendizaje*.

Las categorías consagradas específicamente al aprendizaje recogen descriptores cuyos objetos se refieren al aprendizaje (estrategias de aprendizaje, adquisiciones lingüísticas, etc.) y no directamente a las realidades lingüísticas / culturales, y/o cuyos predicados (sobre todo en el caso de los saber hacer) se refieren a actividades dirigidas a un aprendizaje concreto (*saber memorizar, saber reproducir*, etc.).

Agrupar así los descriptores relacionados específicamente con el aprendizaje nos ha parecido una solución interesante para poner de relieve la importancia de esta categoría. Esto presenta, sin embargo, el inconveniente – poco relevante – de utilizar de nuevo, a veces, predicados que aparecen ya en otras categorías.

En el referencial de los saber ser, por ejemplo, el predicado Deseo de..., que constituye uno de los elementos de A8, aparece también A18 (*Motivación para aprender lenguas*), bajo la forma *Deseo de perfeccionar el dominio °de su propia lengua / de la lengua de la escuela°* (A 18.1.2) y *Deseo de aprender otras lenguas* (A 18.1.3).



4.1.1.2 Comentarios en relación con la lista de los “Saberes”

Lengua y cultura – una dicotomía justificable

En la lista propuesta hemos distinguido los descriptores que se referían a los saberes relativos a la lengua y a la comunicación de los relativos a la cultura. Esto no quiere decir que pensemos que la lengua y la cultura funcionan separadamente en las prácticas lingüísticas y en los discursos situados o que desconozcamos el papel fundamental de la relación entre lengua y cultura en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Separamos lengua y cultura para facilitar la delimitación y la explicitación de los conceptos clave y para hacer más fácil la reflexión sobre la naturaleza del saber construido gracias a los enfoques plurales: con esta distinción la lista se hace más clara y más comprensible⁴⁵. En definitiva, esta separación de los conceptos tiene también una finalidad didáctica: hacer más fáciles el análisis y la evaluación de las prácticas escolares en las que lengua y cultura no se presentan de forma aislada.

Sin embargo, aun estando estos dos aspectos a menudo estrechamente interrelacionados, no siempre ha sido fácil tomar decisiones sobre la atribución de los descriptores a una o a otra. Por eso, hemos decidido situar en la parte dedicada a la lengua y a la comunicación descriptores como Saber que para interpretar estas variedades es necesario tener en cuenta las características socioculturales de sus hablantes (K 2.1.2, en referencia a las variedades lingüísticas) o Saber que la cultura y la identidad influyen en las interacciones comunicativas (K 10.2) en las que se hace referencia al mismo tiempo a la lengua y a la comunicación. En otros casos, como por ejemplo para los descriptores del tipo Saber que la identidad se construye..., se ha preferido enunciar un descriptor para cada uno de los apartados: K 2.4: Saber que la identidad se construye también en referencia a la lengua en la sección “Lengua” y K 14.1: Saber que la identidad se construye sobre diversos planos {social, nacional, supranacional...} en la sección “Cultura”. Estas decisiones no implican una separación real sino solo una focalización alternativa en uno u otro.

Predicados y objetos

En base a la distinción presentada en 4.1.1.1., los descriptores relativos a los saberes, a los saber ser o a los saber hacer se componen de *predicados* y *objetos*.

En los predicados de la lista de los *Saberes* se recurre a términos poco variados como *Saber...*, *Conocer...*, *Tener conocimientos sobre...*

Se pueden establecer diferentes tipos de predicados:

- a) **saber que** (saber que un fenómeno existe): *Saber que la cultura y la identidad influyen en las interacciones comunicativas* (K 10.2);
- b) **saber cómo** (saber cómo funciona un fenómeno: por ejemplo, cómo un fenómeno actúa en otro): *Disponer de conocimientos relativos a la manera en la que las culturas estructuran sus papeles en las interacciones sociales* (K 10.2.2);

45 Se constata que esta decisión está en línea con la del MCER, que se refiere a los *saberes lingüísticos* (p. 12) y coloca entre las competencias generales a *saberes* o *conocimientos declarativos* «entendidos como conocimientos recabados por la experiencia social (saber empírico) o por un aprendizaje formal (saber académico) (p. 13 y pp. 95-96 para más detalles).

- c) **conocer ejemplos** relativos a una categoría de saberes: *Conocer algunos aspectos de los conocimientos implícitos en las que se basa la competencia comunicativa (K 3.5.2)*⁴⁶

Independientemente del interés de estas oposiciones desde el punto de vista del análisis estrictamente semántico, el contenido de los recursos que hemos seleccionado definitivamente en nuestro trabajo de elaboración de los descriptores no ha hecho necesario el recurso sistemático a estas tres categorías para un mismo objeto.⁴⁷

Contrariamente a las listas de los saber hacer y de los saber ser, esta lista no está organizada en un primer nivel en función de los predicados. Esto se debe, por un lado, a la escasa variedad que ya hemos señalado y también al hecho citado más arriba de que una organización en la que el primer criterio fuese el tríptico nos habría llevado a separar artificialmente estos tres tipos de predicados relativos a las mismas áreas de conocimiento.

En realidad, la variedad de los descriptores de nuestra lista tiene en cuenta principalmente la variedad de los objetos. Y esto porque la organización se basa desde el primer nivel de categorización en una tipología de objetos (que no pretendemos que sea exhaustiva).

Acerca de los objetos: problemas de la clasificación cruzada

En la elaboración de nuestra lista hemos constatado desde el principio que dos de los ejes de diferenciación de nuestros descriptores, que nos parecía indispensable conservar para su organización⁴⁸, nos planteaban necesariamente un problema de clasificación cruzada. Se trata de los dos ejes siguientes que han dado lugar al establecimiento de dos categorías:

- categorización en función de **niveles de análisis lingüístico** (para el apartado *Lengua*), como semiología, pragmática, etc., que nos conducían, aun considerando algunos grandes subconjuntos, a distinguir categorías como: *Lengua como sistema semiológico*, *Lengua y sociedad*, *Comunicación verbal y no verbal*; o, en función de los **campos de la cultura**, a distinguir entre las características generales de las culturas y los lazos entre diversidad cultural y diversidad social, que han dado lugar después a distintas categorías (VIII y IX);
- categorización en función de pertinencias que se pueden calificar de **transversales** en la medida en la que se pueden aplicar a todos los niveles de análisis que se derivan

del eje precedente: *Evolución de las lenguas*, *Pluralidad y diversidad*, *Semejanzas y diferencias*, así como, en un registro un poco diferente, *Adquisición y aprendizaje*, en la parte *Lengua*, o *Cultura y relaciones interculturales*, *Evolución de las culturas*,

46 En otras palabras, se trata de saberes relativos a hechos o fenómenos [(a): abstractos o generales; (c) concretos] y de saberes relativos a procesos o relaciones (b).

47 Lo significa que, dicho en otros términos (cf. como aclaramos en 1.5.), para un solo y mismo objeto: 1) no hemos encontrado, en las entradas tomadas de los documentos-fuente, datos que declinen los tres tipos de predicados; 2) no hemos considerado necesario, en función de los objetivos didácticos de nuestro referencial, añadir descriptores que permitan completar el tríptico.

48 Como para la distinción Lengua vs Cultura, es oportuno subrayar que esta categorización no es, en nuestra opinión, una categoría inmanente a la realidad que intentamos estructurar, pero sí necesaria para los objetivos específicos que perseguimos (la construcción de una lista ordenada de descriptores en la perspectiva de la elaboración de un referencial).

diversidad de las culturas, Semejanza y diferencias entre culturas, Cultura y adquisición / aprendizaje y Cultura e identidad en la parte Cultura. Hacemos notar que, para la cuestión de la identidad, hemos optado finalmente por una categoría única (*Cultura, lengua e identidad*) que acoge a los dos conjuntos *Lengua* y *Cultura*, tan unidos en este aspecto.

Hemos visto más arriba (cf. 4.1.1.1) cómo hemos querido tener en cuenta las dificultades inherentes a este tipo de clasificación cruzada.

La elección de los descriptores (parte Lengua)

Naturaleza metalingüística de los descriptores

Los saberes presentados como recursos en la lista se corresponden en gran parte con saberes metalingüísticos explícitos. Son declarativos, es decir, se refieren a conocimientos de hechos, de datos, de fenómenos o de procedimientos en relación con el funcionamiento de la lengua, del lenguaje, de la comunicación. Son el **fruto de la observación y del análisis más o menos consciente de algunos rasgos formales del lenguaje**. Esta reflexión conduce, en función del desarrollo cognitivo de quien aprende, a la explicitación de algunas reglas relativas a la lengua y al lenguaje en el marco de un proceso de conceptualización metalingüística.

Por otra parte, estos recursos del tipo *saberes* se refieren a la dimensión metacognitiva y tienen que ver con el análisis, la observación y el aprendizaje de las lenguas: *Saber que podemos apoyarnos en las semejanzas (estructurales / discursivas / pragmáticas) entre las lenguas para aprender lenguas* (K 7.2).

Finalmente, otros conocimientos, siempre de naturaleza “meta”, se refieren a la acción en situación comunicativa y se supone que pueden facilitar la comunicación endolingüe o exolingüe: *Saber que es necesario adaptar el propio repertorio comunicativo al contexto social y cultural en el que se desarrolla la comunicación* (K 3.3) o *Saber que, para interpretar estas variedades [de la lengua: regionales, sociales, generacionales, relativas a sectores profesionales], es necesario tener en cuenta las características socioculturales de los hablantes* (K 2.1.2).

En consecuencia, tener en cuenta la comunicación se justifica por el hecho de que se tienen en cuenta prácticas lingüísticas en situación, algo fundamental para la comprensión y también para el aprendizaje de las lenguas. Estas prácticas indican que la lengua tiene una dimensión social, que está culturalmente anclada en la realidad social, que es un producto social y que se usa en contexto de comunicación.

Objetos lingüísticos y objetos no lingüísticos

Algunos descriptores describen un objeto que es solo parcialmente lingüístico, por ejemplo los saberes de orden histórico y geográfico citados en K 2.6. *Conocer algunos hechos históricos (ligados a las relaciones entre °los pueblos / las personas°, a los desplazamientos) que °han influido / influyen° en la aparición o la evolución de determinadas lenguas*. Se han indicado para mostrar que la aportación de los enfoques plurales es particularmente rica en

este ámbito gracias al carácter transversal de las actividades estrechamente ligadas a la observación de las lenguas.

La denominación de las categorías

Como hemos dicho más arriba a propósito de las clasificaciones cruzadas, nuestras categorías se establecen en dos ejes. Hemos decidido repartir las categorías dispuestas en estos dos ejes en dos subconjuntos sucesivos: primero los niveles de análisis (secciones de I a III), después las categorías transversales (secciones de IV a VII):

<i>Lengua</i>	<i>Sección I</i>	<i>La lengua como sistema semiológico</i>
	<i>Sección II</i>	<i>Lengua y sociedad</i>
	<i>Sección III</i>	<i>Comunicación verbal y no verbal</i>
	<i>Sección IV</i>	<i>Evolución de las lenguas</i>
	<i>Section V</i>	<i>Pluralidad, diversidad, multilingüismo y plurilingüismo</i>
	<i>Section VI</i>	<i>Semejanzas y diferencias entre las lenguas</i>
	<i>Section VII</i>	<i>Lengua y °adquisición / aprendizaje°</i>

Para reducir al máximo las repeticiones debidas a la clasificación cruzada hemos evitado colocar en las secciones I-III descriptores que estuvieran demasiado vinculados a las categorías transversales IV-VII. Cuando ha sido necesario tener en cuenta en las categorías transversales descriptores que se habrían podido incluir también en las secciones I-III, hemos procurado agruparlos en subconjuntos que se corresponden con las secciones I-III, en este mismo orden.

Encontramos así en la sección VI (*Semejanzas y diferencias entre lenguas*) descriptores relativos a la lengua como sistema semiológico (también sección I) de ahí que se agrupen en la primera parte de esta categoría. Les sigue un conjunto de descriptores que tienen que ver con la comunicación (sección III).

Incluimos algunas observaciones destinadas a hacer más claras nuestras decisiones y la coherencia de algunas secciones:

La lengua como sistema semiológico (sección I)

En esta categoría están incluidos algunos recursos que tienen que ver con la lengua como sistema de signos. Aparecen conocimientos generales, en particular sobre la arbitrariedad del signo lingüístico, cuyo desconocimiento puede dar lugar a otros tantos obstáculos cognitivos. Otros recursos se refieren a cribas metalingüísticas, conocimientos erróneos, a menudo fruto de un etnocentrismo lingüístico. La observación de más lenguas permite a los alumnos sistematizar los conocimientos adquiridos y generalizarlos en el marco de un proceso de distanciamiento. Así se construye la comprensión del carácter convencional de la lengua, de la existencia de reglas que gobiernan su funcionamiento en niveles de análisis diferentes: morfosintáctico, fonético, fonológico, de la escritura y de lo oral. En otros términos, los enfoques plurales facilitan la comprensión y la adquisición de estos conceptos lingüísticos básicos.

Lengua y sociedad (sección II)

Esta sección también se refiere al estudio de la lengua pero en su dimensión social. La lengua se considera desde esta perspectiva como un conjunto de opciones entre las que las personas tienen que elegir para tener éxito en la comunicación.

Comunicación verbal y no verbal (sección III)

Este apartado trata del uso de la lengua como sistema de canales múltiples (según las propuestas derivadas de las teorías de Palo Alto, o las de los enfoques interaccionistas) que hay que situar en una perspectiva pragmática y cultural. La comunicación se considera un comportamiento de los interlocutores. Y por eso se puede afirmar que para participar con éxito en las interacciones, sobre todo en contextos multilingües, hace falta no solo disponer de conocimientos relativos al código lingüístico verbal y no verbal, sino también saber de qué y a quién hablar, cómo y en qué situación hacerlo, así como cuándo intervenir o callar. La comunicación pone en juego asimismo el concepto de identidad. Este concepto se entiende desde el punto de vista de la aceptación y de la construcción de una identidad social en la que la o las lenguas ocupan un lugar importante.

Pluralidad, diversidad, multilingüismo y plurilingüismo (sección V)

En esta sección hemos querido tener en cuenta los diferentes recursos centrados en la diversidad de las lenguas, según las propuestas del MCER, tanto los relativos a la coexistencia de diversas lenguas en una sociedad dada como los relativos al conocimiento de un cierto número de lenguas. Los descriptores incluyen estas variaciones poniendo el énfasis en la complejidad de estas situaciones de contacto entre lenguas y de los fenómenos vinculados a las representaciones mutuas de los grupos sociales.

Lengua y °adquisición / aprendizaje° (sección VII)

En esta sección, que consideramos una categoría transversal, no hemos sentido la necesidad de distinguir entre adquisición / aprendizaje de elementos fonológicos, de funciones pragmáticas, de regularidades de registro en función del contexto social, etc. Nos referimos al aspecto declarativo de una competencia fundamental, la de saber aprender. Estos descriptores buscan desarrollar la capacidad de los sujetos para transferir conocimientos de un ámbito de saberes a otro. Se trata más particularmente de conocimientos que tienen que ver con el hecho de apoyarse en un determinado saber lingüístico para comprender otro hecho lingüístico en el curso del aprendizaje: *Saber que podemos apoyarnos en las semejanzas (estructurales / discursivas / pragmáticas) entre las lenguas para aprender lenguas* (K 7.2). Son repertorios de saberes explícitos del tipo del meta-aprendizaje que pueden facilitar los procesos de aprendizaje en el área de las lenguas y en cualquier otro ámbito: *Saber que es útil conocer bien las estrategias que se utilizan con el fin de adaptarlas a los propios objetivos* (K 7.6).

La elección de los descriptores (sección “Cultura”)

Naturaleza de los objetos seleccionados

En la parte dedicada a la cultura hemos propuesto dos tipos de saberes que se inscriben en los dos ejes mencionados (campos de la cultura y categorías transversales:

a) la cultura como sistema (modelos) de prácticas aprendidas y compartidas, características de una comunidad determinada, que ayuda a predecir y a interpretar ciertos comportamientos de los miembros de esta comunidad, por ejemplo: *Conocer algunas °semejanzas/ diferencias° entre la propia cultura y la de los otros* (K 13.2.1);

b) la cultura como conjunto de formas mentales (modos de pensar, de sentir, etc.), de representaciones, no estrictamente individuales, aceptables para una comunidad. Se trata entonces de saberes como, por ejemplo, K 8.6.2, que nos remiten al conocimiento de estas formas mentales, de estos esquemas interpretativos culturalmente definidos y compartidos: *Conocer algunos esquemas interpretativos propios de algunas culturas por lo que concierne al conocimiento del mundo {la numeración, las medidas, la manera de contar el tiempo, etc.}*

La denominación de las categorías

Como ya hemos dicho a propósito de las clasificaciones cruzadas, también las categorías que atañen a la cultura se disponen en dos ejes. Hemos decidido distribuir las en diversas secciones que se aproximan lo más posible a las tomadas en consideración para la lengua:

Cultura (Secciones VIII à XV)

<i>Sección VIII</i>	<i>Cultura: características generales</i>
<i>Sección IX</i>	<i>Diversidad cultural y diversidad social</i>
<i>Sección X</i>	<i>Cultura y relaciones interculturales</i>
<i>Sección XI</i>	<i>Evolución de las culturas</i>
<i>Sección XII</i>	<i>La diversidad de las culturas</i>
<i>Sección XIII</i>	<i>Semejanzas y diferencias entre culturas</i>
<i>Sección XIV</i>	<i>Cultura, lengua e identidad</i>
<i>Sección XV</i>	<i>Cultura y °adquisición / aprendizaje°</i>

Como se puede ver, la sección VIII (*Cultura: características generales*) se corresponde con la sección I del ámbito *Lengua (La lengua como sistema semiológico)*, la sección XI con la IV, etc. Dos observaciones más:

- el paralelismo no se ha podido mantener para todas las secciones: no hay en el ámbito *Cultura* el equivalente a la sección III, *Comunicación verbal y no verbal*, pues no tendría sentido.

- A la inversa, las secciones X (*Cultura y relaciones interculturales*) y XIV (*Cultura, lengua e identidad*) del área *Cultura* no tienen sus equivalentes en el ámbito *Lengua*. Pero aquí por diferentes razones: precisamente porque estas dos secciones se refieren a las relaciones entre los dos ámbitos ha sido necesario decidir dónde situarlas. De modo que hemos situado

la sección X en el ámbito *Cultura* porque hemos querido subrayar la influencia de la cultura en las relaciones interculturales, sean verbales o no; para la sección XIV habríamos debido crear un tercer ámbito que incluyese los dos primeros pero, para simplificar, hemos optado por dos únicos ámbitos y por incluir esta sección en el área *Cultura*.

Para concluir, algunas observaciones sobre estas diferentes secciones del ámbito *Cultura*:

La **sección VIII** (*Cultura: características generales*) se refiere a conocimientos generales sobre lo que son las culturas (su complejidad, su diversidad, sus componentes, etc.); sobre el hecho de que se presuponen reglas / normas de comportamiento y de pensamiento; sobre su relación con una visión del mundo y sobre la influencia que tiene en los individuos su pertenencia cultural, que es generalmente múltiple.

La **sección IX** (*Diversidad cultural y diversidad social*) relaciona cultura y sociedad. Incluye descriptores que subrayan el carácter parcialmente heterogéneo de toda cultura, compuesta de subculturas que se pueden basar en criterios sociales, pero también sexuales, generacionales o de otro tipo

Como hemos mencionado más arriba, la **sección X** (*Cultura y relaciones interculturales*) focaliza el impacto de la pertenencia cultural en las relaciones interculturales ya sean verbales (interacciones, comunicaciones interculturales) o de otro tipo (estereotipos, esquemas interpretativos del comportamiento de los miembros de otras culturas, etc.). Queremos, en definitiva, subrayar que tanto el conocimiento de uno mismo y de las propias reacciones frente a las diferencias culturales, como el de referentes culturales y el de determinadas estrategias permite mejorar las relaciones interculturales.

Las **secciones XI** (*Evolución de las culturas*), **XII** (*La diversidad de las culturas*) y **XIII** (*Semejanzas y diferencias entre culturas*) se corresponden en gran parte con las secciones IV, V y VI del ámbito *Lengua* y no requieren comentarios.

Como hemos observado, la **sección XIV** (*Cultura, lengua e identidad*) remite tanto al ámbito *Lengua* como al dominio *Cultura*. Conciérne, en realidad, a la identidad como tal y a los elementos – sociales, culturales, lingüísticos, etc. – que la constituyen. La identidad, en tanto que construcción de uno mismo, constituye de algún modo el fundamento de los enfoques plurales y de la educación en general, por lo que nos ha parecido importante centrar la atención sobre ella en términos de saberes relativos a su complejidad, su multiplicidad, su pluralidad y sus dinámicas.

Finalmente, la **sección XV** (*Cultura y °adquisición / aprendizaje°*) se corresponde en parte con la sección VII del ámbito *Lengua*, pero con diversas especificidades que hacen una fuerte distinción entre enculturación y adquisición / aprendizaje lingüístico, en particular cuando se trata de una segunda (o tercera, cuarta, etc.) lengua o cultura. Por ejemplo, mientras que en el ámbito lingüístico siempre parece preferible entrar más en profundidad en la otra lengua (mejor dominio), no sucede necesariamente lo mismo con respecto a la cultura (cf. K 15.3: *Saber que en ningún caso se está obligado a adoptar los °comportamientos / valores° de otra cultura*).

4.1.1.3 Comentarios en relación con la lista de los “Saber ser”

A propósito de los saber ser

Como subraya el *Marco Común Europeo de Referencia*, «la actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal». Pero, sobre todo, como vamos a precisar más adelante, «estos factores de actitud y de personalidad inciden enormemente no solo en los papeles que cumplen los usuarios o alumnos de idiomas en los actos comunicativos sino también en su capacidad de aprender». En consecuencia «el desarrollo de una “personalidad intercultural”, que comprenda tanto las actitudes como la toma de conciencia es considerado por muchos como una meta educativa importante en sí misma» (Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación, pp. 103-104).

Nuestro referencial de competencias – y por ende, la presente lista de recursos – debe tener en cuenta lo que se incluye en los *saber ser* del MCER. No obstante, nuestros *saber ser* no coinciden exactamente con los del MCER. Este último, en efecto, cita ciertamente actitudes, elementos relacionados con la motivación, valores, características de la personalidad (como, por ejemplo, locuaz / taciturno, resuelto / tímido, optimista / pesimista, introvertido / extrovertido, con alta o baja autoestima, de mentalidad abierta / cerrada, etc.), pero también cosas que nosotros atribuimos más bien a los saber hacer (los estilos cognitivos, los rasgos de personalidad, la inteligencia, siempre que esta se pueda aislar, etc.) o a los saberes (las creencias⁴⁹, etc.).

Además, como los autores del MCER, tenemos que plantearnos algunas cuestiones éticas y pedagógicas a propósito de los saber ser que pueden constituir de manera legítima y pertinente objetivos de enseñanza/aprendizaje.

El MCER (p. 103-104) enumera alguna de estas cuestiones, por ejemplo:

- en qué medida el desarrollo de la personalidad puede ser un objetivo educativo explícito;
- cómo conciliar el relativismo cultural con la integridad ética y moral;
- qué rasgos de la personalidad (a) facilitan, (b) obstaculizan el aprendizaje o la adquisición de una lengua extranjera o segunda, etc.

Por nuestra parte, consideramos que solo deben tenerse en cuenta los saber ser “públicos” – es decir, los que no se refieren a la esfera puramente privada de los individuos –, los que tienen un efecto “racionalizable” en las competencias en cuestión⁵⁰ y, sobre todo, los que se pueden desarrollar gracias a los enfoques plurales.

49 La naturaleza y el estatuto de las cuales en el interior del vasto dominio de los saberes se puede discutir, pero nos parece que se aproximan más a estos que a los saber ser

50 Entendemos por esto que es posible intentar explicar racionalmente el modo en el que estos saber ser inciden, positiva o negativamente, en las competencias.

De ahí que los recursos⁵¹ que hemos reunido en la parte *Saber ser* del referencial sean los que se refieren a los diversos aspectos, públicos, racionales, y enseñables de estos saber ser.

Predicados y objetos

Como para los otros ámbitos (cf. 4.1.1.1.), el conjunto de los recursos propuestos en esta parte del referencial se basan en predicados que expresan “maneras de ser” de los sujetos y que se aplican a “objetos” de naturaleza diversa.

Categorías y subcategorías

En la medida de lo posible, hemos intentado organizar la parte Saber ser del referencial en dos niveles:

- en un primer nivel en función de los predicados; →
- en el interior de cada categoría de predicados en función de subcategorías de “objetos”⁵². →

Hablamos entonces de “organización categorial” por lo que respecta a los predicados y de “organización subcategorial” por lo que se refiere a la subdivisión basada en los objetos. Sin embargo, hemos de precisar que, si la organización de las categorías se ha efectuado de la manera más metódica y rigurosa posible, la de las subcategorías lo ha sido mucho menos; en concreto, porque: a) la mención sistemática de todos los objetos a los que se pueden aplicar los predicados resultaría redundante⁵³ y aburrida, y b) la diversidad de los objetos que se pueden aplicar a un predicado es importante, pero también a veces un poco aleatoria. Volveremos sobre este punto más adelante (cf. *A propósito de las subcategorías*).

Debemos también señalar que, como para los saberes y saber hacer, los descriptores que están estrechamente ligados al aprendizaje se tratan en un apartado diferente, aunque se retomen predicados ya presentes en tanto que categoría en nuestro referencial (cf. 4.1.1.1, *A propósito de las categorías relativas al aprendizaje*).

Predicado 1
Objeto 1.1
Objeto 1.2
Objeto 1.3
Predicado 2
Objeto 2.1
Objeto 2.2
Objeto 2.3
Predicado 3
Objeto 3.1
etc.

51 Estos recursos pueden ser “simples” o “compuestos”, como explicaremos en 4.2.2.

52 Cf. también 4.1.1.4.

53 También a causa de numerosas clasificaciones cruzadas. Cf. 4.1.1.1.

A propósito de las categorías (los “predicados”)

Los predicados de la parte Saber ser del referencial expresan por tanto “formas de ser” de los sujetos. Están formulados bien en forma de nombre / grupo nominal (*sensibilidad hacia; disponibilidad para comprometerse*), bien en forma de grupo verbal (*ser sensible a; respetar; estar preparado para*) y prefieren la forma que se corresponde más estrictamente y de forma más unívoca con el significado que se desea expresar. Con frecuencia las expresiones nominales pueden parafrasearse – de modo más articulado – añadiendo *disponer de...* (*sensibilidad hacia* → *disponer de una sensibilidad hacia*).

Para ser más precisos, en nuestra concepción del predicado están incluidos elementos que, en un primer análisis, se podrían considerar dependientes del objeto. Así, en las expresiones *Voluntad de combatir [...] los propios prejuicios hacia las otras °lenguas / culturas° y hacia sus °hablantes / miembros°* (A 11.3), consideramos predicado *voluntad de combatir* y no únicamente *voluntad*. La “disposición interna” del individuo no es simplemente una *voluntad*, sino una *voluntad de combatir...* Así distinguiremos, por poner otro ejemplo, el predicado *Aceptar poner en cuestión* (en A 12.2 *Aceptar [...] poner en cuestión los propios °hábitos (verbales y de otro tipo) / comportamientos / valores...°* [...] del predicado *aceptar* (como en *aceptar la diversidad*).

Los predicados que hemos considerado plantean diversos problemas “epistemológicos” que se refieren a sus relaciones mutuas; he aquí dos ejemplos:

- ¿Cuándo es necesario agrupar dos términos próximos en un solo predicado? Lo hemos hecho con *curiosidad* e *interés* pues hemos estimado que ambos términos expresaban una actitud de orientación hacia el objeto de intensidad comparable (superior a *sensibilidad*, pero inferior a *aceptación positiva*)⁵⁴.
- Al contrario, ¿a partir de cuándo hace falta distinguir dos predicados? Hemos decidido, por ejemplo, diferenciar la *apertura a...* de la *aceptación positiva de...* para marcar la disponibilidad que supone la *apertura* respecto a la *aceptación positiva* que puede quedarse solo en una actitud esencialmente intelectual.

En realidad, las relaciones entre predicados no se pueden describir de forma rigurosamente lógica por, al menos, dos razones: la naturaleza de los objetos a los que se aplican repercute en su propia naturaleza (*la sensibilidad por la propia lengua* (cf. descriptor A 2.1), evoca una afectividad que no presupone necesariamente *ser sensible a las marcas de alteridad de una °lengua* (cf. descriptor A 2.2.3); y no siempre está garantizada la exclusión mutua de los predicados (*la aceptación positiva* supone una cierta *sensibilidad*, pero, como acabamos de ver, la *sensibilidad* puede a su vez presuponer la *aceptación*; cf. lo mismo en 4.1.1.1: *La cuestión de la exclusión mutua*).

Aceptamos estas limitaciones ya que nuestro proyecto tiene valor fundamentalmente por su finalidad práctica, por su capacidad de iluminar el ámbito de los enfoques plurales, apenas explorado en la actualidad.

54 De modo análogo, por ejemplo, *a respeto / estima o a deseo / voluntad de comprometerse / de actuar*.

Subrayemos por último que sin que esta distinción sea explotada sistemáticamente los predicados de esta parte del referencial se dividen entre los que “están en cierto sentido orientados hacia el mundo” (de sí mismos al mundo: por ejemplo *la apertura a la diversidad*) y los “orientados hacia sí mismos” (de sí mismos a sí mismos a través del mundo: la *desenvoltura*, la conciencia de su propia identidad, etc.).

Al final hemos distinguido 19 categorías de predicados agrupados a su vez en seis grandes secciones (secciones I - VI). En los siguientes comentarios presentamos de forma resumida estos seis grupos y formulamos, cuando resulta pertinente, algunas observaciones más detalladas con respecto al orden de los predicados y/o los predicados mismos.

Sección I

Los recursos propuestos en este primer “ámbito” se basan en predicados actitudinales que expresan formas de ser de los sujetos “orientados hacia el mundo”, el mundo de la alteridad y de la diversidad. Consisten, dicho de otra manera, en actitudes con respecto a la diversidad de las lenguas y culturas y en relación con las formas de aprenderlas con niveles de abstracción diversos. Los predicados de este conjunto están ordenados según una progresión de carácter actitudinal que se podrían colocar en un eje que va del “menos comprometido” (*atención específica*) al “más comprometido” (*estima, respeto*).

En este grupo están incluidas seis categorías de predicados:

A 1 Atención

*pour a las °lenguas / culturas / personas° «extranjeras»
a la diversidad °lingüística / cultural / humana° del entorno
al lenguaje en general
a la diversidad °lingüística / cultural / humana° en general [como tal]*

Se trata de una actitud de base, favorecida por los enfoques plurales y, al mismo tiempo, necesaria para estos, pero que resulta relativamente poco específica para los enfoques plurales. A diferencia de los predicados siguientes (*sensibilidad, curiosidad, etc.*), la *atención* es “neutra”, “de constatación” y puede referirse a cualquier objeto °lingüístico / cultural°.

A 2 Sensibilidad °°ante la existencia de otras °lenguas / culturas / personas° // ante la existencia de la diversidad de la °lenguas / culturas / personas°

Se trata todavía de una actitud de base que presupone sin embargo ya una orientación “afectiva” (aunque todavía relativamente neutra) hacia el objeto.

A 3 Curiosidad / Interés por las °lenguas / culturas / personas° «extranjeras» // los contextos pluriculturales / la diversidad °lingüística / cultural/ humana° del entorno / la diversidad °lingüística / cultural / humana° en general [en cuanto tal]°°

Se trata de una actitud cuya orientación hacia el objeto está claramente marcada. No obstante, esta actitud no supone todavía necesariamente una “apertura” (puede haber

en ella una curiosidad “malsana”...)55.

A 4 Aceptación positiva de la °diversidad °lingüística / cultural° del otro / del diferente°°

A 5 Estar abierto a la °diversidad de las °lenguas / de las personas / de las culturas° del mundo / a la diversidad como tal [a la diversidad en sí misma] [a la alteridad]°°

A 6 Respeto / Estima por °las lenguas / culturas / personas° «extranjeras» / «diferentes»°; por la diversidad °lingüística / cultural / humana° del entorno; por la diversidad °lingüística / cultural / humana° como tal [en general]

Sección II

Los recursos propuestos en este segundo dominio se basan en predicados actitudinales orientados a la acción en relación a la alteridad y a la diversidad. Consisten en actitudes que expresan una disponibilidad, un deseo, una voluntad de acción con respecto a la diversidad de las lenguas y de las culturas y a las formas de aprehenderla, con niveles de abstracción diferentes.

Las dos categorías de predicados incluidas en este apartado están organizadas siguiendo una progresión de carácter actitudinal que va del “menos comprometido” (*disponibilidad*) al “más comprometido” (*voluntad*).

A 7 Disponibilidad / motivación con respecto a la °diversidad / pluralidad° °lingüística / cultural°

A 8 Deseo / Voluntad °de implicarse / de actuar° °con respecto a la diversidad / pluralidad° lingüística o cultural // en un entorno plurilingüe o pluricultural°°

Sección III

Este apartado incluye cuatro categorías de predicados que ponen el énfasis en “una forma de ser” con respecto a la lengua y a las culturas: activa, voluntariosa, que permite superar las evidencias, los conocimientos previos. La progresión va del cuestionamiento a la descentración.

A 9 °Actitud crítica de cuestionamiento / postura crítica° con respecto al lenguaje / a la cultura en general

A 10 Voluntad para construir °conocimientos / representaciones° «informado(a)s / fundado(a)s»

Este saber ser consiste únicamente en la voluntad de construir tales conocimientos; dichos conocimientos tienen que ver con los saberes y la capacidad de construirlos con los saber hacer / saber aprender.

A 11 °Disponibilidad para / Voluntad de° dejar en suspenso °el propio juicio / las propias representaciones adquiridas / los propios prejuicios°

55 Hay una cierta gradación entre curiosidad e interés, pero aquí no se indicará (cf. Más arriba A propósito de las categorías (los predicados).

A 12 Disponibilidad para iniciar un proceso de °descentramiento / relativización° °lingüístico(a) / cultural°

Sección IV

Se compilan tres categorías de saber ser centradas en procesos psico-sociológicos del individuo que conciernen a su manera de estar en el mundo, en un contexto de pluralidad lingüística y cultural. Están, en cierto modo, orientados hacia uno mismo. La adaptación es, antes que nada, un saber hacer pero conlleva una parte actitudinal importante. Distinguimos así la *°voluntad de adaptación / disponibilidad para la adaptación°*, que es un saber ser, de la *adaptación* en cuanto tal, que es un saber hacer.

A 13 °Querer / estar dispuesto a° adaptarse / Flexibilidad.

A 14 °Tener confianza en / sentirse a gusto° con uno mismo

A 15 Sentimiento de familiaridad

Aquí (contrariamente a lo que sucede con los recursos relacionados con la sensibilidad) el contenido es, en cierta forma, secundario aunque siempre hay un contenido. Lo que se pone de relieve es la sensación de familiaridad en cuanto tal, en su dimensión intuitiva, vivida como elemento constitutivo de la confianza.

Sección V

Este apartado se centra en la relación individual con el lenguaje / la cultura en tanto que saber ser que es ciertamente necesario para actuar en un contexto, en un entorno plural.

A 16 Asumir una identidad (lingüística / cultural) propia

Sección VI

Aquí se detallan las actitudes en relación con el aprendizaje. Es diferente de las otras secciones en la medida en que no se refiere a un nuevo conjunto de categorías de predicados relacionados con las actitudes hacia la diversidad, sino a un conjunto de recursos actitudinales estrechamente ligados al saber aprender.

A 17 Sensibilidad a la experiencia

Este aspecto es fundamental en la perspectiva del aprendizaje, pero también, en mayor medida, como expresión de una relación más general con las lenguas y con las culturas, de una actitud general que presupone una relación concreta con la realidad (una toma en consideración de la experiencia), una movilidad potencial.

A 18 Motivación para aprender lenguas (/ de la escuela / de la familia / extranjeras / regionales /...)

A 19 Actitudes que permiten construir representaciones informadas y pertinentes para el aprendizaje

Acerca de las subcategorías (los “objetos”)

Como hemos anunciado, nuestro segundo nivel de organización del referencial concierne a los objetos a los que se refieren los predicados que expresan los saber ser.

De la misma forma que para los *saber* y los *saber hacer* no hay *saber ser* independientemente de los objetos a los que se aplican, que, a su vez contribuyen generalmente a dar a los predicados una forma, en cierta manera, específica, un matiz ligeramente diferente⁵⁶ en cada ocasión. En un segundo nivel, el de las subcategorías, los *saber ser* están organizados, en consecuencia, según “**ámbitos**” de objetos (la lengua y, en un nivel de descripción más fino, las palabras, los sonidos, los usos, etc.; la cultura; las personas; etc.).

Pero conviene recalcar que – por las razones citadas en 4.1.1.1 y aquí, un poco más arriba, en *Categorías y subcategorías* (en particular por el hecho de que la mayor parte de los objetos se podrían relacionar con diversos predicados) – no hemos sido tan sistemáticos en la organización de los objetos como en la de los predicados. En la medida de lo posible, para cada predicado hemos buscado dar prioridad a los ejemplos de las obras de nuestro corpus que parecían más adecuados y, sobre todo, a los que aparentemente tenían una particular pertinencia didáctica en la perspectiva de los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas.

Quizás habría sido pertinente distinguir nuestros predicados según “**los tipos**” de objetos a los que se aplican de manera privilegiada: objetos *concretos* (la lengua X por ejemplo), objetos *abstractos*, que se pueden distinguir a su vez dependiendo de que evoquen, de forma general, global, abstracta, objetos que se podrían materializar (la diversidad de las lenguas, por ejemplo) o de que evoquen una noción, un sentimiento verdaderamente abstractos (por ejemplo, la diferencia, la diversidad, etc.)⁵⁷. Para simplificar las cosas hemos renunciado a ello.

A propósito de las subcategorías “Lengua” y “Cultura”

Lengua y *cultura* constituyen también “ámbitos” relativos a los objetos. Pero el análisis de la literatura, tal como lo hemos llevado a cabo, nos permite verificar de manera precisa si los predicados que se aplican a una o a otra son los mismos o si, más orientados hacia los objetos, son específicos para uno u otro ámbito. En otras palabras, la distinción metodológica que establecimos inicialmente por razones de organización práctica del trabajo resulta muy interesante pues permite una visión recíproca más clara de ambos ámbitos relativos al

56 Cf. Más arriba lo indicado a propósito del predicado sensibilidad. Pero aquí no entraremos a explicar sus diferentes matices

57 Así, por ejemplo, serían las lenguas X, Y, Z, la diversidad de las lenguas en la clase – en otras palabras cierto número de lenguas concretas, pero consideradas en su globalidad – y la diversidad en cuanto tal, por así decir, en cuanto valor (cf. la biodiversidad). Suponemos que hay que distinguir estos tres tipos cuando se habla de actitudes: así una persona racista podrá criticar algunas “razas”... a pesar de tener un amigo que pertenezca a una de estas. Estas distinciones tienen también consecuencias pedagógicas y didácticas: nos podemos preguntar, por ejemplo, si es necesario pasar primero por el descubrimiento de lenguas concretas antes de comenzar a construir la noción de diversidad de las lenguas y después la de diversidad en cuanto tal.

objeto. Por esta razón, en las tablas propuestas para el referencial, hemos conservado esta distinción y hacemos que aparezcan (en forma de comentarios) los paralelismos (cuando se encuentran las mismas cosas en ambos ámbitos), las “lagunas” en uno u otro ámbito, o incluso las “obsesiones” ligadas a uno u otro dominio y las contradicciones entre ambos.

4.1.1.4 Comentarios relativos a la lista de los “Saber hacer”

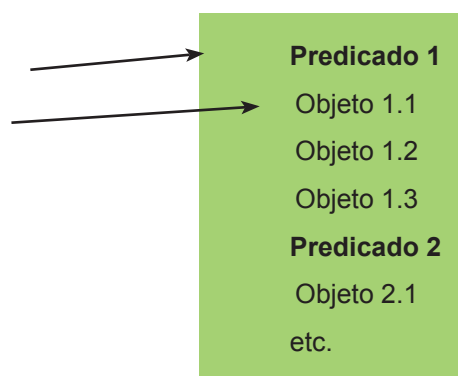
Predicados y objetos

Como para los saberes y los saber ser, los descriptores del saber hacer están constituidos por un predicado y por un objeto. El predicado expresa un tipo de saber hacer (*saber observar, saber escuchar, saber identificar, saber comparar, saber utilizar, saber interactuar, saber adaptarse, ser capaz de memorizar*, etc.), y el objeto al que se aplica ese saber hacer: *sistemas de escritura (saber observar -), los malentendidos (saber identificar -), el repertorio de los interlocutores (saber tener en cuenta -), situaciones de contacto (saber interactuar en -)*⁵⁸.

Categorías y subcategorías

La lista de los descriptores está organizada:

- en un primer nivel en función de los predicados,
- en el interior de cada categoría de predicados en función de subcategorías de objetos.



A propósito de las categorías (los “predicados”)

Hemos distinguido siete secciones:

<i>Sección I</i>	<i>Saber observar / saber analizar</i>
<i>Sección II</i>	<i>Saber identificar / saber localizar</i>
<i>Sección III</i>	<i>Saber comparar</i>
<i>Sección IV</i>	<i>Saber hablar de las lenguas y de las culturas</i>
<i>Sección V</i>	<i>Saber utilizar lo que se sabe en una lengua para comprender otra lengua o producir en otra lengua</i>
<i>Sección VI</i>	<i>Saber interactuar</i>
<i>Sección VII</i>	<i>Saber aprender</i>

⁵⁸ Recordemos que no se trata aquí de proponer un análisis lógico-semántico exhaustivo y preciso de los descriptores, sino de proporcionar una base aproximativa que permita aclarar la organización de la lista. Para más detalles, cf. 4.1.1.1.

Acerca de su elección⁵⁹:

El problema de la exclusión mutua:

Esta dificultad se ha aclarado en 4.1.1.1 donde hemos puesto un ejemplo (S 2) extraído de la lista de los saber hacer.

Hemos demostrado que *identificar* y *comparar*, dos predicados que nos parece oportuno diferenciar, no se excluyen el uno al otro, en la medida en la que subyacente a una operación de identificación siempre hay una de comparación.

Si nos atuviéramos a este ejemplo, se podría pensar que es una cuestión relativamente sencilla. Basta considerar que *identificar* “incluye” *comparar* (y esto equivale a decir que *saber identificar* es un recurso “compuesto”).

Un segundo ejemplo – el de los vínculos entre *comparar* y *analizar* – nos mostrará que, por el contrario, las relaciones entre estas operaciones no son tan simples ni tan unidireccionales.

En la sección III *saber comparar* proponemos el descriptor (S 3.7.1) *Saber comparar estructuras de frases entre lenguas diferentes*.

Para comparar estructuras de frase es necesario, sin ninguna duda, analizarlas pues no se observan directamente sino que son el producto de una operación de abstracción respecto al enunciado directamente perceptible). Este análisis de las estructuras (para el que hemos previsto el descriptor *saber analizar*, cf. S 1.4) presupone, a su vez, operaciones que dependen de la identificación (*saber identificar*): para analizar una estructura de frase se necesita, por ejemplo, poder identificar la negación (ya encontrada, por ejemplo, en otra frase)⁶⁰. Y sabemos por el ejemplo precedente que *identificar* incluye *comparar*.

El contenido del párrafo precedente se puede representar con el esquema siguiente, en el que $a \leftarrow b$ se lee *a presupone / incluye b*:

saber comparar \leftarrow *saber analizar* \leftarrow *saber identificar* \leftarrow *saber comparar*⁶¹

En otras palabras – y nos serviremos de esta observación a propósito del orden de los predicados en la lista –, según la naturaleza o, más precisamente, la complejidad del objeto de la comparación, *comparar presupone* o no un análisis. Para el último *saber comparar* del esquema, se habría podido proseguir la reflexión y demostrar que presupone *saber observar* (volveremos también sobre este punto).

59 Las observaciones que siguen se refieren a los ejemplos tratados por las tres primeras categorías de predicados (sección I – *saber observar / saber analizar*; Sección II – *saber identificar / saber señalar*; Sección III – *saber comparar*). Estas categorías permiten formular observaciones que nos parecen válidas también para las otras categorías de predicados.

60 Habríamos podido tomar como ejemplo, en lugar de la negación, el verbo (identificado a partir de su desinencia). Pero tales identificaciones habrían presupuesto, a su vez, un análisis del verbo, cosa que habría complicado nuestro ejemplo. Pero, como se ve, las operaciones se solaparían, de ahí que debamos contentarnos con mostrar solo el principio.

61 Nos hemos guardado bien de proponer un esquema circular en el que habríamos podido confundir los dos *saber comparar* en un solo proceso. Pues se ve bien que se trata siempre de una operación *comparar*, que no se aplica a los mismos objetos

La cuestión de la complejidad de las operaciones (y por tanto de los predicados):

Hemos propuesto más arriba un análisis según el cual *identificar* “incluye” *comparar*, haciendo así de *saber identificar* un recurso compuesto.

Otro caso, tomado del segundo ejemplo del punto anterior, mostrará las dudas que provocan tales decisiones. ¿Se puede decir que *saber comparar* (*estructuras de frase entre diferentes lenguas*) “incluye” *saber analizar* (*estructuras sintácticas*)? En el esquema que aclara el ejemplo 2 hemos tomado la precaución de utilizar *presuponer*⁶² paralelamente a *incluir*. La primera reflexión que podemos formular es, en efecto, que comparar estructuras sintácticas es una operación distinta a la de analizar estructuras sintácticas, que presupone la realización de un análisis previo que se suma a la operación de análisis.

En este caso – al menos desde el punto de vista de las relaciones entre *saber comparar* y *saber analizar* – nada obliga a considerar *saber comparar estructuras de frase* como un recurso compuesto que incluye *saber analizar estructuras de frase*.

Nos podemos preguntar si tal análisis es realmente imposible para la relación entre *identificar* y *comparar*.

¿No se trata en este caso también de dos operaciones distintas pero sucesivas? Habría inicialmente una operación de comparación y después una operación de identificación distinta de la primera y que presupone la precedente pero sin incluirla. Según este análisis, *saber identificar* no se debería ya considerar como un recurso compuesto, sino como un recurso “simple”.

Tenemos la convicción de que, con la salvedad de reflexiones más profundas:

- en la realidad de los procesos cognitivos, la integración o la no integración en una sola operación depende de la naturaleza concreta y de la dificultad de la tarea y del contexto (en sentido lato, incluidos los conocimientos previos y su disponibilidad) en que tiene lugar la misma;
- tocamos aquí los límites del enfoque descontextualizado que parece inherente a cualquier tentativa de elaborar y definir una lista de descriptores relativos a las competencias.

Estas observaciones se suman a las que formulamos más adelante en el párrafo 4.2.2. a propósito de la dificultad de decidir si un recurso es simple o compuesto.

Saber observar / saber analizar: una variación según la complejidad de los objetos:

En la mayor parte de los casos, la alternancia *observar / analizar* parece depender de la complejidad de los objetos. *Analizar* no se puede aplicar a los objetos considerados simples (si se considera un letra del alfabeto un objeto no descomponible, no se puede hablar más que de observación, no de análisis) y resultaría entonces una variante de observar. Esto justifica su agrupamiento en una sola categoría.

62 Utilizamos aquí *presuponer* en relación a un referente extralingüístico y no tanto como categoría de análisis semántico.

Si los objetos que parecen “por naturaleza” (en la realidad) más complejos (*un repertorio comunicativo*, S 1.6, *las estructuras sintácticas*, S 1.4, etc.) parecen destinados al predicado *saber analizar* más bien que al predicado *saber observar*, no hay automatismo en la variación. Eso depende al mismo tiempo:

- de la ausencia de “fronteras” a partir de las que un objeto es en sí mismo complejo: desde este punto de vista los objetos se disponen en un *continuum*
- del hecho de que – como ya se ha dicho – la complejidad “en la realidad” no es más que uno de los aspectos que determinan la elección entre *observar* y *analizar*. El otro aspecto es la manera en la que el objeto está considerado por quien se refiere a él, ya sea como objeto no complejo, observable en su globalidad, o como objeto compuesto cuyos componentes (y las relaciones que se establecen entre ellos) hay que examinar.

No sorprenderá entonces ver los dos términos utilizados para el mismo objeto (cf. S 1.4 *Saber °observar / analizar° estructuras sintácticas y / o morfológicas*).

Saber identificar / saber señalar: una variación que depende de la colocación contextual del objeto:

Partiremos de las dos tareas siguientes y procuraremos sustituir xxxxx e yyyyy por *identificar* o *señalar*:

1. tarea en la que el **objeto que hay que identificar** (la palabra *tutti* escrita en la única etiqueta que el sujeto tiene ante sus ojos) **aparece aislado**; se dirá entonces que el sujeto debe xxxxx la palabra *tutti* (diciendo, por ejemplo: *Es la palabra que encontré ayer, recuerdo esta palabra*);
2. tarea en la que el objeto que hay que identificar (siempre la palabra *tutti*) se encuentra en un **texto** o en una **lista de palabras** que el sujeto tiene ante sus ojos; entonces se dirá que el sujeto tiene que yyyyy la palabra *tutti* (diciendo, por ejemplo: *He encontrado la palabra que ustedes me habían pedido que buscara. Es la palabra que encontré ayer, la recuerdo*).

Se puede utilizar:

- *identificar* para xxxxx o yyyyy (tarea 1 e 2);
- *señalar* únicamente para yyyyy (tarea 2).

Parece, por tanto, justificado considerar *señalar* como una variante de *identificar*, pero solo utilizable cuando el objeto que se tiene que identificar se sitúa en un conjunto más amplio de objetos que se pueden considerar de su misma naturaleza.

A propósito del orden

De lo metalingüístico al uso en una situación comunicativa

Se puede constatar que la lista comienza con categorías que destacan la observación y la reflexión metalingüísticas y termina – exceptuando la categoría *Saber aprender* – con categorías que ponen de relieve la acción en una situación comunicativa.



Sin embargo, aquí también se trata más de un *continuum* que de dos áreas separadas. La mayor parte de los saber hacer agrupados en las primeras categorías se pueden utilizar tanto en situaciones de reflexión (un clásico ejemplo sería la reflexión sobre el lenguaje en las clases de lengua) como en situaciones de comunicación, en tanto que apoyos para la acción comunicativa.

Acerca de la categoría Saber aprender

Hemos señalado en 4.1.1.1 (*A propósito de las categorías relativas al aprendizaje*) que la decisión de agrupar algunos saber hacer en esta categoría no significa que los recursos que aparecen sean los únicos que contribuyen al desarrollo de la competencia “construir y ampliar el propio repertorio lingüístico y cultural plural”.

De hecho, muchos de los descriptores excluidos de la categoría *Saber aprender* de la lista actual – tanto los que tienen una orientación más metalingüística (por ejemplo: S 1.5 - *Saber analizar funcionamientos y funciones pragmáticas (en una lengua poco o nada °conocida / familiar°)*, S 3. 4 - *Saber percibir la proximidad léxica*) como los que se refieren a una situación comunicativa (por ejemplo: S 6.5 - *Saber activar el habla bi / plurilingüe cuando la situación comunicativa lo requiera*, S 6.2.1 - *Saber solicitar una reformulación al interlocutor*) – contribuyen por igual y en gran medida al desarrollo de la competencia “construir y ampliar el propio repertorio lingüístico y cultural plural”.

La categoría *Saber aprender*, por su parte, comprende descriptores cuyos predicados se refieren a una operación de aprendizaje (*saber memorizar, saber reproducir*) o cuyos objetos no designan directamente elementos de naturaleza lingüística o cultural, sino realidades propias del ámbito del aprendizaje (*las actividades, los procesos del aprendizaje, la experiencia, las necesidades*).

Un eje complementario bastante ilusorio: de lo simple a lo complejo

En la medida de lo posible hemos intentado añadir al primer eje (*de lo metalingüístico a la comunicación*) un segundo eje que establezca una progresión de lo simple (en el sentido de no compuesto) a lo más complejo (o más compuesto).

Las observaciones que hemos hecho más arriba acerca de la complejidad de las relaciones de inclusión o de presuposición (cf. los significados atribuidos a *incluir* y *presuponer*, en *El problema de la complejidad de las operaciones (y por ende de los predicados)*) en las operaciones en las que se basan nuestros predicados muestran las limitaciones de esta tentativa. Si bien es cierto – como hemos visto a propósito de *comparar*, pero también por lo que respecta a la distinción *observar / analizar* – que el carácter más o menos complejo de una operación depende también – aunque no principalmente – de la complejidad de su objeto, la posibilidad de ordenar los predicados en función de su presunta complejidad resulta en gran medida ilusoria.

Por lo tanto, intuitivamente, un orden como *Saber observar / analizar – Saber identificar / señalar – Saber comparar* parece bien fundado. Esto tiene que ver quizás con otra dimensión de la complejidad, con el número de objetos que conlleva la operación: *observar* y *analizar* pueden referirse solo a un objeto (se observa/analiza una sílaba – aunque esto

pueda implicar referencias a otras sílabas), mientras que *comparar* e *identificar* o *señalar*, que, como hemos visto, incluyen o presuponen *comparar*, se refieren necesariamente a más de un objeto.

La existencia de un orden de lo simple a lo complejo en las tres primeras categorías y las siguientes es menos discutible. Como categorías fundamentalmente metalingüísticas pueden intervenir en tanto que componentes de actividades más complejas relativas a la comunicación.

Acerca de las subcategorías (los “objetos”)

A propósito de su elección

Si exceptuamos ciertas dificultades del tipo de las mencionadas más arriba para *saber analizar* (el objeto debe ser de naturaleza compleja), parece que la mayor parte de los objetos de naturaleza lingüística y cultural presentes en los descriptores de la lista pueden combinarse con la mayoría de los predicados. Por poner solo dos ejemplos,

- las fórmulas de cortesía de las que se habla en S 6.3.1 en el descriptor *Saber utilizar adecuadamente las fórmulas de cortesía* podrían constituir también el objeto de los predicados *Saber observar / analizar – Saber identificar / señalar – Saber comparar / Saber hablar de / Saber utilizar los conocimientos y las competencias de las que se dispone en una lengua para actividades °de comprensión / de producción° en otra lengua*;
- los sistemas de escritura de los que se habla en S 1.3 en el descriptor *Saber °observar / analizar° los sistemas de escritura (en lenguas poco o nada conocidas)* podrían muy bien ser el objeto de los predicados *Saber observar / analizar – Saber identificar / señalar – Saber comparar / Saber hablar de / Saber utilizar los conocimientos y las competencias de las que se dispone en una lengua para actividades °de comprensión / de producción° en otra lengua / Saber utilizar adecuadamente...*

Se reconoce aquí un problema de clasificación cruzada (cf. 4.1.1.1 donde hemos aportado un ejemplo paradigmático de los saber hacer).

La solución adoptada para la lista de los saber hacer se basa en la siguiente decisión: no pretendemos que se encuentren aquí todas las combinaciones posibles, sino solo aquellas que – conforme al objetivo didáctico de nuestro trabajo – se pueden considerar como elementos constitutivos de competencias que se pueden desarrollar – en diversos niveles de aprendizaje – si se recurre a los enfoques plurales de las lenguas y las culturas. Para aplicar este principio de pertinencia didáctica, nos hemos basado – como ya subrayamos en 1.5 –, por un lado, en lo que ya habían formulado otros autores y, por el otro, en nuestro conocimiento de estos enfoques plurales.

En cuanto a su orden

Dentro de cada categoría de los predicados, hemos utilizado simultáneamente, para disponerlos según un orden determinado, más criterios:

- los descriptores de carácter general, por ejemplo, de orden metodológico como S 1.1 - *Saber °utilizar / dominar° procedimientos de °observación / de análisis ° (/ segmentar en elementos / clasificarlos / ponerlos en relación /)* antes que los relativos a los objetos particulares como S 1.5 - *Saber analizar funcionamientos y funciones pragmáticas (en una lengua poco o nada °conocida / familiar°)*;
- lo que tiene que ver con la lengua antes de lo que se refiere a la cultura;
- los objetos de menor complejidad antes que los más complejos;
- en el ámbito de la lengua, el plano del significante (fónico, después gráfico) antes que el del significado (primero el significado referencial, después el pragmático, llegado el caso).

4.1.2 Observaciones terminológicas

4.1.2.1. Observaciones de carácter transversal

Presentamos ahora los términos que se refieren al menos a dos de las tres listas de recursos del referencial MAREP (Saberes, Saber ser, Saber hacer) para los que hemos redactado una nota terminológica.

Comprender

Término muy ambiguo que puede significar (entre otros significados):

- comprender el significado (de un enunciado lingüístico, de un gesto,...) en una situación comunicativa. Se trata, pues, de un saber hacer de un alto grado de complejidad que es bastante poco específico de los enfoques plurales;
- comprender el funcionamiento (de un sistema lingüístico, de una realidad cultural,...). Se trata también en este caso de un saber hacer;
- a veces “admitir”, “aceptar” (se trata entonces de un saber ser).

⇒ Utilizamos este término con mucha cautela de modo que la ambigüedad la resuelva el contexto.

Concebir

Término ambiguo que puede remitirnos tanto a un saber como a un saber ser. Por ejemplo, *concebir la lengua como un objeto* puede significar al mismo tiempo:

- saber que la lengua es un objeto;
- considerar la lengua como un objeto (actitud cognitiva).

En otros ejemplos, como en *concebir la existencia de sentidos de lectura diferentes de los conocidos y practicados en la propia lengua*, su significado está próximo al de “aceptar” (saber ser).

⇒ Hemos evitado usar este término y preferido otros más unívocos (como *considerar*).

Conciencia (tener ... de), ser consciente de

Expresión ambigua que remite la mayor parte de las veces a un saber, pero a veces a un saber ser (del tipo *ser sensible*), y otras a un saber hacer (“ser capaces de observar, de analizar”).

⇒ Hemos evitado usar este término (salvo como posible equivalente de un término más preciso) y en su lugar hemos utilizado términos más unívocos (*saber, ser sensible a, saber observar, ...*)

[N.B.: Queremos poner en guardia contra el uso frecuente de *tomar conciencia* en las formulaciones de objetivos, ya que confunden el proceso gracias al que el alumno alcanza una competencia con la competencia que se quiere lograr (aquí, un saber)].

Reconocer

Término ambiguo que puede significar (entre otros significados):

- bien un saber hacer (reconocer una palabra que ya se ha encontrado);
- bien un saber ser (reconocer la identidad de alguien, reconocer el interés por la diversidad cultural)

Hemos evitado usar este término y preferido otros más unívocos como *identificar*, *señalar* (para los saber hacer) o *aceptar* (para los saber ser).

En los párrafos siguientes se formulan notas terminológicas específicas relativas a los *saber ser* y a los *saber hacer*.

Para los saberes no hemos considerado necesario facilitar observaciones terminológicas especiales. Esto se debe, por una parte, a la escasa variedad de los predicados y, por otra, a la fuerte correspondencia entre nuestra terminología y la del MCER.

4.1.2.2. Observaciones en relación con la lista de los Saber ser

Advertencia: Cf. también las notas de carácter transversal del párrafo anterior, en concreto para los términos *comprender* y *reconocer*.

Valorar, apreciar, estimar

Los tres verbos pueden expresar el predicado *conceder valor a...* y su utilización permite evitar usar *valorizar* (v. este término, más abajo). Pero en determinados contextos pueden tener también el significado de “evaluar”, que es más bien un saber hacer y que también hemos querido evitar.

Para *estimar*, el segundo significado se puede evitar usando la expresión *tener estima por* – saber ser – que difiere del de *estimar* como saber hacer. En consecuencia hemos seleccionado el término *estima* para una de nuestras categorías predicativas (6. °*Respeto / Estima*° *por las lenguas / culturas / personas*° °«*extranjeras*» / «*diferentes*» °*por la diversidad* °*lingüística / cultural / humana*°...). Sin embargo, *tener estima* no funciona en todos los contextos (**tener estima por los contactos lingüísticos / culturales*); en este caso es preferible otra solución: *Valorar [conceder valor a] los contactos lingüísticos / culturales*.

Atención

El término tiene connotaciones que lo pueden aproximar tanto a los saber hacer (*prestar atención a..., concentrarse*) como a los saber ser (*ser receptivo a, sensible a, estar disponible para...*).

Lo usamos aquí en esta segunda acepción.

Disposición / estar dispuesto a...

Estos términos se deben entender aquí no en el sentido de disponer de ciertas capacidades para hacer (que los incluiría en los saber hacer), sino como una manera de ser, una actitud del sujeto frente al mundo.

Sensibilidad [ser sensible a ...], Apertura

Utilizamos estos dos términos para ilustrar un hecho que citamos en nuestros comentarios (cf. *A propósito de las subcategorías los objetos* en 4.1.1.3): el hecho que el objeto al que se refiere el predicado influye en el significado de este último (en lingüística, se puede relacionar esto con una colocación o atribuirlo pragmáticamente al efecto del contexto).

Estos términos pueden estar vinculados a objetos concretos relativos en general a la diversidad (como en la categoría A 5.3.3 – *Estar abierto a lo no familiar (lingüístico o cultural)*) o, de manera más abstracta, a la forma de ser del individuo (A 17 – *Sensibilidad a la experiencia*).

Valorizar

Término ambiguo que puede significar:

- “estimar / apreciar algo en tanto que posee un valor” (lo que nos lleva a los saber ser);
- “presentar como poseedor de un valor” (lo que nos lleva a los saber hacer);
- “enriquecer, hacer aumentar el valor” (lo que lo relaciona de nuevo con los saber hacer).

Hemos evitado usar este término y preferido otros más unívocos: tener estima por ..., *valorar, conceder valor a ...*, (*estimar, apreciar*), (Cf. *más arriba*)

4.1.2.3. Observaciones en relación con la lista de los Saber hacer

Advertencia: cf. también las notas de carácter transversal del párrafo anterior, en concreto para los términos *comprender* y *reconocer*.⁶³

Identificar

Este término puede indicar fundamentalmente⁶¹:

a) una operación que lleva a decidir que un objeto y otro (o más exactamente: que dos ocurrencias de un objeto) son el mismo objeto; por ejemplo: identificar una palabra como la palabra que ya se ha encontrado;

b) una operación que lleva a decidir que un objeto pertenece a una clase de objetos que tienen una característica común; por ejemplo: identificar una palabra como un préstamo presente en más lenguas a partir del nombre árabe *zarâfa* (jirafa).

En ambos casos, *identificar* nos remite a la cuestión de la *identidad* del objeto. Pero se encuentran también usos de *identificar* que no se refieren a la identidad, por ejemplo *Saber identificar las características de una cultura* en el sentido de “ser capaz de darse cuenta de esas características / de decir cuáles son esas características”.

Hemos usado *identificar* (además de *localizar*, cf. el 4.1.1.4, *Saber identificar, una variación que depende de la colocación contextual del objeto*) únicamente en los dos significados a) y b) indicados más arriba.

Para otros usos hemos preferido otros verbos (por ejemplo, *determinar, especificar, ...*).

63 Cf. D’Hainaut 1977, p. 205.

Localizar

Ver *identificar*, más arriba.

Transferir / efectuar una transferencia

Utilizamos el término *transferencia* para designar a toda operación que consista en sacar provecho (en todo tipo de actividad reflexiva o comunicativa relativa a una lengua / una cultura) de saberes, saber hacer o saber ser de los que se dispone en cualquier otra lengua / cultura.

4.2. Algunos comentarios y precisiones que se refieren a las competencias y a los recursos

4.2.1. Un referencial parcialmente jerarquizado

El proyecto ALC ha tenido siempre, desde su inicio (como se ha indicado en la solicitud presentada para el segundo programa a medio término del CELV y sucesivamente en los primeros documentos online en el sitio Internet del CELV)⁶⁴, la ambición de elaborar un conjunto estructurado y jerarquizado de competencias.

El efecto conjunto: 1) de las numerosas dificultades con las que nos hemos encontrado en nuestras primeras tentativas de construcción de jerarquías globales (también en el ámbito de una sola dimensión, por ejemplo: los saberes); 2) de lo que hemos podido leer sobre la necesaria distinción entre *competencias* y *recursos* nos ha llevado a la convicción de que tal ambición era excesiva (esto habría determinado necesariamente, en la medida en que los mismos recursos pueden servir para más competencias, la presencia de numerosas redundancias) y, sobre todo, vana (puesto que las competencias no se concretan en acciones más que en situaciones muy variables por naturaleza, se puede deducir que no son ya realmente describibles como un conjunto estructurado y cerrado).

El proyecto de una jerarquía en forma de árbol(es), lo hemos sustituido entonces por el de una diáda basada, en cierta forma, en los dos extremos de la jerarquía prevista (las competencias y los recursos).

Hemos descrito también, cuando nos parecía pertinente, fragmentos de jerarquía basados en relaciones de inclusión (elemento genérico – elemento específico). Por ejemplo, si se postula una competencia formulada como *Competencia para gestionar la comunicación lingüística y cultural en un contexto de alteridad* (C1), se puede pensar que competencias del tipo *Competencia de resolución de los conflictos / obstáculos / malentendidos* (C1.1) o *Competencia de mediación* (C1.3) son competencias en las que se apoya la primera (o que incluye la primera).

Como muestra este breve extracto del referencial, esto vale también para los recursos:

- S 2 *Saber °identificar [localizar]° °elementos lingüísticos / fenómenos culturales en °lenguas / culturas° más o menos familiares*
- S 2.1 *°Saber °identificar [localizar]° formas sonoras [saber reconocer auditivamente]°*
 - S 2.1.1 *Saber °identificar [localizar]° °elementos fonéticos simples [sonidos]°*
 - S 2.1.2 *Saber °identificar [localizar]° elementos prosódicos*
 - S 2.1.3 *Saber °identificar [localizar]° auditivamente un morfema o una palabra*

64 Cf. <http://archive.ecml.at/mtp2/ALC/Default.htm>.

Estas jerarquías se expresan en el referencial por el sistema de indexación de competencias y recursos adoptado. Para las competencias en particular, sin embargo, se necesita subrayar que las que aparecen como subordinadas se mantienen como competencias propiamente dichas y se pueden activar independientemente de la competencia de nivel aparentemente superior⁶⁵.

En los comentarios a las listas (cf. 4.1) hemos expresado puntualmente, por otra parte, algunas relaciones entre recursos que nos parecían especialmente interesantes (en particular, las relativas a la categoría “implicación”).

4.2.2. De los recursos a las competencias, un *continuum*

Para comprender la lógica y el funcionamiento del referencial hay que comprender bien las relaciones entre competencias y recursos.

En una situación dada y frente a una determinada tarea pueden activarse diversas competencias. Cada una de ellas moviliza un cierto número de recursos que, en la variedad de las situaciones y de las tareas, no serán ya exactamente los mismos. Además, en estas situaciones, competencias diversas pueden movilizar en parte los mismos recursos.

Esto evidencia que una jerarquización rigurosa no tendría ningún sentido. Más bien tiene que ver con un tipo de clasificación cruzada. Nuestro referencial se presenta así como un *continuum*. En un extremo aparecen competencias globales que resultan recurrentes y particularmente importantes en la perspectiva de los enfoques plurales y de la competencia plurilingüe e intercultural; en el otro extremo se sitúan los recursos de diverso tipo que deben poder movilizarse en diversas situaciones / actividades y por diversas competencias.

De hecho, no existe una dicotomía neta entre un conjunto de elementos complejos (las competencias), por un lado, y elementos simples (los recursos), por el otro. En cierta forma, en función de los objetivos perseguidos y del contexto, cualquier elemento es susceptible de convertirse en recurso de una competencia de nivel superior y cualquier recurso puede considerarse una competencia que moviliza recursos de nivel inferior.

Por otra parte, es muy difícil – y quizás ni siquiera pertinente – definir de modo absoluto el carácter “simple” (en el sentido de “no compuesto”) de los recursos contenidos en nuestras listas⁶⁶. Y, si hubiéramos querido limitar las listas de los recursos a los elementos cuya “simplicidad” se hubiera podido demostrar claramente, algunas listas habrían sido excesivamente pobres. Consideramos, pues, que los recursos no son necesariamente elementos “simples”.

De ahí que debamos reconocer que nos encontramos ante un *continuum* en el que cualquier delimitación resulta parcialmente arbitraria y reenvía más a la coherencia y a la pertinencia didáctica de los conjuntos construidos que a una aplicación de criterios completamente objetivos. No obstante, hemos continuado distinguiendo en el interior del referencial los recursos de las competencias.

65 Por esta razón, para C1 y C2 hemos preferido hablar de *zonas*.

66 Se encuentran ejemplos de tales elementos relativos a *identificar* y *comparar* y a *comparar* y *analizar* en el párrafo 4.1.1. (en particular en 4.1.1.4).

4.2.3. Competencias y recursos: un ejemplo de correlaciones

Las competencias, según la concepción por la que hemos optado, se caracterizan entonces por su naturaleza “situada”, por el hecho de que no se definen / configuran de forma precisa hasta que se activan en una situación – siempre diferente – y para una tarea dada – a su vez tampoco completamente idéntica⁶⁷.

El modo en el que el sujeto moviliza y activa sus competencias depende entonces de la tarea y del contexto situacional, pero también de los recursos de los que se dispone y de su capacidad para movilizar de forma consciente. De hecho, esto es lo que caracteriza el dominio de una competencia.

Estas observaciones nos parecen necesarias para poner de relieve la complejidad real de la cuestión de las competencias y, sobre todo, para prevenir los riesgos de reificación de esta noción, reificación que en la actualidad se observa con frecuencia en los contextos en los que se recurre a ella⁶⁸.

Por todo lo expuesto nos encontramos, pues, ante una especie de reto: se trata, con las simplificaciones mencionadas en la nota anterior, de escoger una competencia, imaginar una situación y una tarea en los que dicha competencia – entre otras – sea susceptible de ser activada y de reflexionar sobre los recursos que son / deben ser movilizados. De esa manera podremos verificar si nuestra “díada” competencias-recursos tiene sentido.

La competencia de adaptación

Tomaremos como ejemplo la **competencia de adaptación** (C 1.4) que consiste, como hemos visto (cf. la parte 2) en ir hacia lo *otro*, lo *diferente*. Como hemos subrayado, tal competencia se requiere, en particular, en un *contexto de alteridad*, cuando las diferencias son inmediatamente perceptibles: diferencias de lenguas, dominio desigual de las lenguas utilizadas en el intercambio, comportamientos culturales extraños, etc. Precisemos desde el principio que *adaptarse* no quiere decir *identificarse* con el otro, ni necesariamente adoptar completamente su comportamiento / su lengua, sino más bien encontrar modalidades de acción que permitan desenvolverse en el intercambio de la mejor forma posible, bien entendido que las diferencias están *a priori* presentes y son percibidas por los interlocutores.

Imaginemos el caso de una interacción interlingüística / intercultural durante la cual uno de los interlocutores se aproxima demasiado a los otros, invade su espacio; en otras palabras, una interacción que resulta, digamos, “difícil” desde un punto de vista proxémico (Hall, 1971

67 A notar que, en una concepción rigurosamente interaccionista o etnometodológica, las cosas son todavía más complejas, puesto que la situación y la tarea son también objeto de una construcción interactiva y, por eso, susceptible de modificarse en el curso de la realización. Como se subraya en los enfoques interaccionistas (Bulea & Bronckart, 2005; Pekarek, 2005), las acciones del individuo para desarrollar la tarea, que corresponden a la puesta en práctica de sus competencias, contribuyen a la definición de esta tarea y de la situación en la que participa. Y también aquí, para simplificar, haremos como si las definiciones de la situación y de la tarea fueran claras y estables

68 El fenómeno es particularmente sorprendente cuando esta noción se utiliza con fines de evaluación y/o de contratación en el ámbito profesional

y 1981)⁶⁹. Indudablemente es necesario que se produzca una reacción. Y esta puede ser de adaptación.

Vamos a hacer tres precisiones. Las dos primeras tienen que ver con la adaptación en cuanto tal y se condicionan, en realidad, mutuamente:

- a) ¿Cómo puede describirse la adaptación, tal y como la hemos definido, en términos de recursos?
- b) ¿La denominación de *competencia* es la adecuada para esta *adaptación*?

La tercera reenvía al contenido de nuestro referencial:

- c) ¿Se encuentran en nuestras listas de recursos elementos que corresponden a los requeridos por la descripción efectuada en a)?

Estas son las respuestas que podemos aportar. Le sigue un balance completo de este análisis.

- a) En la situación que hemos elegido como ejemplo, la comunicación será tanto más satisfactoria cuanto, en su opinión, uno de los dos actores (o los dos) “se haya adaptado” y esta adaptación será tanto más adecuada cuanto se haya podido sostener en más recursos:
 - En la situación de interacción descrita, adaptarse supone inicialmente situar un comportamiento problemático (el puesto del interlocutor en el intercambio) e identificar / interpretar esta diferencia de comportamiento como una diferencia cultural sin ver en ello mala intención..(“saber hacer”);
 - esta identificación / interpretación se debe sostener en conocimientos: saber que existen diferencias de comportamiento proxémico dependiendo de las culturas, que existen normas (de interacción) diferentes según las culturas, que el interlocutor es de otra cultura, que posee seguramente otras normas, etc.;
 - la adaptación presupone paralelamente algunas disposiciones que permiten extraer consecuencias de lo que precede para adoptar un comportamiento adecuado y adaptarse al del interlocutor: apertura, flexibilidad, disposición para modificar las propias convenciones y los propios comportamientos, ...(saber ser);
 - la adaptación consiste en fin (con respecto a lo que se podría llamar la vertiente de la “resolución” del problema) en adoptar comportamientos adecuados que pueden ser por ejemplo⁷⁰: metacomunicarse a propósito del “problema”, pedir al interlocutor que modifique su comportamiento, modificar y adaptar el propio comportamiento, etc.

69 Otro ejemplo podría partir de tareas /situaciones en un contexto de alteridad: acoger a alguien de otra lengua y cultura; buscar una información en un documento formulado en una lengua desconocida; interpretar y reaccionar frente a un comportamiento a priori incomprensible, etc



70 Encontramos aquí otra característica de las competencias que hace imposible la construcción de un cuadro cerrado, completo: frente a una tarea / situación hay generalmente muchas formas de reaccionar ante lo que sucede. En nuestro ejemplo, se puede adaptar el propio comportamiento, pero también aclarar el problema, etc. y estas diferencias en las respuestas contribuyen a redefinir la situación en un movimiento de co-construcción que no termina más que con el final del intercambio

- b) Al tener que recurrir a tal conjunto de recursos (y también a otros, probablemente), la adaptación se manifiesta entonces como una competencia (cf. 1.4) que se caracteriza por cierta complejidad (que incluye la capacidad de elegir los recursos correspondientes a la situación) y por una función social (garantizar el desarrollo más armonioso posible de la interacción, “no obstante” las diferencias de convenciones y de comportamientos que la *amenazan*). Esta competencia se manifiesta y se actualiza, entre otras, en la clase de situaciones “interacciones entre ciudadanos de lenguas / culturas diferentes”.
- c) Se trata, pues, ahora de verificar si nuestras listas de recursos contienen los que hemos indicado en a) como necesarios para la activación de las competencias de adaptación en la situación en cuestión. Comenzaremos por hacer la lista de los recursos pertinentes que encontramos en nuestras listas para justificar después por qué los hemos elegido y comentar lo que podría faltar.



Saber hacer



S 2.10	Saber °identificar [localizar]° comportamientos concretos vinculados a diferencias culturales	
---------------	--	---


Este primer recurso es necesario para señalar el problema (que hemos formulado así: *señalar un comportamiento problemático*). Los siguientes proporcionan las bases de su análisis / interpretación.


S 1.7	Saber analizar el carácter cultural de diferentes aspectos relativos a la comunicación	
S 1.8	Saber analizar el origen cultural de algunos comportamientos concretos	

Estos recursos están en la base de la comprensión del problema. La formulación *saber analizar* resulta, sin embargo, todavía un poco vaga. Intervienen entonces recursos que tienen que ver más precisamente con la comparación:



S 3.1	Saber dominar procedimientos de comparación	
S 3.1.1	Saber establecer correlaciones de semejanza y diferencia entre °las lenguas / las culturas° a partir °de la observación / del análisis / de la identificación / de la localización ° de alguno de sus elementos	

S 3.9	Saber comparar las culturas comunicativas	
S 3.9.2.1	Saber comparar los °repertorios / comportamientos° lingüísticos propios con los de los hablantes de otras lenguas	



S 3.9.2.2	Saber comparar las prácticas de comunicación no verbal de otros con las propias	
-----------	---	---

S 2.8.2	Saber °identificar [localizar]° °las propias especificidades / las propias referencias / los propios orígenes° culturales	
---------	---	---

Para llegar a la identificación del problema:








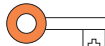

S 2.8	Saber °identificar [localizar]° °especificidades / referencias / orígenes° culturales	
S 2.9	Saber °identificar [localizar]° las variaciones comunicativas debidas a diferencias culturales	

Pero los recursos *saber hacer* intervienen también en la parte de la competencia que pertenece a la vertiente “resolución” del problema:

S 6.3	Saber comunicarse teniendo en cuenta las diferencias °sociolingüísticas / socioculturales°	
S 4.2	Saber aclarar malentendidos	

Saberes

Nuestro referencial, articulado en tres partes, permite poner de relieve el lugar de los saberes en los saber hacer: Las operaciones de análisis, de comparación, etc. se apoyan esencialmente, por una parte, en operaciones cognitivas de orden general y, por otra, en saberes (y en saber ser). He aquí algunos ejemplos:

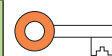
K 8.2	Saber que existen numerosas culturas más o menos diferentes	
K 10.7	Conocer [ser consciente de] las reacciones que se pueden tener con respecto a la diferencia (de lengua / de lenguaje / de cultura)	
K 10.3	Saber que las diferencias culturales pueden ser la causa de las dificultades en el momento de °la comunicación / la interacción° °verbal / no verbal°	
K 10.3.1	Saber que las dificultades relativas a la comunicación causadas por diferencias culturales pueden presentarse en forma de °choque cultural / cansancio cultural°	
K 10.2	Saber que la cultura y la identidad influyen en las interacciones comunicativas	
K 10.2.1	Saber que °los comportamientos / las palabras° y la forma de °interpretarlos / evaluarlos° están relacionados con las referencias culturales	
K 3.5	Saber que la competencia comunicativa de la que se dispone se basa en conocimientos de orden lingüístico, cultural y social, generalmente implícitos	
K 6.10	Saber que entre los sistemas de comunicación °verbal / no verbal° existen semejanzas y diferencias	
K 8.4	Saber que en cada cultura los actores definen °reglas / normas / valores° (parcialmente) específicos relativos a °las prácticas sociales / los comportamientos°	

K 10.5	Saber que la interpretación que los otros hacen de nuestros comportamientos puede ser diferente de la nuestra
---------------	--



También se activan algunos saberes para la solución del problema:

K 10.9	Conocer estrategias que permiten resolver los conflictos interculturales
---------------	---



Saber ser

Tienen también que activarse diversos y numerosos saber ser que constituyen, en cierto modo, la dimensión actitudinal “profunda” que hace posible la acción en un contexto de alteridad, la puesta en práctica de los saber hacer y el recurso a los saberes. Es difícil dar una lista precisa, pero he aquí algunos ejemplos...

... para estar preparado para entrar en el juego:

A 7.2	Disponibilidad para implicarse en la comunicación (verbal / no verbal) plural siguiendo las convenciones y los ritos adecuados al contexto	
A 7.3	Estar preparado para afrontar las dificultades ligadas a las situaciones e interacciones °plurilingües / pluriculturales°	
A 7.3.1	Capacidad de afrontar (con confianza) lo que es °nuevo / extraño° °en el comportamiento °lingüístico / cultural° / en los valores culturales° del otro	
A 7.3.2	Estar dispuesto a asumir la ansiedad inherente a las situaciones e interacciones °plurilingües / pluriculturales°	
A 7.3.3	Estar dispuesto a vivir experiencias °lingüísticas / culturales° distintas a las que se esperaba	
A 7.3.4	Estar preparado para sentir amenazada la propia identidad [para sentirse privado de su individualidad]	

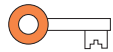
A 14.1	Sentirse capaz de afrontar °la complejidad / la diversidad° °de los contextos / de los interlocutores°	
A 14.2	Tener confianza en uno mismo cuando nos encontramos en situaciones de comunicación (°de expresión / de recepción / de interacción / de mediación°)	

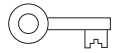
A 13.2.1	Voluntad para (intentar) gestionar las °frustraciones / emociones° generadas por la participación en una cultura que no es la propia	
----------	--	--


... para asumir una actitud adecuada frente a lo que podría suceder en el curso del intercambio:


A 1.1.1	Atención a las signos verbales y no verbales de la comunicación	
---------	---	--


A 2.1	Sensibilidad por la propia °lengua / cultura° y por otras °lenguas / culturas°	
--------------	---	--

A 2.2.1.1	Ser sensible a la diversidad de °universos lingüísticos {formas sonoras, formas gráficas, disposiciones sintácticas, etc.} / universos culturales {modales en la mesa, normas de circulación}°	
-----------	--	---

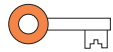
A 4.2.2	Aceptar que otra cultura pueda activar comportamientos culturales diferentes (/ modales en la mesa / ritos /...)	
---------	--	---

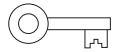
A 11.3	Voluntad de combatir (/ desmontar / superar/) los propios prejuicios con respecto a las otras °lenguas / culturas° y a sus °hablantes / miembros°	
---------------	--	---


A 4.1	Vencer las propias °resistencias / reticencias° hacia lo que es °lingüísticamente / culturalmente° diferente	
--------------	---	---


A 6.1	Respetar las diferencias y la diversidad (en un entorno plurilingüe y pluricultural)	
--------------	---	---


... para conservar las propias facultades de análisis, las propias facultades críticas:


A 8.6.2	Voluntad de intentar comprender las diferencias °de comportamiento / valores / actitudes° de las personas pertenecientes a la cultura de acogida	
---------	--	---

A 10.3	Voluntad de mantener cierto distanciamiento crítico con respecto a las actitudes convencionales relativas a las diferencias culturales	
---------------	---	--


A 11.1	°Estar dispuesto a tomar cierta distancia con respecto a la propia °lengua / cultura° // a observar la propia °lengua / cultura° desde fuera°	
---------------	--	---


A 11.2	Disponibilidad para dejar en suspenso el propio juicio acerca de °la propia cultura / a las otras culturas	
---------------	---	---

A 11.3	Voluntad de/para combatir (/ desmontar / superar /) los propios prejuicios con respecto a las otras °lenguas / culturas° y a sus °hablantes / miembros°	
---------------	--	---

A 11.3.1	Estar atento a las propias reacciones negativas con respecto a las diferencias °culturales / lingüísticas° {temores, desprecio, repulsión, superioridad...}	
----------	---	---

... y estar preparados para intentar resolver el problema:

A 13.1	Voluntad de °adaptación / flexibilidad° del propio comportamiento en la interacción con personas °lingüísticamente / culturalmente° diferentes a uno mismo	
--------	--	---

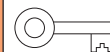
A 13.2.2	Voluntad para adaptar el propio comportamiento a lo que se °sabe / aprende° acerca de la comunicación en la cultura de acogida	
----------	--	---

Todas estas predisposiciones que, para nuestro ejemplo, se pueden resumir así:

A 12.2	Aceptar dejar en suspenso (incluso de forma provisional) o poner en cuestión los propios °hábitos (verbales o de otro tipo) / comportamientos / valores...° y adoptar (también de forma provisional y reversible °comportamientos / actitudes / valores° distintos de los que hasta ese momento eran constitutivos de su «identidad» lingüística y cultural
--------	---

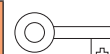


A 10.1	Voluntad para tener una visión °más reflexiva / menos normativa° de los fenómenos °lingüísticos / culturales° {préstamos / mezclas lingüísticas y culturales / etc.}
--------	--



No nos olvidemos de señalar en este punto, que una vez puesta en práctica, la competencia de adaptación puede conducir más lejos, a ulteriores aprendizajes, a un aumento de la curiosidad:

A 3.4	Interés por comprender lo que sucede en las interacciones interculturales / plurilingües
-------	--



¿A qué conclusiones nos lleva este análisis?

Los ejemplos anteriores nos permiten llegar a las constataciones siguientes:

1. Nuestra concepción de las competencias y del modelo que hemos adoptado – a partir de nuestras lecturas y de las reflexiones teóricas expuestas en la parte 1 – se manifiesta pertinente para articularlas con los recursos que movilizan. Aplicados a un caso concreto de competencia que puede utilizarse en situación, los conceptos que hemos tomado en consideración se revelan útiles para una descripción que “tiene sentido” en la medida en que lo que permite expresar parece de acuerdo con lo que la experiencia (personal y colectiva) nos ha enseñado de tales situaciones y de lo que se puede producir en ellas. La descripción que hemos proporcionado parece la adecuada.
2. Los descriptores de los recursos presentados en nuestras listas ofrecen una base suficientemente vasta para cubrir muchas facetas que son esenciales para un análisis cuya riqueza acabamos de mencionar, bien en el nivel de los descriptores genéricos, bien en el de los descriptores más específicos – y esto también aunque a veces se puede tener la impresión de que los descriptores indicados se han formulado de una manera demasiado amplia, o, por el contrario, algo sintética.

Somos conscientes, ciertamente, de los límites de un planteamiento que se sustenta en un único ejemplo y que no se puede confundir con una tentativa de evaluación del modelo y del instrumento, ya sea como modelo descriptivo o como herramienta para guiar la acción pedagógico-didáctica (ver sobre este tema 1.7 más arriba).

En general, pensamos que podemos decir que el camino propuesto es indudablemente mejorable, pero que estamos en el buen camino. Se presenta como el adecuado para circunscribir los aspectos verdaderamente plurales de la competencia plurilingüe e intercultural y, en correlación con los enfoques plurales, operativo en la perspectiva de la

enseñanza / aprendizaje. Podemos formular así la hipótesis de que un trabajo en clase basado en los recursos favorece el desarrollo de las competencias plurilingüe e intercultural.

ANEXO

Lista de las publicaciones que han servido de base para la elaboración del referencial MAREP

[AA.VV] (2004), *Les animaux prennent la parole*. Adaptación del soporte desarrollado en el marco del proyecto Evlang dedicado a los niños no lectores.

[AA.VV] (2004), *Polytesse – Niveau 1 : Salutations*.

Andrade A.I. & Sa C.M. (2003), *A intercomprensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didáticas*, Aveiro, Universidade de Aveiro.

Araujo Carreira M.H. (1996), "Indices linguistiques et constructions du sens : une étude exploratoire de l'activité de lecture des sujets francophones en portugais", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, pp. 411-420.

Armand F. (2004), "Favoriser l'entrée dans l'écrit et éveiller à la diversité linguistique au préscolaire", *Scientifica Pedagogica Experimentalis*, XLI, 2, pp. 285-300.

Armand F., Maraillet E., Beck A.-I. (2003), "Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique: le projet ÉLODiL". [Presentación efectuada en el Coloquio «Dessine-moi une école» - Québec].

Audin L. (2004), "Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3", en Ducancel, G. et al. (eds.), *Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions*, Repères n. 29. Paris, INRP.

Babylonia, n° 2/1995, Comano: Fondazione Lingue e Culture. Número dedicado a las relaciones entre la lengua materna y las segundas lenguas. Contiene diversas contribuciones consagradas a la didáctica integrada y al despertar a las lenguas (Roulet, Moore, Van Lier, Perregaux e Magnin-Hottelier).

Babylonia, n° 2/1999, Comano: Fondazione Lingue e Culture. Número dedicado al despertar a las lenguas, con una atención especial al tema de los préstamos lingüísticos. Contribuciones de de Pietro, de Goumöens, Kerschbaumer, Buletti, Billiez e Sabatier, Jaquet, Macaire, Candelier, Matthey, Nagel, Jeannot, Perregaux.

Babylonia, n° 4/2005, Comano: Fondazione Lingue e Culture. Número dedicado a la didáctica integrada. Contribuciones de S. Wokusch y V. Béguelin-Argimòn.

Bailly D., Luc C. (1992), *Approche d'une langue étrangère à l'école. Etude psycholinguistique et aspects didactiques*, Paris, INRP.

Bailly S., Ciekanski M. (2003), "Enseigner et apprendre deux langues étrangères en un seul cours", *Recherches et applications*, juillet, pp. 136-142.

Bailly S., Castillo D., Ciekanski M. (3 A.D.), "Nouvelles perspectives pour l'enseignement/



apprentissage du plurilinguisme en contexte scolaire”, en Sabatier C. et al. (dirs.), *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif*.

Bär M., Gerdes B., Meißner F.-J., Ring J. (2005), “Spanischunterricht einmal anders beginnen. Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul”, *Hispanorama*, 110, pp. 84-93.

Beacco J.-C., Bouquet S., Porquier R. (2004), *Niveau B2 pour le français (utilisateur / apprenant indépendant) – Un référentiel*, Paris, Didier & Conseil de l'Europe.

Beacco J.-C., Byram, M. (2003), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, [www.coe.int]

Bernaus, M., Andrade, A.-I., Kervran, M., Murkowska, A. et Trujillo Suatre langues”, *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues : kit de formation*. Graz / Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe. [www.ecml.at/mtp2/LEA/]

Blanche-Benveniste C., Valli A. (1997), “Une grammaire pour lire en quatre langues”, *Recherches et applications. L'intercompréhension : le cas des langues romanes*, Hachette, pp. 33-37.

Byram M. (1997), “Teaching and assessing intercultural communicative competence”, *Multilingual Matters*.

Byram M., Gribkova B., Starkey H. (2002), *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues – Une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. [www.coe.int]

Byram M., Tost Planet M. (2000), *Social identity and the European dimension: Intercultural competence through foreign language learning*, Graz / Strasbourg, ECML/ Council of Europe, [www.ecml.at].

Byram M., Zarate G., Neuner, G. (1997), *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Strasbourg, Conseil d' Europe.

Castellotti V., Moore D. (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Castellotti V. (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère* (Troisième partie). Paris, CLE International.

Cavalli M. (2005) *Education bilingue et plurilinguisme*. Le cas du Val d'Aoste, Didier, CREDIF.

CDIP – Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2005), *Apprendre par et pour la diversité linguistique. Lernen durch die Sprachenvielfalt*, Etudes et Rapports 22, Bern, Ediprim AG.

Charmeux E. (1992), “Maîtrise du français et familiarisation avec d'autres langues”, *Repères*,

6, pp. 155-172.

Coste D., Moore D., Zarate G. (1997). "Compétence plurilingue et pluriculturelle", *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen – Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence. Etudes préparatoires*, Paris, EDICEF, pp. 8-67.

Consejo de Europa / Consejo de la cooperación cultural (dir.) (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg & Paris, [www.coe.int].

Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (sin otras referencias) (2001).

Cushner, K., Brislin R.W. (1996), *Intercultural interactions. A practical guide*, cap. 2. London, Sage.

Dabène L. (1996), "Pour une contrastivité 'revisitée'", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, pp. 393-400.

Dabène L., Masperi M. (1999), *Et si vous suiviez Galatea ... ? Présupposés théoriques et choix pédagogiques d'un outil multimédia d'entraînement à la compréhension des langues romanes*. Grenoble, LIDILEM – Université Stendhal Grenoble III.

Degache C. (1996), "La réflexion méta de lecteurs francophones confrontés à l'asynchronie narrative d'un fait divers espagnol", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, pp. 479-490.

Degache C., Masperi M. (1998), "La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes", en Billiez J. (dir.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène*. Grenoble, CDL-LIDILEM, pp. 361-375.

Donmall G. (ed.) (1985), *Language awareness*, London, CILT.

Donmall G. (1992), "Old problems and new solutions: LA work in GCSE foreign language classrooms", en James C. et al. (eds.), *Language awareness in the classroom*, London & New York, Longman, pp. 107-122.

Duverger J. (2005), *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette FLE.

Esch E. (2003), "L'acquisition trilingue : recherches actuelles et questions pour l'avenir", en Carton Francis e Riley Philippe (dirs.), *Vers une compétence plurilingue*, Recherches et applications, juillet 2003, pp. 18-31.

Evlang (conjunto de soportes didácticos).

Fantini A.E. (2000), "A central concern: Developing intercultural competence". (Adaptado en parte de "Report by the Intercultural Communicative Competence Task Force", World Learning, Brattleboro, VT, EEUU, 1994).

Fenner A.-B., Newby D. (2000), *Approaches to materials design in European textbooks:*



Implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness, Graz / Strasbourg, ECML/ Council of Europe [www.ecml.at].

Fremdsprache Deutsch – Goethe-Institut (Hrsg.) (2004) “Sprachenvielfalt im Klassenzimmer. Fremdsprache Deutsch”, *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 31. En particular: Oomen-Welke I., Krumm H.-J., Candelier M., Hufeisen B., Reif-Breitwieser S., Esteve O.

Gajo L. (1996), “Le bilingue romanophone face à une nouvelle langue romane : un atout bilingue doublé d’un atout roman ?”, *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, pp. 431-440.

Garrett P., James C. (1992), “Language awareness – A way ahead”, en James C. et al. (eds.), *Language awareness in the classroom*, London & New York, Longman, pp. 306-318.

Gonod A., Fleury H., Lehours C. (2004), “Jouons avec les jours de la semaine”. [Adaptación del soporte Eulang “Les langues, jour après jour”].

Gorin-Pin G., Lamy-Dumond M.-P. (2004), *Ecritures de nos origines à nos jours. Présentation du projet et Livret de l’élève*.

Hawkins E. (1984), *Awareness of language: An introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.

Hawkins E. (1999), “Foreign language study and language awareness”, *Language Awareness*, 8, 3 & 4, pp. 124-142.

Horak A., Matzer E., Seidlhofer B., Spenger J., Stefan F. (2002), *Rohentwurf zu Orientierungsstandards für die 8. Schulstufe im Fachbereich Fremdsprachen (am Beispiel des Englischen)*.

Huber J., Huber-Kriegler, M., Heindler D. (Hrsg.) (1995) *Sprachen und kulturelle Bildung. Beiträge zum Modell: Sprach- & Kulturerziehung*, Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Zentrum für Schulentwicklung Graz. Reihe III. Contribuciones de Delanoy W., Wintersteiner W., Penz H., Meixner Ch., Camilleri A., Gstettner P., Pihler M.

Hufeisen B., Neuner G. (eds.) (2004), *Le concept de plurilinguisme : apprentissage d’une langue tertiaire – L’allemand après l’anglais*. (Versión francesa de *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*), Graz / Strasbourg, CELV/ Conseil de l’ Europe [www.ecml.at].

James C., Garrett P. (1992), “The scope of language awareness”, en James, C. et al. (eds.). *Language awareness in the classroom*, London & New York, Longman, pp. 3-20.

Kervran M., Delaume L., Langlois G. (2004), *Le voyage de Plume*.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (ed.) (1997), *Lernen für Europa 1991-1994*, Abschlussbericht eines Modellversuchs. 2-1997.

“The Language Investigator” – [Sitio internet : www.language-investigator.co.uk].

Luchtenberg S. (2003), “Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance? Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik”, en Rastner

E.-M. (ed.), *Sprachaufmerksamkeit*, Innsbruck, Wien, München, Bozen, StudienVerlag, pp. 27-46.

Lutjeharms M. (2002), "Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien", en Kischel G. (ed.), *EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des internationalen Fachkongresses zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001*, Hagen, 9.-10, noviembre, 2001, Aachen, Shaker, pp. 119-135.

Manço A.A. (2002), *Les compétences psycho-sociales. Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration*, Paris, L'Harmattan.

Maspero M. (1996), "Quelques réflexions autour du rôle de la parenté linguistique dans une approche de la compréhension écrite de l'italien par des francophones débutants", en Dabène L. y Degache C. (dirs.), *Comprendre les langues voisines. Etudes de linguistique appliquée*, 104, pp. 491-502.

Matzer E., Kinder entdecken Sprachen, Erprobung von Lehrmaterialien: KIESEL (sin fecha)

McGurn J. (1991), *Comparing languages – English and its European relatives*, Cambridge, Cambridge University Press.

Meißner F.-J. (2005), "Mehrsprachigkeitsdidaktik: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum", en Meißner F.-J. (Coord.), "Neokommunikativer" Fremdsprachenunterricht, *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34. Tübingen, Narr, pp. 125-145.

Meißner F.-J. (2005), "Vorläufige Erfahrungen mit autonomem Lernen qua Mehrsprachenunterricht", en Hufeisen B., Lutjeharms M., (eds.), *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum*, Tübingen, Narr, pp. 129-135.

Meißner F.-J., Burk H. (2001), "Hörverstehen in einer unbekannt romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb", *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 12, pp. 63-102.

Meissner F.-J., Meissner C., Klein H. G., Stegmann T.D. (dirs.) (2004), *EuroComRom – Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*, Aachen, Shaker.

Morkötter S. (2005), *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und -lehrern*. Frankfurt, Peter Lang.

Murphy-Lejeune E. (2003), *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*, Paris, Didier.

Murphy-Lejeune E., Zarate G. (2003). "L'acteur social pluriculturel : évolution politique, positions didactiques", *Vers une compétence plurilingue. Recherches et applications*, juillet, pp. 32-46.

Neuner G. (1998), "Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et

l'apprentissage des langues vivantes", *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen – Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence. Etudes préparatoires*, Paris, EDICEF, pp. 97-154.

Nony R., Louat A., Lecacheux N., Delaume L., Jacquet P., Hamel A., Kervran M. (2004), *Tintin polyglotte*.

Oomen-Welke I. (2003), "Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext" en Bredel U. et al. (eds.), *Didaktik der deutschen Sprache*, Band 2. Paderborn u.a., Schöningh, pp. 452-463.

Paige R.M. (1993), "Trainer competencies for international and intercultural programs", en Paige, R.M. (ed.), *Education for the intercultural experience*, Maine, Intercultural Press, Inc., pp. 169-199.

PECARO – Plan cadre romand (2004), Chapitre 8 : Langues.

PECARO – Plan cadre romand (2004), Chapitre 8 : Langues, OPA (objectifs prioritaires d'apprentissage).

Perregaux Ch. (1994), ODYSSEA. *Accueils et approches interculturelles*, Neuchâtel, Corome.

Perregaux Ch. (2002), "Approches interculturelles et didactiques des langues : vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation ?", en Dasen P.R. et al. (dirs.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Bruxelles, De Boeck, pp. 181-201.

Perregaux Ch., de Goumoëns C., Jeannot D., de Pietro J.-F. (dirs.) (2003), *Education et ouverture aux langues à l'école, volume 1 (1re enfantine – 2e primaire)*, Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, Neuchâtel, Secrétariat général (SG/CIIP).

Perregaux Ch., de Goumoëns C., Jeannot D., de Pietro J.-F. (dirs.) (2003), *Education et ouverture aux langues à l'école*, EOLE. Vol. 2 (3P-6P ; 8-11 ans), Neuchâtel, SG/CIIP.

Programmes scolaires en France (programmes de 2002).

Praxis Deutsch – Erhard Friedrich Verlag (ed.) (1999) "Sprachen in der Klasse. Praxis Deutsch", *Zeitschrift für den Deutschunterricht*, 157. Contribuciones de Oomen-Welke I., Belke G., Brill T., Nöth D y Steinig W., Knapp W., Häcker S., Vief-Schmidt G., Bermanseder St., Riehl, C.

Pusch M.D., Seelye H.N., Wasilewski J.H. (1984), "Training for multicultural education competencies", en Pusch M.D. (ed.), *Multicultural education. A cross cultural training approach*. Maine, Intercultural Press, Inc.

Renwick G.W. (1984), "Evaluation: Some practical guidelines", en Pusch M.D. (ed.), *Multicultural education. A cross cultural training approach*. Maine, Intercultural Press, Inc.

Reymond C., Mack O. (2006), "Didactique intégrée des langues : dispositif pour futurs enseignants primaires", *Babylonia*. n° 1/2006, Comano, Fondazione Lingue e Culture, pp.

52-54.

Riley P. (2003), "Le 'linguisme'- multi- poly- pluri ? Points de repères terminologiques et sociolinguistiques", en Carton F. et al. (dirs.), *Vers une compétence plurilingue*, pp. 8-18.

Roberts C. et al. (2001), "Language learners as ethnographers", *Multilingual Matters*

Rost-Roth M. (2004), "The promotion of intercultural competence in tertiary language teaching: German after English", en Hufeisen B., Neuner G. (eds.), *The Plurilingual Project: Tertiary language learning – German after English*, Graz / Strasbourg, CELV/ Conseil de l'Europe, [www.ecml.at].

Rousseau J. (1997), "L'escalier dérobé de Babel", *L'intercompréhension : le cas des langues romanes. Recherches et applications*, Paris, Hachette, pp. 38-45.

Schader B. (1999), *Begegnung mit Sprachen auf der Unterstufe. Didaktisches Begleitheft zur Geschichte "Hilfe! Help ! Aiuto !". Mit weiterführenden Ideen und Informationen zu Sprachenprojekten und zum interkulturellen Unterricht*, Zürich, Orell Füssli.

Seelye H.N. (1994), *Teaching culture. Strategies for intercultural communication*, Illinois, National Textbook Company.

Starkey H. (2002), *Democratic citizenship, languages, diversity and human rights*, Strasbourg, Council of Europe.

Tomalin B., Stempleski S. (1993), *Cultural awareness*. Oxford, Oxford University Press.

Zarate G., Gohard-Radenkovic A., Lussier D., Penz H. (2003), *Médiation culturelle et didactique des langues*, Graz / Strasbourg, CELV/ Conseil de l'Europe, [www.ecml.at].

BIBLIOGRAFÍA

Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen, Narr.

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue – Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. [www.coe.int/lang/fr]

Beacco, J.-C. et al. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. [www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf]

Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles, Labor.

Bronckart, J.P., & Dolz, J. (1999). La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? In Dolz, J. & Ollagnier, E., *L'énigme de la*



compétence en éducation. Bruxelles, De Boeck, p. 27-44.

Bulea, E. & Bronckart, J.-P. (2005). Pour une approche dynamique des compétences (langagières). In Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M. (éds.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 193-227.

Candelier, M. & de Pietro, J.-F. (2011). Les approches plurielles: cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles. In Blanchet, Philippe & Chardenet, Patrick (éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures – Approches contextualisées*, p. 259-273. Paris, Editions des archives contemporaines & Agence universitaire de la Francophonie.

Consejo de Europa (2002), *Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, Madrid, trad. esp. Instituto Cervantes, Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> (tit. or. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council of Europe, Strasbourg, 2001[www.coe.int]).

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. [www.coe.int]

Crahay, M. (2005). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale 21 / 22* (numéro thématique: Les compétences: concepts et enjeux), Université de Liège, p. 5-40.

D'Hainaut, L. (1977). *Des fins aux objectifs de l'éducation – L'analyse de la conception des politiques éducatives, des objectifs opérationnels et des situations d'enseignement*. Paris & Bruxelles, Nathan & Labor.

Hall, E.T. (1971). *La dimension cachée*. Paris, Seuil (traduit de l'américain *The Hidden dimension*, 1966).

Hall, E.T. (1981). «Proxémique». In Winkin, Y. (dir.). *La nouvelle communication*. Paris, Seuil, p. 191-221.

Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles, De Boeck.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris, Éditions d'organisation.

Meißner, F.-J. & Senger, U. (2001). Vom induktiven zum konstruktiven Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung. In Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.). *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen, Narr, p. 21-50.

Pekarek Doehler S. (2005), "De la nature située des compétences en langue", en Bronckart

J-P., Bulea E., Pouliot M. (dirs.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 41-68.

Didáctica integrada

Castellotti V. (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère* Paris, CLE international.

Cavalli M. (2007), *Education bilingue et plurilinguisme des langues – Le cas du Val d'Aoste*, Crédif-Didier, coll. LAL. 369 pp.

De Pietro J-F. (2009). "Pour une approche plurielle des langues, quelles qu'elles soient", *Babylonia*, 4, pp. 54-60.

Forlot G. (dir.) (2009), *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*, Paris, L'Harmattan.

Hufeisen B., Neuner G. (dirs.) (2003), *Le concept de plurilinguisme : apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*, Graz / Strasbourg, CELV/ Conseil de l'Europe, [www.ecml.at].

Kervran M., Deyrich M.-C. (dir.) (2007). *Les langues en primaire : quelles articulations [= Les Langues Modernes 4]*.

Roulet E. (1980), *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*, Paris, Crédif – Hatier.

Wokusch S. (2005), "Didactique intégrée : vers une définition", *Babylonia*, 4.

Despertar a las lenguas

Candelier, M. (dir.) (2003a), *Evlang – L'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boek – Duculot.

Candelier M. (dir.) (2003b), *Janua Linguarum – La Porte des Langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum. / Janua Linguarum – The Gateway to Languages – The introduction of language awareness into the curriculum : Awakening to languages*, Graz / Strasbourg, CELV/ Conseil de l'Europe, [www.ecml.at].

Candelier M. (2007), "Awakening to languages and language policy", en Cenoz J., Hornberger N., *Encyclopedia of language and education*, 2a ed., vol. 6, *Knowledge about language*. Heidelberg, Springer-Verlag, pp. 219-232.

De Pietro J.-F. (2003), "La diversité au fondement des activités réflexives", *Repères*, 28, pp. 161-185.

Hawkins E. (1984), *Awareness of language. An introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.

James C., Garrett P. (1992), "The scope of language awareness", en James C., Garrett P. (eds.), *Language awareness in the classroom*, London, Longman.

Kervran M. [coord.] (2006), *Les langues du monde au quotidien. Observation réfléchie des langues*. Rennes, CRDP de Bretagne, 2 volúmenes.

Llorente Pinto V, (coord.) y otros, *Despertar a las lenguas*, Premios 2011 Sello Europeo a la



innovación en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, OAPEE, Ministerio de Educación de España,

<http://www.oapee.es/dctm/weboapee/iniciativas/sello-europeo/historico-premiados/2011/quinto-premio.pdf?documentId=0901e72b8124d407>

Perregaux C, de Pietro J.-F., de Goumoëns C., Jeannot D. (dir.) (2002), EOLE: *Education et Ouvertures aux langues à l'école*, Neuchâtel, CIIP

Intercomprensión entre lenguas de la misma familia

Blanche-Benveniste, Cl. *et al.* (1997). *EuRom 4, Méthode d'apprentissage simultané de quatre langues romanes: portugais, espagnol, italien, français*. Firenze, La Nuova Italia.

Conti, V. & Grin, F. (dirs.) (2008). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Genève, Editions Georg.

Doyé, P. (2005). *L'intercompréhension*. Conseil de l'Europe, Strasbourg. [Disponible sur le site du Conseil de l'Europe: www.coe.int]

Dabène, L. (2002). *Comprendre les langues voisines: pour une didactique de l'intercompréhension*. *Babylonia 2*.

Doyé P. (2005), *L'intercompréhension*, Strasbourg, Conseil de l'Europe:

[<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf>]

Escudé, P. & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension*, clé du plurilinguisme. Paris, CLE international.

Klein, H.G. & Stegmann, T.D. (2000). *Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen, Shaker.

Llorente Pinto V, (coord.) y otros, *Curso de Sensibilización en la Intercomprensión para Profesores de Lenguas en ILTE*, Nº 56290-CP-3-2002-LINGUA-LA, SOCRATES PROGRAMME, Universidade de Aveiro

Llorente Pinto V, (coord.) y otros, *Proyecto ILTE: Intercomprehension in Language Teacher Education/La Intercomprensión en la Formación de los Profesores de Lenguas*, Sello Europeo a la innovación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, 2000, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España

Llorente Pinto V. (coord.) y otros, *La Intercomprensión: un nuevo enfoque en la enseñanza de las lenguas* (CD interactivo), 2002, Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura

Meißner F.-J., Meißner, Cl., Klein, H. G. & Stegmann, T. D. (2004). *EuroComRom – Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen, Shaker.

Enfoque intercultural

Byram, M. (éd.) (2003). *Intercultural competence*, Strasbourg, Council of Europe.

Byram, M. (2010). Linguistic and intercultural education for Bildung and citizenship. *The Modern Language Journal* 94(ii), p. 317-321.

Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

[www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_fr.pdf]

Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. et Penz, H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Graz/Strasbourg: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe. [www.ecml.at]

SITOGRAFÍA

Discovering languages:

http://sha.org.uk/Home/About_us/Projects/Discovering_language/Discovering_language/

EDiLiC (Education et Diversité Linguistique et Culturelle):

<http://www.edilic.org/>

http://www.edilic.org/gb/gb_index.php

The Language Investigator:

<http://www.language-investigator.co.uk>



Agencias de venta de las publicaciones del Consejo de Europa

BELGIUM/BÉLGICA

La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUXELLES
Tel.: +32 (0)2 231 04 35
Fax: +32 (0)2 735 08 60
E-mail: info@libeurop.eu
<http://www.libeurop.be>
Jean De Lannoy/DL Services
Avenue du Roi 202 Koningslaan
BE-1190 BRUXELLES
Tel.: +32 (0)2 538 43 08
Fax: +32 (0)2 538 08 41
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
<http://www.jean-de-lannoy.be>

BOSNIA AND HERZEGOVINA/ BOSNIA - HERZEGOVINA

Robert's Plus d.o.o.
Marka Marulića 2/V
BA-71000, SARAJEVO
Tel.: + 387 33 640 818
Fax: + 387 33 640 818
E-mail: robertsplus@bih.net.ba

CANADA/ CANADÁ

Renouf Publishing Co. Ltd.
1-5369 Canotek Road
CA-OTTAWA, Ontario K1J 9J3
Tel.: +1 613 745 2665
Fax: +1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CROATIA/CROACIA

Robert's Plus d.o.o.
Marasovičeva 67
HR-21000, SPLIT
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802,
803
Fax: + 385 21 315 804
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE CHÈQUE

Suweco CZ, s.r.o.
Klecakova 347
CZ-180 21 PRAHA 9
Tel.: +420 2 424 59 204
Fax: +420 2 848 21 646
E-mail: import@suweco.cz
<http://www.suweco.cz>

DENMARK/DINAMARCA

GAD
Vimmelskafte 32
DK-1161 KØBENHAVN K
Tel.: +45 77 66 60 00
Fax: +45 77 66 60 01
E-mail: gad@gad.dk
<http://www.gad.dk>

FINLAND/FINLANDIA

Akateeminen Kirjakauppa
PO Box 128
Keskuskatu 1
FI-00100 HELSINKI
Tel.: +358 (0)9 121 4430
Fax: +358 (0)9 121 4242
E-mail: akatilauus@akateeminen.com
<http://www.akateeminen.com>

FRANCE/ FRANCIA

La Documentation française
(diffusion/distribution France entière)
124, rue Henri Barbusse
FR-93308 AUBERVILLIERS CEDEX
Tél.: +33 (0)1 40 15 70 00
Fax: +33 (0)1 40 15 68 00
E-mail: commande@ladocumentationfrancaise.fr
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr>
Librairie Kléber
1 rue des Francs Bourgeois
FR-67000 STRASBOURG
Tel.: +33 (0)3 88 15 78 88
Fax: +33 (0)3 88 15 78 80
E-mail: librairie-kléber@coe.int
<http://www.librairie-kléber.com>

GERMANY/ALLEMAGNE

AUSTRIA/AUTRICHE
UNO Verlag GmbH
August-Bebel-Allee 6
DE-53175 BONN
Tel.: +49 (0)228 94 90 20
Fax: +49 (0)228 94 90 222
E-mail: bestellung@uno-verlag.de
<http://www.uno-verlag.de>

GREECE/GRECIA

Librairie Kauffmann s.a.
Stadiou 28
GR-105 64 ATHINAI
Tel.: +30 210 32 55 321
Fax.: +30 210 32 30 320
E-mail: ord@otenet.gr
<http://www.kauffmann.gr>

HUNGARY/HUNGRIA

Euro Info Service
Pannónia u. 58.
PF. 1039
HU-1136 BUDAPEST
Tel.: +36 1 329 2170
Fax: +36 1 349 2053
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
<http://www.euroinfo.hu>

ITALY/ITALIA

Licosa SpA
Via Duca di Calabria, 1/1
IT-50125 FIRENZE
Tel.: +39 0556 483215
Fax: +39 0556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
<http://www.licosa.com>

NORWAY/NORUEGA

Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel.: +47 2 218 8100
Fax: +47 2 218 8103
E-mail: support@akademika.no
<http://www.akademika.no>

POLAND/POLONIA

Ars Polona JSC
25 Obroncow Street
PL-03-933 WARSZAWA
Tel.: +48 (0)22 509 86 00
Fax: +48 (0)22 509 86 10
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl
<http://www.arspolona.com.pl>

PORTUGAL

Livraria Portugal
(Dias & Andrade, Lda.)
Rua do Carmo, 70
PT-1200-094 LISBOA
Tel.: +351 21 347 42 82 / 85
Fax: +351 21 347 02 64
E-mail: info@livrariaportugal.pt
<http://www.livrariaportugal.pt>

**RUSSIAN FEDERATION/
FÉDÉRACIÓN RUSA**

Ves Mir
17b, Butlerova ul.
RU-101000 MOSCOW
Tel.: +7 495 739 0971
Fax: +7 495 739 0971
E-mail: orders@vesmirbooks.ru
<http://www.vesmirbooks.ru>

SPAIN/ESPAÑA

Díaz de Santos Barcelona
C/ Balmes, 417-419
ES-08022 BARCELONA
Tel.: +34 93 212 86 47
Fax: +34 93 211 49 91
E-mail: david@diazdesantos.es
<http://www.diazdesantos.es>
Díaz de Santos Madrid
C/Albasanz, 2
ES-28037 MADRID
Tel.: +34 91 743 48 90
Fax: +34 91 743 40 23
E-mail: jpinilla@diazdesantos.es
<http://www.diazdesantos.es>

SWITZERLAND/SUIZA

Planetis Sàrl
16 chemin des Pins
CH-1273 ARZIER
Tel.: +41 22 366 51 77
Fax: +41 22 366 51 78
E-mail: info@planetis.ch

UNITED KINGDOM/REINO UNIDO

The Stationery Office Ltd
PO Box 29
GB-NORWICH NR3 1GN
Tel.: +44 (0)870 600 5522
Fax: +44 (0)870 600 5533
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk
<http://www.tsoshop.co.uk>

Council of Europe Publishing/ Editions du Conseil de l'Europe

FR-67075 STRASBOURG Cedex
Tel.: +33 (0)3 88 41 25 81, Fax: +33 (0)3 88 41 39 10
E-mail: publishing@coe.int, Website: <http://book.coe.int>



MAREP

Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas

Competencias y recursos

Michel Candelier (coordinador), Antoinette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti, Jean-François de Pietro, Ildikó Lőrincz, Franz-Joseph Meißner, Artur Noguerol e Anna Schröder-Sura; con la colaboración de Muriel Molinié