

A travers les **L**angues et les **C**ultures
Across **L**anguages and **C**ultures
A través de las **L**enguas y las **C**ulturas



CARAP

Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures

MAREP

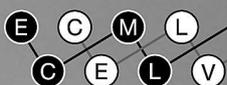
Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas

Version 1 (español) - marzo 2008

Michel Candelier (coordinador)
Antoinette Camilleri-Grima
Véronique Castellotti
Jean-François de Pietro
Ildikó Lörincz
Franz-Joseph Meissner
Artur Noguerol
Anna Schröder-Sura

Con la colaboración de Muriel Molinié

Traducción: Eva Martínez, Elisenda Palau, Josefina Torres y A Noguerol



European Centre for Modern Languages
Centre européen pour les langues vivantes



Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe s'investit depuis 1995 dans la promotion d'approches innovantes dans le domaine de l'éducation aux langues, en contribuant à mettre en œuvre et à disséminer de bonnes pratiques.

Les activités du CELV s'inscrivent dans le cadre de programmes à moyen terme et s'articulent autour de projets de recherche et développement. Ceux-ci sont conduits par des équipes d'experts internationales et portent notamment sur la formation de démultiplicateurs, la promotion du développement professionnel des enseignants et la création de réseaux d'expertise. Les publications du CELV résultant de ces activités reflètent l'engagement et l'implication active des participants et, en particulier, des équipes de coordination des projets.

Le deuxième programme à moyen terme du CELV (2004-2007) a comme thème général «Les langues pour la cohésion sociale: l'éducation aux langues dans une Europe multilingue et multiculturelle». A travers cette approche thématique, le programme vise à répondre à l'un des défis majeurs auquel nos sociétés doivent faire face en ce début de XXI^e siècle, en mettant en exergue le rôle que l'éducation aux langues peut jouer dans l'amélioration de l'intercompréhension et du respect mutuel entre citoyens en Europe.

Fondé à Graz, en Autriche, le CELV est un «Accord partiel élargi» du Conseil de l'Europe auquel 33 des Etats membres¹ de l'Organisation ont adhéré à ce jour¹. S'inspirant des valeurs intrinsèques du Conseil de l'Europe, le CELV soutient la préservation de la diversité linguistique et culturelle et encourage le plurilinguisme et le pluriculturalisme des citoyens européens. Ses activités sont complémentaires à celles de la Division des politiques linguistiques, l'organe du Conseil de l'Europe chargé de l'élaboration de politiques et d'outils de planification politique en matière d'éducation aux langues.

Informations complémentaires sur le CELV et ses publications:

Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe
Nikolaiplatz 4
A-8020 Graz
Autriche
Site Internet: <http://www.ecml.at>

¹ Les 33 Etats membres de l'Accord partiel élargi du CELV sont les suivants: Albanie, Andorre, Arménie, Autriche, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Chypre, République tchèque, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Roumanie, République slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, «l'ex-République yougoslave de Macédoine», Royaume-Uni.

A travers les **L**angues et les **C**ultures
Across **L**anguages and **C**ultures
A través de las **L**enguas y las **C**ulturas



CARAP

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

MAREP

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

Version 1 (español) - marzo 2008

Coordinador del proyecto:
Michel Candelier

Coordinador del proyecto:
Antoinette Camilleri-Grima
Véronique Castellotti
Jean-François de Pietro
Ildikó Lörincz
Franz-Joseph Meissner
Artur Noguerol
Anna Schröder-Sura

Con la colaboración de **Muriel Molinié**

Traducción: Eva Martínez, Elisenda Palau, Josefina Torres y A Noguerol

Centre européen pour les langues vivantes

© Conseil de l'Europe, 2007

ÍNDICE

A - Presentación general	6
1. Los enfoques plurales	6
2. La necesidad de un referencial	10
3. Competencias, recursos... y microcompetencias	12
4. Metodología utilizada para su elaboración	19
5. Organización del referencial	23
6. Límites et perspectivas	28
7. Observaciones terminológicas	30
8. Convenciones gráficas	32
B – Las competencias globales	33
1. Presentaciones y comentarios	33
2. Un ejemplo	38
C – Saber (conocimientos declarativos)	45
1. Lista de los descriptores de recursos	45
2. Comentarios	58
D – Los saber ser	67
1. Lista de los descriptores de recursos	67
2. Comentarios	87
E – Los saber hacer	96
1. Lista de los descriptores de recursos	96
2. Comentarios	106
Anexo	115
Bibliografía	123
Las perspectivas para el CARAP/MAREP (Taller de difusión. Junio 2007)	126

A - PRESENTACIÓN GENERAL

1. Los enfoques plurales

1.1. Breve presentación

Llamamos “enfoques plurales de las lenguas y culturas” a los enfoques didácticos que ponen en práctica actividades de enseñanza-aprendizaje que implican a la vez **varias** (= más de una) variedades lingüísticas y culturales.

Oponemos estos enfoques a los que se podrían denominar “enfoques singulares” en los cuales el único objeto de atención de su planteamiento didáctico es **una** lengua o **una** cultura particular, tomada aisladamente. Estos enfoques singulares se valorizaron muy especialmente con el desarrollo de los métodos estructurales, luego “comunicativos», y cuando toda traducción², y todo recurso a la primera lengua se veían desterrados de la enseñanza.

A reserva de un análisis posterior más fino, contabilizamos **cuatro enfoques plurales**. El primero, el *enfoque intercultural*, ha tenido una clara influencia en la didáctica de las lenguas y parece, por tanto, bastante bien conocido, aunque no se haga de manera explícita ni siguiendo realmente sus orientaciones fundamentales. Los otros enfoques, más orientados hacia la lengua, requieren seguramente ya desde el principio de una muy breve presentación³. Se trata del *éveil aux langues*, de la *intercomprensión entre las lenguas de la misma familia* y de la *didáctica integrada de las lenguas* que se aprenden (dentro y fuera del currículum escolar).

La *didáctica integrada de las lenguas*, que es probablemente el más conocido de éstos tres, tiene por objeto ayudar al alumnado a establecer relaciones entre un número *limitado* de lenguas, aquellas cuyo aprendizaje se pretende en una etapa escolar (tanto si, a la manera “clásica” se quieren lograr las mismas competencias para todas las lenguas enseñadas, como si se formula la adquisición de “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 segunda lengua extranjera, luego, hacer lo mismo sobre éstas dos para facilitar el acceso a una tercera lengua extranjera (ayudas que pueden manifestarse 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 (véase al respecto los trabajos sobre las *terceras lenguas*). 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.

² Puesto que la traducción es una actividad que implica “más de una” variedad lingüística, se podría pensar que deberíamos considerar la metodología “gramática-traducción” clásica entre los enfoques plurales. No lo haremos, ya que el término elegido («enfoque») supone una toma en consideración más global de dos (o más) lenguas (y culturas) cosa que en esta metodología el simple ejercicio de traducción tradicionalmente no lo hace. Sin embargo, pensamos que la traducción puede ser, en determinadas fases de la enseñanza-aprendizaje, un excelente inicio para la reflexión comparativa de las lenguas y la toma de conciencia de particularidades de orden cultural.

³ Para saber más sobre estos enfoques, véase la bibliografía de la presente Presentación General así como los documentos que se colocaron en la página Web del CELV con motivo del taller de junio de 2007.

La *intercomprensión entre las lenguas de la misma familia* propone un trabajo en paralelo sobre varias lenguas de una misma familia, sea la familia a la que pertenece la lengua materna de quien aprende (o la lengua de la escuela) sea la de una que ha aprendido. Se saca partido de las ventajas más tangibles de la pertenencia a una misma familia – las relativas a la comprensión – que se pretende cultivar sistemáticamente. Desde la segunda mitad de los años noventa, se desarrollaron este tipo de innovaciones para estudiantes adultos (incluidos estudiantes universitarios), en Francia y en de otros países de lengua latina, pero también en Alemania, muchos de ellos han sido subvencionados a nivel europeo (programas de la Unión Europea). Se pueden encontrar este tipo de planteamientos en algunos materiales del *éveil aux langues*, pero es raro encontrar propuestas de *intercomprensión* dirigidas a escolares.

Según la definición que se dio del *éveil aux langues* en el marco de los recientes proyectos europeos que permitieron desarrollarla más ampliamente, “se da *éveil aux langues* 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”. Integra todo tipo de variedades lingüísticas, de la familia, del entorno... y de todo el mundo, sin ningún tipo de exclusión. Debido al gran número de lenguas sobre las que se propone que el alumnado se ejercite –varias decenas, generalmente–, el *éveil aux langues* puede aparecer como un enfoque plural “extremo”. Concebido sobre todo como acogida del alumnado en la diversidad de las lenguas (¡y de sus lenguas!) desde el inicio de la escolaridad; como potenciador de un mejor reconocimiento en el contexto escolar de las lenguas que “aporta” el alumnado alófono o como un tipo de propedéutica desarrollada en la escuela primaria, también puede promoverse como acompañamiento de los aprendizajes lingüísticos a lo largo de toda la escolaridad.

Conviene indicar además que el *éveil aux langues*, que se desarrolló de manera especial en los programas *Evlang* y *Jaling* (véase la bibliografía, Candelier, 2003a y 2003b) está vinculada explícitamente al movimiento *Language Awareness* iniciado por E. Hawkins en el Reino Unido durante los años ochenta. Sin embargo, se considera que el *éveil aux langues* 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 tienen en cuenta necesariamente la propuesta de que quien aprende tenga que afrontar varias lenguas. Por este motivo los promotores de los programas del *éveil aux langues* han preferido elegir otro término inglés para designar su enfoque: *Awakening to languages*.

1.2. Enfoques plurales y desarrollo de la «competencia plurilingüe y pluricultural»

El Segundo programa a medio plazo del CELV, en el que se inscribe el proyecto ALC, se proponía contribuir al “cambio de paradigma principal” que constituye «*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.*»⁴

Esta concepción global de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas y culturas representa uno de los medios privilegiados de la implantación del Plurilingüismo, respuesta establecida por el Consejo de Europa a los retos de la diversidad y la cohesión social.

Lo que está en juego es el abandono de una visión “compartimentada” de la(s) competencia(s) de los individuos en materia de lenguas y culturas, abandono que se deduce lógicamente de la concepción que se da de la “competencia plurilingüe y pluricultural” en el *Marco Europeo*

⁴ Véase. el texto de la *Convocatoria de propuestas* de este Segundo programa a medio plazo.

Común de Referencia: esta competencia no consiste en “un repertorio de competencias diferenciadas y separadas para comunicarse dependiendo las lenguas” sino en una “competencia plurilingüe y pluricultural que incluye el conjunto de esas lenguas” (p. 167).

Para adoptar los términos mismos de la Guía para la elaboración de las políticas lingüísticas educativas en Europa (Consejo de Europa 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 protagonista social concernido”.

No se puede decir de una manera más clara que los enfoques plurales, tal como se han definido más arriba, tienen un papel capital que jugar en la construcción de la “competencia plurilingüe y pluricultural” de cada uno. Ya que ¿cómo se puede asegurar que las “variedades” no serán abordadas de manera aislada” si se siguen únicamente los enfoques “singulares”?

Dicho de otra manera, pensamos que, si la competencia multilingüe es la descrita por los instrumentos del Consejo de Europa y si se desea realmente dar un sentido al principio de sinergia recomendado, conviene, para ayudar quien aprende a construir y enriquecer continuamente su propia competencia multilingüe, acompañarle para que se construya un arsenal de conocimientos, de saber-hacer y de saber-ser

- Que se refieran a los hechos lingüísticos y culturales en general (arsenal que compete a lo “trans”: “trans-lingüístico”, “trans-cultural”);
- que permitan un apoyo sobre las aptitudes adquiridas respecto a / en una lengua o cultura particular (o algunos aspectos de una lengua o cultura particular) para acceder más fácilmente a otra (arsenal que compete a lo “inter”: “inter-lingüístico”, “inter-cultural”).

Tales conocimientos, saber-hacer y saber-ser no pueden, obviamente, desarrollarse ser hasta que la clase se convierta en el lugar de un examen simultáneo y de una puesta en relación de varias lenguas y varias culturas. Es decir, en el marco de enfoques plurales de las lenguas y culturas.

1.3. Enfoques plurales y finalidades educativas

Si consideramos que la cuestión del vínculo entre los enfoques plurales y las finalidades educativas constituye el nivel central de una argumentación a favor de la necesidad de nuestro trabajo, podremos contentarnos con dedicarle que algunas líneas. En efecto, pensamos que las finalidades que se pueden enunciar con respecto a los enfoques plurales son estrictamente idénticas a las que contemplan los instrumentos centrales del Consejo de Europa en materia de lenguas que son el *Marco europeo común de referencia para las lenguas* y la *Guía para la elaboración de las políticas lingüísticas educativas en Europa*.

Si podemos permitirnos esta reducción (y esta falta evidente de modestia), nos parece difícil impugnar el fundamento de la argumentación del punto anterior (1.2) según el cual los enfoques plurales constituyen la herramienta de articulación indispensable de todos los esfuerzos didácticos destinados a facilitar el desarrollo y el enriquecimiento continuo de la competencia plurilingüe y pluricultural de quien aprende.

Sin enfoques plurales, se compromete la formación multilingüe preconizada por la *Guía para la elaboración de las políticas lingüísticas educativas en Europa*. Sin articulación entre las lenguas, todo esfuerzo destinado a aumentar el número de lenguas aprendidas por una misma persona-aprendiz en el marco de la educación formal se chocará inmediatamente con los límites en términos a la vez de capacidad de aprendizaje y de espacio en los currículos, límites que la sinergia puesta en práctica por los enfoques plurales permite de ampliar. Sin enfoques

plurales, se reduce la diversidad de las lenguas propuestas y aprendidas, es decir la capacidad de la escuela para dotar al alumnado de las competencias lingüísticas y culturales diversificadas (y de la facultad para ampliarlas) de las que las personas tienen necesidad para vivir, trabajar, participar en la vida cultural y democrática en un mundo en el que el encuentro con la diversidad de las lenguas y culturas forma parte cada vez más del día a día, para un número cada vez más elevado de personas.

Sin articulación entre las lenguas, también son también amplias zonas de experiencia lingüística previa de los estudiantes las que permanecen ignoradas, es decir a la vez inexplotadas y, para algunas lenguas, minusvaloradas.

Con este último término –minusvaloradas– abordamos un segundo aspecto de las finalidades de los enfoques plurales, que la perspectiva un poco técnica de nuestra primera problemática (enfoques plurales y competencia plurilingüe y pluricultural) no nos había dejado percibir de entrada: los enfoques plurales, a causa de la diversidad de las lenguas y culturas en cuyo contacto permiten colocar a quien aprende, son una herramienta decisiva para la construcción de lo que la *Guía para la elaboración de las políticas lingüísticas educativas en Europa* llama la educación para el plurilingüismo. Para esta educación -que pone explícitamente en relación con “*la educación para la ciudadanía democrática*” (p. 42)- la *Guía* preconiza “*organizar, en la enseñanza de lenguas y también en otras ocasiones, actividades pedagógicas que favorezcan la percepción y reconocimiento de la igualdad en dignidad de todas las variedades lingüísticas que forman parte del repertorio de los individuos y grupos, cualquiera que sea su estatuto en la comunidad*” (p. 31).

La importancia concedida por los enfoques plurales a esta perspectiva (con ciertamente intensidades diferentes según los enfoques) aparecerá claramente en la lectura de todas las listas propuestas por el presente referencial, y muy especialmente en la lista de la parte *Saber-ser*, donde se verá que “*la aceptación positiva de la diversidad lingüística / cultural*”, que se apoya ciertamente en una “*disponibilidad para suspender [...] sus prejuicios*”, no excluye sin embargo una “*actitud crítica de cuestionamiento [...] ante la lengua / la cultura en general?*” (p. 69).

2. La necesidad de un referencial

2.1. ¿Qué tipo de necesidad?

Pese a que hoy en día hay numerosos estudios, tanto teóricos como prácticos, en lo que se refiere a cada uno de los distintos enfoques plurales de las lenguas y culturas, no existe hasta ahora (al margen de nuestro proyecto) ningún referencial de los conocimientos, saber-ser y saber-hacer susceptibles de ser desarrollados por los enfoques plurales de las lenguas y culturas.

La ausencia de tal referencial, para un ámbito de la educación de las lenguas y las culturas cuyo carácter central acabamos de poner de relieve para toda didáctica orientada a la consecución de los objetivos y finalidades fijados por el Consejo de Europa, constituye una desventaja importante para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas y culturas.

Puesto que existen varios enfoques plurales, se plantea la cuestión de su puesta en sinergia. En la medida en que, lo hemos visto, responden a un mismo principio (la puesta en relación, en la misma actividad pedagógica, de distintas variedades lingüísticas / culturales –véase p. 3) de los 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, pudieron “contentarse” en seguir su pista particular (una de los cuatro enfoques mencionados), es claro que hoy en día conviene tomar en consideración el conjunto del campo, incluso para conectar este campo con la enseñanza de lenguas particulares y con otras disciplinas educativas.

Esto es lo que han entendido correctamente algunos diseñadores de currículos al desarrollar, más allá del concepto inicial de *didáctica integrada* aplicada a algunas lenguas (véase más arriba 1.1.), una concepción de la educación lingüística que incluye la diversidad de los enfoques plurales y de la enseñanza de lenguas, o incluso de otras disciplinas. La evolución actual de las políticas educativas en Suiza francófona⁵, al Valle de Aosta (véase Cavalli, 2005) en Andorra y Cataluña constituyen buenos ejemplos (para los dos últimos, ver los vínculos Internet proporcionados en bibliografía).

En función de estas constataciones, se puede afirmar que un marco de referencia para los enfoques plurales se ha convertido en una herramienta indispensable:

- para la elaboración de currículos que articulen, incluso desde la perspectiva de una progresión, la adquisición de los distintos conocimientos, saber-ser y saber-hacer a los cuales los enfoques plurales dan (en exclusiva / más fácilmente) acceso;
- para la articulación entre los enfoques plurales entre sí y para la articulación entre estos enfoques y el aprendizaje de competencias lingüísticas de comunicación en lenguas particulares (articulación conceptual y práctica, en los currículos, en la clase) así como, más ampliamente, para la articulación entre las contribuciones de los enfoques plurales y los de disciplinas no lingüísticas;

Además, se puede considerar que este referencial, inscrito en la tradición de lo que se ha dado en llamar “referencial de competencias”

⁵ Cf. PECARO en Suiza (Plan d’Etudes Cadre Romand– más informaciones en la página web de la CIIP : <http://www.ciip.ch/index.php>);

- puede contribuir al reconocimiento mismo del interés de estos enfoques, cuyo potencial no se pone de relieve (de modo que dos de ellos el “éveil aux langues” y la “intercomprensión” entre lenguas parientes, se perciben a menudo como simples “sensibilizaciones”);
- representa un complemento indispensable para las herramientas existentes que constituyen, en particular, el *Marco Europeo Común de Referencia* o los *Portfolios*.

2.2. ¿Para qué usuarios?

Como todo “referencial de competencias”, el elaborado en el marco del proyecto ALC se dirige prioritariamente:

- a toda persona responsable de la elaboración de currículos o de “programas escolares” en cualquier institución encargada de esta tarea (Ministerio, Agencia, Instituto ...);
- a toda persona encargada de la elaboración de materiales didácticos (en el sector público o privado sean materiales específicamente orientados hacia la puesta en práctica de enfoques plurales sean materiales “más tradicionales” desde este punto de vista, puesto que toda enseñanza de lenguas, a nuestro modo de ver, debe articularse con enfoques plurales);
- a los formadores de profesorado / de especialistas en lenguas, practiquen o no estos últimos los enfoques plurales. Se trata tanto de apoyar al profesorado / especialistas ya comprometidos en innovaciones como de incitar a otros a hacerlo.

En los tres casos, el ámbito de intervención de las personas designadas puede concernir cualquier nivel escolar o extraescolar (puesto que el CARAP/MAREP sirve el conjunto de los estudios). Se refiere también, puesto que la perspectiva es la de la educación lingüística y cultural global, de las lenguas de cualquier estatuto, no sólo las lenguas “extranjeras” o “segundas”, sino también la lengua de escolarización y las lenguas de la familia del alumnado alófono (lenguas de emigrantes, lenguas regionales).

Se entiende que más allá y a través de este público «directamente concernido», el CARAP/MAREP se dirige claramente al profesorado y los especialistas en lenguas en su práctica diaria.

3. Competencias, recursos... y microcompetencias

La elaboración de un referencial de competencias, cualquiera que sea, debería poder apoyarse en una concepción clara, sólida, coherente y sobre todo operatoria de la noción de competencia, en torno a la cual se organice todo el edificio. Ahora bien este concepto –hoy en día utilizado en múltiples contextos– tiene usos especialmente variados y, con frecuencia, poco delimitados.

Ya teníamos una cierta conciencia de estas dificultades nocionales desde el inicio del proyecto ALC. Esta conciencia se amplificó y se hizo más profunda durante nuestro trabajo, a medida que nos preguntábamos sobre los posibles orígenes de las vacilaciones y callejones sin salida que jalonaron nuestros esfuerzos de estructuración / jerarquización del material conceptual que pretendíamos organizar.⁶

Por lo tanto, nuestro planteamiento consistió en una serie de vaivenes entre el análisis de nuestras dificultades y la consulta de la literatura consagrada al concepto de “competencia”. Sería aburrido y poco útil hacer un acta detallada. Lo que importa, es exponer las herramientas conceptuales que finalmente elegimos para el contexto específico de nuestro trabajo, indicando al mismo tiempo de ahora en adelante que no se trata necesariamente de una reflexión cerrada. Simplificaremos pues nuestra exposición dividiéndola en dos subcapítulos:

- un examen de las distintas acepciones y concepciones actualmente en uso del concepto de competencia, así como de conceptos próximos o complementarios que pudieron también sernos útiles;
- una presentación de las decisiones a las cuales finalmente llegamos.

3.1. Breve examen de la literatura consagrada al concepto de «competencia»

Nuestras cuestiones entorno al concepto de «competencia», que, lo sabemos, es central en la perspectiva del *Marco Europeo*, se refieren en particular al hecho de que a menudo se ha utilizado para expresar fenómenos que se sitúan en niveles muy diferentes, lo que a la vez multiplica las competencias (a riesgo “diluir” la noción) y el concepto se vuelve confuso.

Nos uníamos así a las afirmaciones. Crahay (2005, 15) para quien *«es urgente [...] emprender una cerrada crítica conceptual de la noción de competencia con el fin de superar el monismo conceptual que tiende a instaurar»*. Crahay anuncia que sigue a Bronckart y Dolz (1999) cuando escriben:

[...] nos parece evidente que no se puede “pensar” razonablemente la problemática de la formación con un término que acaba por designar todos los aspectos de lo que antes se llamaban las “funciones psicológicas superior” (...) y que acoge y anula al mismo tiempo el conjunto de las opciones epistemológicas relativas al estatuto de estas funciones (saber, saber-hacer, comportamiento, etc.) y al de sus determinismos (sociológicos o biopsicológicos) (p. 35).

⁶ En el apartado 4 se verá que habíamos adoptado un planteamiento inductivo, a partir de formulaciones de “competencias” observadas en varias decenas de publicaciones-fuente.

Añade: “el concepto de competencia hace el papel de caverna conceptual de Ali Baba en la cual es posible encontrar yuxtapuestas todas las corrientes teóricas de la psicología, aunque en realidad sean opuestas entre sí.” (p. 15).

Un examen de la literatura pone de manifiesto que el concepto de competencia muestra una historia compleja, tomada a la vez de la lingüística (véase por ejemplo la competencia chomskiana, revisada por el sociolingüista Hymes), de las teorías de la calificación profesional (véase la evaluación de las competencias de un individuo) y de la ergonomía.

Renunciando a entrar en detalle, nos limitaremos a colocar algunos jalones que situarán estos distintos enfoques.⁷

Basándose en Weinert (2001, p. 27-28)⁸, el proyecto suizo HARMOS⁹ entiende por “competencia”:

[...] las capacidades y los saber-hacer cognoscitivos de los que dispone un individuo o que puede adquirir para solucionar problemas específicos, así como las disposiciones y las capacidades motivacionales, volitivas y sociales que se vinculan para aplicar con éxito y de manera plenamente responsable las soluciones a los problemas en distintas situaciones.

Por lo tanto, en esta definición, las competencias se consideran como disposiciones. Esta es también la posición de Klieme & al. (2003, 72) que añaden que tal disposición “permite a las personas que la poseen solucionar con éxito algunos tipos de problemas, es decir, controlar las exigencias circunstanciales concretas de un determinado tipo.” En esta misma perspectiva, Crahay (2005, 6) define las competencias como “una red integrada de conocimientos, susceptibles de ser movilizados para realizar tareas.”

Crahay nos reenvía a Gillet (1991 citado por Allal, 1999, p. 79), según el cual la competencia se articula esencialmente respecto a tres componentes:

- « Una competencia incluye diversos conocimientos puestos en relación.
- Se aplica a una familia de situaciones.
- Se orienta a una finalidad. »

Estos tres componentes corresponden así a la “puesta en práctica de un conjunto organizado de conocimientos, saber-hacer y de actitudes que permiten realizar una serie de tareas.”¹⁰ Crahay (2005, 6) precisa que se encuentran también en la definición propuesta por Beckers (2002, 57), que añade una dimensión importante:

[...] la competencia debe entenderse “como la capacidad de un sujeto para movilizar, de manera integrada, recursos internos (conocimientos, saber-hacer y actitudes) y externos para hacer frente con eficacia a una familia de tareas complejas para él.”

Allal (1999, p. 81) define así mismo el término competencia como:

⁷ Excluimos de entrada la concepción innatista que nos parece de muy poco interés desde una perspectiva pedagógica.

⁸ Las citas de Weinert, 2001; Klieme & al., 2003; y Rychen, 2005 se han traducido a partir de la traducción al francés que figura en Klieme & al., 2004.

⁹ Proyecto de armonización de los sistemas escolares de los distintos cantones, que incluyen entre otras cosas una tabla de determinación de las competencias a alcanzar y de definición de estándares de formación. Véase http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Harmos/HarmoS-INFO-07-04_f.pdf.

¹⁰ Esta última cita se ha extraído de un Decreto de la Comunidad francesa Valona-Bruselas.

«una red integrada y funcional constituida por componentes cognoscitivos, emocionales, sociales, sensorimotrices, susceptible de movilizarse en acciones finalizadas ante una familia de situaciones».

Jonnaert (2002, 41) precisa que esta movilización es al mismo tiempo una selección y una coordinación de los recursos, mientras que Rey, Carette y Kahn (2002) citan a numerosos autores que, siempre en el mismo sentido y siguiendo a Le Boterf (1994), “*hacen hincapié en el hecho de que una competencia exige no sólo la presencia de recursos cognoscitivos en el sujeto, sino sobre todo la movilización de los que convienen para tratar una situación que necesariamente todavía no ha encontrado*” (p. 3). Jonnaert (2002, 41) añade que “*más allá del tratamiento eficaz, [...] una competencia supone que [...] el sujeto mira de una manera crítica los resultados de este tratamiento que debe ser socialmente aceptable*”.

Rey y otros (2002) destacan que “*en la mayoría de los casos, para realizar la tarea, debe elegir no solamente uno de estos elementos, sino varios. Se trata pues de una tarea compleja.*” (p. 3).

Le Boterf, inscribiéndose en la corriente de la psicología del trabajo y de la ergonomía, desarrolla una perspectiva un tanto diferente de la de las definiciones citadas anteriormente: si, en efecto, una competencia es

«*un saber-actuar, es decir, un saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etc.) en un contexto dado para hacer frente a los distintos problemas encontrados o para realizar una tarea, la competencia no reside en los recursos (conocimientos, capacidades,...) que se tienen que movilizar, sino en la movilización misma de estos recursos. La competencia pertenece al orden del “saber movilizar”.* (1994, p. 16)

Su posición destaca más concretamente la importancia del proceso de resolución de tareas en situaciones dadas como constituyendo la propia competencia. Para él, “*No hay más competencias que las competencias en acto.*”

Perrenoud (1999) prosigue esta clarificación afirmando que el “*saber movilizar [...] sugiere una orquestación, una coordinación de recursos múltiples y heterogéneos*” (p. 56). Para él, “*la cuestión de saber si estos esquemas de movilización forman parte de la propia competencia o constituyen una ‘meta competencia’, un ‘saber-movilizar’ así mismo activado cada vez que se manifiesta una competencia específica, por lo tanto cuando se movilizan recursos*” constituye un problema abierto (ibid. p. 57).¹¹

Se encuentran matices similares en Rey & al. (2002) quienes distinguen *in fine* tres grados de competencias, es decir:

- Saber realizar una operación (o una secuencia predeterminada de operaciones) en respuesta a una señal (que puede ser, en la escuela, una pregunta, una consigna, o una situación conocida e identificable sin dificultad, ni ambigüedad); hablaremos entonces de **‘procedimiento básico’** o de **‘competencia de primer grado’**;

¹¹ La posición de Perrenoud es mucho menos moderada en su trabajo *Construir competencias desde la escuela*, publicado en 1997. Escribe en particular: “*Le Boterf (1994, 1997), que ha desarrollado la idea fundamental de movilización, corre el riesgo de sembrar la confusión definiendo la competencia como un ‘saber-movilizar’. Es una bonita imagen, que alimenta sin embargo un riesgo de confusión, en la medida en que la movilización de recursos cognoscitivos no es la expresión de unos saber-hacer específicos que él designaría como ‘saber-movilizar’. (...) No existe, sin embargo, un ‘saber-movilizar’ universal, que estaría disponible en toda situación y se aplicaría cualquier recursos cognoscitivos, o entonces él se confunde con la inteligencia del individuo y su búsqueda de sentido*” (p. 35).

- Poseer toda una gama de estos procedimientos básicos y saber, en una situación inédita, elegir aquél que conviene; para ello se necesita una interpretación (o un ‘ encuadre ’) de la situación; hablaremos entonces de ‘**competencia de segundo grado**’;
- Saber elegir y combinar correctamente varios procedimientos básicos para tratar una situación nueva y compleja. Hablaremos entonces de ‘**competencia de tercer grado**’ (p. 6).

3.2. Decisiones relativas al CARAP/MAREP: herramientas conceptuales y contenido

3.2.1. Primeras conclusiones

Por último, lo que nos parece que debe retenerse sobre todo de este examen, es:

- la idea de que las competencias son unidades de una determinada complejidad, que recurren a distintos ‘recursos’ (que generalmente dependen a la vez de los saber-hacer, de los conocimientos y los saber-ser) que movilizan;
- que están vinculadas a ‘familias de situación’, a unas tareas complejas, socialmente pertinentes, que ellas son pues ‘situadas’, que tienen una función social;
- que consisten, en una situación (o clase de situaciones) dada(s), en la movilización de distintos recursos (conocimientos, saber-hacer, actitudes) tanto como en estos mismos recursos.

Estos “recursos”, a veces, se denominan capacidades, disposiciones, o también conocimientos o componentes. Por nuestra parte, conservaremos el término *recursos* ya que es el que está menos connotado y que prejuzga menos lo que se tendrá que colocar en ellos.

Calificamos estos recursos a la vez como “*internos*” (para oponerlos a recursos externos como diccionarios, gramáticas, oradores competentes utilizados como informadores...) y –siguiendo en eso a Rychen– como “*psicosociales*” (“componentes cognoscitivos, prácticos, de la motivación, emocionales y sociales », Rychen 2005, 15).

Dicho de otra manera, las competencias se inscriben principalmente en una lógica de usos / de necesidades sociales, mientras que los recursos parecen hacerlo más bien en una lógica de psicología cognoscitiva (y del desarrollo). En este sentido, son precisamente las competencias las que están en juego cuando alguien se siente implicado en una tarea. Sin embargo, son probablemente los recursos los que –hasta un cierto punto– se pueden aislar y enumerar precisamente, definir en términos de dominio y los que se trabajan en las prácticas educativas.

¿Puede en efecto alguien preguntarse –y eso va en el sentido del interés por elaborar una lista de recursos– si una “competencia”, tal como se ha definido más arriba, con su estrecha relación con la diversidad de las situaciones de uso, puede finalmente “enseñarse”? O en realidad, no serán más bien los recursos los que pueden ejercitarse concretamente en clase, entre otras cosas situando al alumnado ante distintas tareas didácticas– cuya enseñanza *contribuirá* así a la aplicación de las competencias *mediante* los recursos que ellas movilizan...

3.2.2. La renuncia: del conjunto jerárquico a la díada

La ambición indicada desde el principio para el proyecto ALC (en la solicitud presentada para el 2.o programa a medio plazo del CELV, luego en las primeras descripciones en línea sobre

la página web del CELV) era la de elaborar “*un conjunto estructurado y jerarquizado de competencias*”.

El efecto conjunto de: 1) numerosas dificultades concretas encontradas en nuestras primeras tentativas de construcción de jerarquías globales, incluso en el marco de una única dimensión (por ejemplo: los conocimientos); y 2) de lo que pudimos leer de la distinción básica entre “competencias” y “recursos” nos condujeron a la convicción que tal ambición era:

- exorbitante, en la medida en que, los mismos recursos pueden servir a distintas competencias, lo que nos conduciría necesariamente a excesivo número de redundancias;
- inútil, puesto que dado que las competencias sólo se concretan en la acción en situaciones por naturaleza muy variables, se puede pensar que no se las puede describir realmente nunca en forma de un conjunto estructurado y cerrado;
- desproporcionada, puesto que supondría que se está en condiciones de establecer un modelo de todo el juego de las implicaciones / relaciones de inclusión entre estos múltiples recursos (lo que equivaldría a reconstruir una parte esencial del conjunto de los procesos sobre los cuales se pregunta la investigación sobre las conductas lingüísticas y culturales y su adquisición-aprendizaje).

Al proyecto de una jerarquía bajo forma de árbol(es), pues sustituimos los de una díada referida hasta cierto punto a los dos polos de la jerarquía prevista (las competencias y los recursos). Para nosotros en adelante se trata:

- 1) de caracterizar competencias globales que aparecen como recurrentes, específicas, en la perspectiva de los enfoques plurales que queremos delimitar,
- 2) de enumerar recursos, de distintos tipos, que deben poder movilizarse en distintas situaciones / tareas y para distintas competencias.

Sin embargo, como se verá, nosotros no dejaremos de enumerar en las listas una serie de fragmentos de jerarquías basadas en relaciones de inclusión (elemento genérico – elemento específico), ni de expresar puntualmente, por medio de comentarios, algunas relaciones entre recursos que nos parecían especialmente interesantes (en particular, las del orden de la implicación).

Mas adelante – en el capítulo 5 – insistiremos en la organización concreta del CARAP/MAREP.

3.2.3 Entre competencias y recursos: los límites de una dicotomía

La presentación que acabamos de hacer puede generar la imagen de una dicotomía clara entre:

- por una parte, un conjunto de elementos complejos (las competencias), que consisten no sólo en un conjunto de recursos sino también en la capacidad para movilizarlos ante una tarea situada;
- Por otro, elementos simples (los recursos) con la exclusión de su movilización.

Esta imagen simplificadora no tiene en cuenta dos hechos:

Por una parte, como se verá más adelante en la presentación de las competencias (parte B), existen informes de inclusión o al menos de apoyo o de implicación entre elementos que se puede calificar de “competencias” en sentido explicado más arriba. Si se postula una competencia formulada como *Competencia para gestionar la comunicación lingüística y cultural en contexto de alteridad*, se puede pensar que hay una competencia que se dominaría

como Competencia de resolución de los conflictos / obstáculos / malentendidos o la Competencia de mediación son competencias en las que se apoya la primera (o incluso, que la engloban). Se trata por tanto también de competencias plenas y completas en sentido citado más arriba.

En la parte del CARAP/MAREP consagrada a la presentación de las competencias globales propondremos hablar en este caso «*microcompetencias*», a las cuales una competencia aún más global tal que *Competencia que debe administrarse la comunicación lingüística y cultural en contexto de alteridad* tiene que recurrir (del mismo modo que lo hace a los “recursos”...).

Por otra parte, debimos también constatar, al buscar la selección y formulación de los “recursos” que figurarían en nuestras listas, que nos preguntáramos a menudo – y a menudo sin encontrar respuesta firmemente establecida – sobre el carácter “simple” (en el sentido de “no compuesto”) de elementos¹² que nos parecía evidente que tenían claramente su lugar en las listas, a la vez porque intervenían de manera significativa en las competencias específicas de los enfoques plurales y porque podían ser el objeto de una construcción en vistas a las actividades de formación. En realidad, tuvimos la convicción que si limitáramos las listas a los elementos que habríamos podido demostrar claramente su “simplicidad”, algunas listas habrían sido desesperadamente pobres.

Consideramos pues que los recursos no son necesariamente elementos “simples”.

Estas decisiones nos conducen directamente a un problema: puesto que los recursos pueden ser compuestos, ¿en qué se distinguen (no son ellas también) de las “microcompetencias”? En los dos casos, tenemos un problema con unos elementos 1) que son compuestos; 2) que son a su vez son componentes de competencias

Pueden intentarse dos respuestas pueden:

- los recursos “compuestos” que admitimos como tales en las listas son siempre de un grado poco elevado de composición. Nosotros no hemos admitido, por ejemplo, elementos como *Saber anticipar las conductas de personas de otras culturas*, que nos parecen demasiado complejas para poder considerarse como recursos en sentido elegido por los autores citados más arriba en el apartado 3.1. Pero cómo determinar un límite exacto de complejidad, en términos de grado de complejidad, a partir del cual un componente de competencia se pueda dejar de considerar como un “recurso” y pase a considerarse como “microcompetencia”?
- las microcompetencias son competencias, es decir que incluyen, en actividades “de la vida”, la capacidad para movilizar recursos para hacer frente a una tarea “situada”. Eso se puede aplicar en efecto a Saber anticipar las conductas de personas de otras culturas. Pero aquí, es aún difícil de trazar el límite. Saber comparar las relaciones fonía-grafía entre las lenguas, que es uno de los recursos que tuvimos en la lista de los Saber-hacer, puede ser muy bien el origen de una tarea en el marco escolar. ¿Dónde está la frontera entre tal ejercicio escolar y las tareas situadas cuya realización corresponde a la puesta en práctica de una “competencia”? (véase el principio del apartado 3.2.1. más arriba) ¿No se da en esta situación también movilización de recursos? ¿Se debe considerar que no hay en esto “función social” (ibid) bajo el pretexto que se trata de la escuela, que es con todo una institución social?

¹² Hay ejemplo de tales elementos con respecto a *definir* y *comparar* en el apartado 5.3.más abajo. Para otros ejemplos, véase el de los vínculos entre *comparar* y *analizar* presentado en el apartado 1.3. de los comentarios de la lista de Saber-hacer.

Debemos admitir claramente que nos encontramos ante un contínuum en el que cualquier delimitación sigue siendo parcialmente arbitraria y nos dirige de nuevo más a la coherencia y a la pertinencia didácticas de los conjuntos constituidos que a una aplicación de criterios completamente objetivos.

Pero en el interior del CARAP/MAREP seguiremos distinguiendo los recursos, de las competencias y microcompetencias.

4. Metodología utilizada para su elaboración

Nuestro planteamiento puede calificarse de planteamiento inductivo sistemático.

Cada uno de nosotros disponía, desde los inicios del proyecto, de una experiencia suficientemente rica de diversos aspectos de los enfoques plurales que nos habría permitido construir un referencial por la sola adjunción / contraste de nuestras propias representaciones.

Rechazamos este planteamiento que considerábamos peligroso (peligro de encerrarnos en nuestro propio conocimiento) e inmodesto, ya que equivalía a postular que lo que otros autores habían podido escribir al respecto no habrían aportado nada de más a lo que ya sabíamos o ya habíamos escrito nosotros mismos.

En consecuencia decidimos tomar como inicio el análisis sistemático del contenido de un centenar de publicaciones (que llamaremos aquí publicaciones-fuente)¹³, de los que recogimos extractos que describían las competencias contempladas. Es en este sentido que hablamos de un trabajo inductivo.

Describimos a continuación la forma en que realizamos esta primera etapa y encadenaremos a continuación las etapas siguientes.

4.1. Primera etapa: la recogida de «entradas»

Las publicaciones-fuente están constituidas principalmente por trabajos teóricos y reflexivos de orden didáctico que tenía por objeto los enfoques plurales (obras de presentación de estos enfoques, materiales didácticos, informes de innovación, artículos referidos a algunos de sus aspectos...) a los cuales añadimos algunos currículos / programas escolares en los que sabíamos que algunas dimensiones de los enfoques plurales ya habían podido encontrar un eco, lo mismo que un número limitado de trabajos de orientación más psicolingüística o de relacionadas con la adquisición que pretende describir el funcionamiento de una competencia plurilingüe y pluricultural situada. Se trata de publicaciones escritas mayoritariamente en francés (alrededor del 60%), y también en inglés (21 publicaciones), en alemán (15 publicaciones) y en portugués (2 publicaciones).

La elección de estas publicaciones refleja sin duda alguna en parte nuestras propias concepciones del campo, pero nos parece bastante amplio para poder pretender a una verdadera representatividad.

Para extraer de estas publicaciones las formulaciones de competencias que nos interesaban, elaboramos una pauta de recopilación en forma de cuadro de doble entrada¹⁴ en el cual se reflejaba cada una de estas formulaciones literales en su lengua de redacción, eventualmente con una primera traducción al francés o inglés¹⁵ y algunas primeras pruebas de reformulación, cuando la expresión en sí no se formulaba claramente como un conocimiento, saber-ser o saber-hacer que el alumnado deben adquirir (véase la primera dificultad mencionada en el apartado 4.2., más abajo, y que ya lo comenzó a aparecer en esta etapa).

¹³ Se encontrará la lista completa en un anexo del presente documento (*Lista de publicaciones-fuente*). Forman esta lista 94 referencias, algunas de las cuales de hecho dan referencias de diversas publicaciones.

¹⁴ Este cuadro figura también en un anexo con la lista de las publicaciones-fuente.

¹⁵ Algunas obras que existían en francés y en inglés – en particular algunas publicaciones del Consejo de Europa – hemos referenciado sistemáticamente las dos versiones.

En frente de cada una de las formulaciones recogidas – que denominamos “entradas” debían aparecer unas cruces destinadas a señalar uno o más aspectos relacionados con las 13 categorías, según el ejemplo siguiente:

Formulación totalmente fiel de cada competencia observada.	ATT/L&C	ATT/DIV	CONF	AN-OBS	COM	APPUI	LANG	CULT	LANG-CULT	SAV	SAV-F	SAV-E	SAV-APP
Transferir o conhecimento da língua materna para a aprendizagem das línguas estrangeiras. (Savoir) transférer la connaissance de la langue maternelle pour l'apprentissage des langues étrangères						X	X			X	X		X

Las cuatro categorías situadas a la derecha retoman las grandes distinciones tradicionales que se encuentran en el *Marco europeo común de referencia*: *LANG* y *CULT* indica si la entrada se refiere a la lengua o la cultura, y *LANG-CULT* al vínculo entre la lengua y la cultura. Las otras categorías se refieren más específicamente a los enfoques plurales y se relacionan con las actitudes de curiosidad / interés / apertura frente a las lenguas y culturas (*ATT/L&C*) o frente a la diversidad como tal (*ATT/DIV*), a la confianza en sus propias capacidades de aprendizaje (*CONF*), al análisis u observación (*AN-OBS*), a las estrategias multilingües en el interior de un discurso en función de la situación de comunicación (*COM*) o a las ayudas que una competencia referida a una lengua / cultura puede facilitar para abordar otra lengua / cultura (*APPUI*). (Se encontrarán más detalles en el anexo).

Se trataba de categorías totalmente provisionales, que tienen poco que ver con las que pudimos establecer después de todo el trabajo de elaboración del CARAP/MAREP. Su objetivo central era permitir unas primeras agrupaciones automáticas de entradas que trataban aproximadamente de los mismos ámbitos, lo que se hizo en la etapa siguiente.

Los mismos miembros del equipo ALC han efectuado en gran parte el trabajo, con algunas ayudas exteriores específicas (por ejemplo, estudiantes del Curso de posgrado de la Universidad de Maine).

4.2. Segunda etapa: distribución y tratamiento de las entradas

El conjunto de las pautas se agrupó a continuación en uno sólo y único cuadro¹⁶, de enormes dimensiones (cerca de 120 páginas, y alrededor de 1800 entradas), sobre el cual aplicamos una serie de selecciones (usando la función “buscar” de Word) que nos permitieron constituir de manera automática una decena de subconjuntos “especializados” (por ejemplo: “APPUI”, o “LANG y AN-OBS”) cuyo tratamiento se distribuyó entre los distintos miembros del equipo.

Sobre cada subconjunto, la misión de cada uno era pasar de una lista no ordenada de entradas a un sistema ordenado - y jerarquizado – “descriptor”, dado que se concibió los “descriptores” como nuestra manera “estandarizada” de formular los elementos de competencia que los autores de cada una de las publicaciones habían formulado a su manera en las entradas recogidas. Se entendía bien que se trataba de unas primeras tentativas, efectuadas por cada uno de nosotros sobre un subconjunto dado, y que convendría armonizar poco a poco, lo que se hizo durante numerosos intercambios luego, como se verá, durante una tercera etapa (la elaboración de las listas definitivas del CARAP/MAREP).

Después de algunas primeras agrupaciones internos que podían efectuarse de nuevo con la función de selección automática de Word (sobre la base de las otras categorías marcadas),

¹⁶ En la reagrupación, tomamos cuidado de asignar a las "entradas" indicaciones relativas a su origen, que se trate de la publicación de la cual son resultantes, del tipo de enfoque plural de lo que trata esta publicación y de/del tipo (s) de estudiantes al cual/a los cuales esta publicación refiere.

cada uno emprendió un trabajo de reagrupación más fina, de revisión y reformulación, basándose en un análisis atento y crítico del sentido de las entradas.

Nos enfrentamos entonces a dificultades de distintos órdenes:

1) Tomamos una conciencia más precisa que en la primera etapa de los problemas planteados por la formulación de numerosas entradas. No mencionaremos aquí las formulaciones incoherentes, vacías de sentido o torpes... y mencionaremos rápidamente dos “defectos” frecuentes y hasta cierto punto simétricos. Ciertas entradas –que pese a estar bien presentadas por sus autores como “competencias” pretendidas, estaban formuladas más bien:

- por una parte (en “proyección”, del lado de lo que produce la competencia) en términos de lo que se pretende hacer durante el proceso de enseñanza o aprendizaje (“desarrollar actitudes...”, “estimular la curiosidad...”, “valorar la lengua...”);¹⁷
- por otra parte (en “retrospección”, del lado de lo que la competencia produce) en términos de comportamiento o actividad (“afrontar la diferencia...”, “actuar positivamente...”).

2) A este nivel del trabajo, la dificultad de establecer jerarquías nos condujo a las reflexiones teóricas y las (re)lecturas expuestas antes, en el capítulo 3.

Tras estas nuevas consideraciones, el trabajo de cada uno se orientó hacia reagrupaciones menos jerarquizadas, distinguiendo por un lado lo que podía concebirse claramente como “recursos” más o menos “simples” y lo que se incluía más bien en las microcompetencias, o incluso de competencias en sentido tomado en el apartado 3.2.3.

Hacia el final de esta etapa se tomó definitivamente la decisión de formular tres listas (conocimientos, saber-ser y saber-hacer).

4.3. Tercera etapa: establecimiento de las listas de descriptores de recursos y el cuadro de competencias

Después de la segunda etapa, los miembros del equipo nos repartimos en “parejas” (una para los conocimientos, otra para los saber-ser, y otra para los saber-hacer). Cada responsable del tratamiento de cada uno de los subconjuntos de la etapa 2 hizo llegar a cada pareja los descriptores que proponía, mirando de separar los “recursos” de las “microcompetencias”.

Sobre esta base, comparando las contribuciones resultantes de cada subconjunto (que se confundían a veces), se efectuaron las síntesis y elecciones necesarias para la elaboración de las listas actuales de recursos. Nosotros no nos entretendremos aquí en describir más este trabajo, cuyos principios encontrará en el capítulo 5 consagrado a la organización del CARAP/MAREP. Anotaremos simplemente que las parejas a veces tuvieron que poner en entredicho la decisión de colocar algunos descriptores en “microcompetencias” y reorganizarlos en la lista de recursos. Uno miembro equipo estaba encargado por otra parte de garantizar la armonización de las decisiones tomadas, lo que se realizó con ayuda de numerosos intercambios colectivos.

Los elementos considerados definitivamente como formulaciones posibles microcompetencias (o incluso de competencias globales) se examinaron con vistas a la elaboración del cuadro de competencias (véase a este respecto 5.1. lo mismo que los comentarios del cuadro citado).

Para concluir este capítulo, conviene volver de nuevo sobre el aspecto “inductivo” del planteamiento con el fin de evitar cualquier ambigüedad sobre ello. Tuvimos plena

¹⁷ El hecho de que las actividades de aula a veces se presenten como un “objetivo” que fija el profesor para una sesión de curso facilita la confusión.

conciencia, durante todo este proceso, de que el resultado obtenido en cada etapa no era una “fotografía” fiel, a escala (por un proceso de síntesis “objetiva”), del corpus de formulaciones observadas en las publicaciones-fuente (¡por una selección que ya estaba focalizada por nuestras representaciones!). Nuestras ideas previas deben considerarse como una segunda fuente del CARAP/MAREP, siendo este último el resultado -según un desarrollo parcialmente consciente- de las interacciones entre las entradas recogidas y nuestras preconcepciones relativas al ámbito. Nosotros por otra parte no teníamos ningún problema en añadir descriptores si la visión global de la que disponíamos evidenciaba una laguna.

También desde esa perspectiva conviene considerar la decisión tomada, para la tercera etapa, de trabajar en “parejas”, para que las concepciones de cada uno puedan ser contrastadas con las de otro miembro del equipo. Además, esta reorganización de las tareas permitió también redistribuir el material que debía tratarse, pudiendo así varias personas reexaminar sistemáticamente los mismos datos. Esto requirió seguramente un esfuerzo suplementario, pero permitió un tratamiento menos vinculado a las representaciones individuales de cada uno.

5. Organización del referencial

5.1. Una tabla y tres listas

Conforme a las decisiones anunciadas en el anterior punto 3.2.2., el referencial se organiza, por un lado, teniendo en cuenta, por un lado, competencias globales que se muestran constitutivas de nuestra capacidad de acción y de reflexión en un contexto plural y por el otro, considerando los recursos a los cuales éstas apelan –según combinaciones diversas y múltiples. Este conjunto se divide en:

- una **Tabla de competencias y microcompetencias globales**, en cuyo desarrollo los enfoques plurales juegan un papel central y donde veremos, seguramente sin que nos sorprenda, que su uso está estrechamente ligado a la pluralidad, ya se trate de la comunicación en un contexto de alteridad o de la construcción de un repertorio diversificado;
- tres **Listas de descriptores de recursos**, organizadas respecto a las categorías de “saber” (conocimientos declarativos), “saber-hacer” (procedimientos, habilidades...) y “saber-ser” (actitudes, valores...).

La tabla de competencias se presentara y comentará en la parte B del CARAP/MAREP (*Las competencias globales*). Las listas de descriptores de recursos se presentarán y comentarán en las partes C, D y E.

A continuación, explicitaremos algunos principios relativos a la organización de estas tres últimas partes, planteando el orden de su presentación (5.2.) y después diversas consideraciones comunes a las tres listas en lo que concierne a su organización interna.

5.2. Orden de las tres listas de recursos

Hemos optado por el orden *Saber, Saber ser, Saber hacer*.

Esta elección –que resulta en parte arbitraria- está dictada según dos consideraciones que se derivan de considerar de dos maneras distintas el eje que va de lo «simple» a lo «complejo»:

- pensamos ir de esta manera de aquello que parece más fácil de explicitar a aquello que parece más difícil de precisar;
- los «saber hacer» nos parecen más cercanos a las «competencias» más globales que hemos agrupado en la tabla de las competencias globales.

5.3. Organización interna de las listas

5.3.1. Predicados y objetos

Consideramos que nuestros descriptores (por ejemplo: *Conocer la composición de algunas familias de lenguas, Apertura hacia las lenguas poco valoradas, Saber identificar los préstamos*) pueden ser descompuestas en: ¹⁸

¹⁸ No tratamos aquí de proponer un análisis lógico-semántico exhaustivo y preciso de los descriptores, sino de proporcionar una base aproximativa que permita explicitar la organización de las listas. Somos conscientes

- **un « predicado »** (nominal o verbal, véase más adelante), que destaca los conocimientos declarativos (conocer, saber que...), los saber ser (apertura, respetar, actitud crítica, tener confianza...) o los saber hacer (saber identificar, saber comparar, dominar, saber sacar provecho...);
- **un « objeto »** sobre el cual se aplica el contenido del predicado : *la composición de algunas familias de lenguas, las lenguas poco valoradas, los préstamos, la diversidad, una palabra parecida a otra de una lengua que ya conocemos, las realidades foráneas, los prejuicios, las relaciones sonido-grafía...*

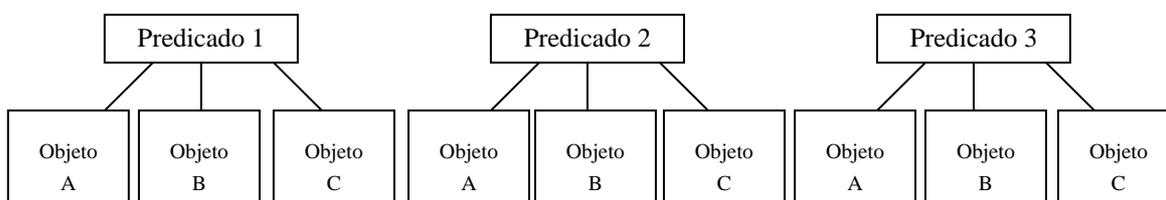
En cuanto a los saber ser y los saber hacer, se ha realizado una primera categorización en función de los predicados, y se ha realizado una sub-categorización —dentro de cada categoría de predicados— en función de los (tipos de) objetos.

Dentro de la lista de conocimientos (saber), la poca variedad de predicados ha llevado a otorgar preferencia como primer principio de organización a un desglose en dominios temáticos dentro de los cuales se inscriben los diferentes objetos. Por ejemplo: *La lengua como sistema semiológico / Semejanzas y diferencias entre lenguas; Culturas y representaciones sociales; La diversidad de culturas.*

Hay más detalles en los comentarios que acompañan a cada lista.

5.3.2. Las dificultades debidas a las clasificaciones cruzadas

De hecho, la distinción entre « predicados » y « objetos » nos conduce irremediabilmente a una dificultad bien conocida en materia de tipología que es la de las « clasificaciones cruzadas » : potencialmente, cada descriptor puede ser clasificado 1) en función de su predicado; 2) en función de su objeto. Y si los mismos objetos pueden relacionarse con más de un predicado, la clasificación obtenida no puede ser otra que del tipo:



Esto puede ilustrarse con un ejemplo (simplificado) tomado de los saber hacer:

Si podemos 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), obtenemos exactamente la misma organización mostrada arriba.

Está claro que esta organización —inevitable desde un punto de vista lógico— parece muy redundante y nos podría arrastrar hacia listas de una gran longitud para obtener un beneficio limitado.

de la existencia de otros elementos, tales como aquellos que precisan las modalidades de los saber hacer y cuya pertenencia al « predicado » o al « objeto » debería ser explicitada o discutida (*dentro de diferentes lenguas, según las situaciones, entre lenguas diferentes, en el momento oportuno...*) así como la de los descriptores, dentro de los cuales el « objeto » no es expresado.

Veremos en los comentarios de cada lista cómo la cuestión de las clasificaciones cruzadas (que pueden implicar otros ejes de clasificación además de la repartición « *predicados* » / « *objetos* ») está regulada dentro de cada una de ellas.

5.3.3. La cuestión de la exclusión mutua:

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

Es de esta cuestión de lo que tratamos ahora. Remitimos a las observaciones terminológicas (véase 7, más abajo, así como las observaciones terminológicas contenidas dentro de los comentarios de cada lista) la cuestión de la elección de los propios términos dentro de una lengua dada (aquí: el español).¹⁹

El ideal de la exclusividad mutua parece bastante irrealizable para los predicados de los que tratamos, en la medida en que las operaciones, maneras de conocer y maneras de ser / actitudes a las cuales estos predicados remiten (*observar, analizar, saber, saber que, respetar, estar dispuesto a..., etc.*) tienen una autonomía muy relativa las unas con respecto de las otras.²⁰

Ilustraremos este punto con un ejemplo relativamente simple extraído del dominio de los saber hacer: *identificar y comparar*.

A primera vista, estas dos operaciones parecen bien distintas. Sin embargo, si consideramos (véase parte 2, *Observaciones terminológicas* de los *Comentarios* de la lista de los saber hacer) que identificar un objeto equivale a constatar:

- 1) sea que un objeto y otro objeto son el mismo objeto,
- 2) sea que un objeto pertenece a una clase de objetos con una característica común,

Constatamos que siempre hay una operación de comparación subyacente a una operación de identificación.

Volveremos a encontrar otros ejemplos dentro de las listas y sus comentarios.

5.3.4. Sobre las categorías relativas al aprendizaje.

Dentro de cada lista, ha parecido preferible reagrupar ciertos descriptores dentro de una categoría particular (la categoría *Lengua y adquisición / aprendizaje* para la lista de los conocimientos declarativos (saber), la categoría *Actitudes frente al aprendizaje* para la de los saber-ser, la categoría *Saber aprender* para la de los saber-hacer.)

Esto, de todas maneras, no significa que consideremos que estos recursos son los únicos que contribuyen a la competencia de construir y ampliar su repertorio lingüístico y cultural plural

¹⁹ Somos plenamente conscientes del vínculo que existe entre las dos cuestiones: la realidad que busca captar a través de las categorías distintas unas de otras se expresa a través de las palabras de una lengua. Pensamos con todo poder reunir en esta primera serie de observaciones las dificultades relativas a la complejidad de los fenómenos en cuestión.

²⁰ A esta constatación también llega D'Hainaut (1977), quien estudia operaciones tales como *analizar, sintetizar, comparar...* que él designa bajo el término de « procedimientos intelectuales » y declara desde la introducción de esta parte de su estudio (p.114): « las procesos que vamos a sugerir no son [...] mutuamente excluyentes ».

(véase la *Competencia de construcción y ampliación de un repertorio lingüístico y cultural plural* que hemos recogido dentro de la tabla de competencias, parte B del CARAP/MAREP). Muchos otros recursos /microcompetencias contribuyen a ello de igual forma.

Tomando un ejemplo sencillo, vemos que *Saber que las lenguas obedecen a reglas* lo hemos situado dentro de la categoría *La lengua como sistema semiológico* de la lista de “saber”, contribuye igualmente al desarrollo de la competencia para aprender. Sin embargo, nos ha parecido superfluo colocar este descriptor de nuevo en la categoría *Lengua y adquisición/aprendizaje*.

Las categorías consagradas específicamente al aprendizaje reúnen descriptores cuyos objetos se refieren al aprendizaje (*estrategias de aprendizaje, experiencia lingüística...*), y no directamente a las realidades lingüísticas/culturales, y/o cuyos predicados (en particular en el caso de los saber hacer) referidos a actividades directamente orientadas hacia un aprendizaje (*saber memorizar, saber reproducir...*)

Reagrupar así los descriptores relacionados con el aprendizaje nos ha parecido una solución interesante para poner de relieve la importancia de la citada categoría. Pero esta solución tiene un inconveniente –menor-, a saber, que ella implica a veces utilizar de nuevo predicados que ya han aparecido en otras categorías. En el referencial de las aptitudes/valores, por ejemplo, el predicado de “*Deseo de...*” que constituye uno de los elementos de la 9ª categoría aparece también en la categoría 19 (“*Motivación para aprender lenguas*”), bajo la forma: *Deseo de mejorar el dominio de su primera lengua/de la lengua de la escuela* (19.1.2) y *Deseo de aprender de otras lenguas* (19.1.3).

5.4. Especificidad de los recursos

La cuestión que se plantea aquí para cada recurso elegido en las listas consiste en saber en qué medida su presencia se justifica con relación a la intención que tenemos de presentar un marco de referencia consagrado a los enfoques plurales.

Si ciertos recursos que ponen en juego diversas lenguas (*Saber comparar las lenguas, Saber efectuar transferencias inter-lengua,...*) o que incorporan propiamente la diversidad (*Saber que existe entre lenguas parecidos o diferencias, Sensibilidad hacia el plurilingüismo y la pluriculturalidad del contexto cercano o lejano,...*) parecen no poder ser construidos fuera de enfoques que apliquen actividades que impliquen a la vez diferentes variedades lingüísticas y culturales (véase la propia definición de enfoques plurales), los enfoques plurales y no-plurales pueden desarrollar a la vez muchos otros recursos.

Más que establecer una dicotomía imposible de aplicar y que habría excluido de nuestras listas recursos para las cuales el aporte de los enfoques plurales, sin ser exclusivo, no es menos remarcable, hemos establecido una escala de tres puntos, cuyos valores son consignados dentro de las listas, para cada descriptor:

+++	La aportación de los enfoques plurales es necesaria	para los recursos que probablemente no se pueden alcanzar sin los enfoques plurales
++	La aportación de enfoques plurales es importante	para los recursos que en efecto se pueden alcanzar sin los enfoques plurales, pero bastante menos fácilmente
+	La aportación de enfoques plurales es útil	para los recursos que en efecto se pueden alcanzar sin los enfoques plurales, pero para las cuales su posible contribución parece suficientemente útil para ser mencionada

N.B. Se considerará estos valores como valores medios, que pueden ser adaptados según las lenguas / culturas consideradas. Si nos preguntamos, por ejemplo, sobre el descriptor *Saber identificar formas sonoras*, que hemos marcado con « ++ », constataremos que el valor « ++ » está ciertamente sobrevalorado para las lenguas frecuentemente enseñadas, pero sin duda infravalorado por las lenguas más raras, que el alumno no se ha aventurado a investigar más que en el marco de enfoques referidos específicamente a la diversidad de lenguas y culturas.

6. Limites et perspectives

Abordaremos esta cuestión bajo dos ángulos: uno “cuantitativo”, comparando lo que el equipo había anunciado en materia de productos pretendidos por el el proyeo ALC con la situación actual de CARAP/MAREP, otro cualitativo, preguntándonos por la validez del producto actual.

6.1. Soporte material y elementos constitutivos del CARAP/MAREP

Contrariamente a lo que se había previsto al principio del 2º Programa a medio plazo del CELV, la versión actual del CARAP/MAREP

- no es una versión en hipertexto (previsto en línea y para CD);
- para los descriptores, no incluye una indicación relativa a los niveles escolares a los que van dirigidos en particular, ni hay indicaciones de aquellos enfoques plurales que favorecen, a priori, el desarrollo del recurso correspondiente;
- tampoco da – para determinados recursos o categorías de recursos – ejemplos de actividades didácticas para poder ser desarrolladas;
- no hace referencia a trabajos que pueden poner de manifiesto - para algunos recursos - que éstos pueden ser alcanzadas a partir de la aplicación de los enfoques plurales;
- ni propone un glosario cuatrilingüe de los términos más frecuentes de este ámbito, sino únicamente algunas observaciones terminológicas.

Todo indica que nuestro equipo había subestimado el trabajo de elaboración de la parte central del CARAP/MAREP, constituida por el cuadro de las competencias y las listas que presentamos aquí.

La mayoría de los elementos que faltan se han propuesto en la oferta de un nuevo proyecto presentado al CELV para el 3º Programa a medio plazo.

El nuevo proyecto prevé también un acompañamiento para la puesta en práctica del CARAP/MAREP en los ámbitos referidos en el capítulo 2.1. más arriba. Esta parte del trabajo dará lugar a la redacción de Guías de utilización del CARAP/MAREP.

6.2. La calidad del CARAP/MAREP

Podemos distinguir aquí los planes de la coherencia, la exhaustividad y la legibilidad del CARAP/MAREP.

Pensamos haber alcanzado un grado de coherencia “lógica” bastante satisfactorio en función de la gran diversidad de los descriptores que nos ha parecido pertinente retener desde un punto de vista didáctico. Pero tenemos mucho que aprender de los lectores usuarios potenciales en lo que se refiere a la adecuación de esta coherencia a las expectativas espontáneas de quien consulta tal herramienta en función de objetivos personales.

Por lo que se refiere a la representatividad, es decir la exhaustividad, confiamos que la importancia del corpus de publicación del que partimos haya evitado “olvidos” de categorías de recursos,. Nos preguntamos también sobre el nivel de detalle que hemos propuesto, y que

es quizá desigual según las listas o partes de listas²¹. En esto también, solamente los lectores y futuros usuarios podrán ilustrarnos. Lo mismo podemos decir en cuanto a la legibilidad.

Todas las observaciones recogidas darán lugar a una reescritura, que ya hemos previsto para la primera fase del nuevo proyecto. Esta reescritura se apoyará en nuevas reflexiones y lecturas teóricas que tienen que ver por una parte al concepto de “competencia” (en particular a fin de contrastar o enmendar la organización global de nuestro producto) y por otra parte los relacionados con los funcionamientos psicocognitivos y psicoafectivos (con el fin de estructurar mejor, cuando proceda, la organización interna de las listas).

Al final de este documento podrán leer la valoración de los participantes en el taller de difusión que tuvo lugar a fines de junio de 2007 a propósito de las perspectivas que conviene proponer para CARAP/MAREP.

²¹ Véase sobre este punto la conclusión de la parte B (*Las competencias globales*) donde efectuamos una tentativa de ilustración de las capacidades descriptivas del CARAP/MAREP. Allí distinguimos la posibilidad de dos ejes de evaluación: la evaluación de la capacidad “descriptiva” del CARAP/MAREP (en cuanto modelo de los funcionamientos en situación), la evaluación de sus capacidades didácticas (en cuanto que es un instrumento utilizable en la acción educativa). Nosotros tratamos aquí este segundo aspecto.

7. Observaciones terminológicas

A continuación se presentan **el conjunto de términos** para los cuales hemos redactado una observación terminológica. Según el caso, estos términos se acompañarán:

- directamente con comentarios para los términos que conciernan al menos dos de las tres listas del CARAP/MAREP (Saber, Saber ser, Saber hacer);
- con una remisión a los comentarios terminológicos de una de las listas del CARAP/MAREP para los términos que conciernan una sola de estas listas²².

Apreciar, valorar, estimar

⇒ Ver comentarios de la lista de los Saber ser.

Atención

⇒ Ver comentarios de la lista de los Saber hacer.

Comprender

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

- comprender el sentido (de un enunciado lingüístico, de un gesto...) dentro de una situación de comunicación. Se trata, pues, de un saber-hacer de un alto grado de complejidad (una microcompetencia compleja) poco específica de los enfoques plurales;
- comprender el funcionamiento (de un sistema lingüístico, de realidades culturales...). Es también un saber-hacer;
- A veces incluso « admitir », « aceptar » (se trata pues de un saber-ser).

⇒ Utilizamos este término con precaución poniendo atención en que la ambigüedad sea despejada por el contexto.

Concebir

Término ambiguo que puede remitir tanto a un conocimiento como a una aptitud/valor. De esta forma, « concebir la lengua como un objeto » significa al mismo tiempo :

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

En otros ejemplos, como «concebir la existencia de sentidos de lectura diferentes de aquellos conocidos y practicados dentro de su propia lengua »,el sentido está próximo al de « aceptar » (saber ser)

⇒ Nosotros evitamos este término y preferimos otros más unívocos (como *considerar*)

²² No hay observaciones terminológicas específicas para la lista de descriptores relativos a los conocimientos (saber).

Consciencia (tener ... de)

Expresión ambigua que nos remite con frecuencia a un conocimiento, pero a veces también a saber-ser (del tipo *ser sensible a*), o a un saber-hacer (« ser capaz de observar, de analizar »)

⇒ Nosotros evitamos este término (salvo a veces como posible equivalente de un término más preciso) y utilizamos en su lugar términos más unívocos (*saber, ser sensible a, saber observar...*).

(Nota : Rechazamos los empleos frecuentes de « tomar consciencia » dentro de las formulaciones de objetivos, que confunden el desarrollo a través del cual el alumno alcanza una competencia y la competencia pretendida (aquí, un conocimiento))

Disposición/estar dispuesto a...

Ver comentarios de la lista de los Saber hacer.

Identificar

Ver comentarios de la lista de los Saber hacer.

Reconocer

Término ambiguo que puede designar (entre otros sentidos) :

- sea un saber-hacer (reconocer una palabra que ya se encontró con anterioridad)
- sea una saber-ser (reconocer la identidad de alguien, reconocer el interés por la diversidad cultural).

⇒ Nosotros evitamos emplear este término y preferimos utilizar otros más unívocos como *identificar, situar* (para los saber hacer) o *aceptar* (para los saber ser).

Situar

Ver *Identificar* en los comentarios de la lista de los Saber hacer.

Sensibilidad [ser sensible a], Apertura...

⇒ Ver los comentarios de la lista de los Saber hacer.

Valorizar

⇒ Ver comentarios de la lista de los Saber hacer.

8. Convenciones gráficas

°x / y° sea “x”, sea “y” (siempre que “y” no sea una subcategoría de “x”)

Saber identificar °particularidades / fenomenos° culturales²³

Savoir °observar / analizar° las °formas / funcionamientos° lingüísticos²⁴

°x [y]° **variantes terminológicas consideradas como (casi) equivalentes**

Saber identificar [señalar] elementos fonéticos simples [sonidos]

x (/ y / z /) sea “x”, sea “y”, sea “z” (siendo “y” y “z” subcategorías de “x”)

Saber analizar esquemas de interpretación (/ estereotipos /)

{...} **lista de ejemplos** (¡lo que no se debe confundir con subcategorías del objeto!)²⁵

Saber identificar [señalar signos gráficos elementales {letras, ideogramas, signos de puntuación...}]²⁶

Ser sensible a la diversidad de culturas (reglas urbanidad, normas de circulación...).

***x* <...> explicación de un término**

Saber percibir la proximidad léxica *indirecta* entre elementos de dos lenguas <a partir de una semejanza y proximidad entre términos de la misma familia de palabras>

<...> cualquier tipo de explicación/ precisión (o en nota)

Esforzarse por vencer sus propias resistencias hacia lo que es diferente <aplicable a la lengua y la 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 después que se han relacionado con la propia historia personal o familiar de ciertos alumnos o alumnas de la clase).

²³ (...) en el interior de una palabra: variantes morfológicas de orden gramatical

²⁴ los ° son indispensables para delimitar las partes que están en alternancia: así se puede distinguir:

o Saber °observar / analizar° las °formas / funcionamientos° lingüísticos

o Saber °observar / analizar° las °formas / funcionamientos lingüísticos °

²⁵ Una letra **es un** signo gráfico elemental, no una subcategoría de signo gráfico elemental. Por el contrario, un estereotipo es una subcategoría de un esquema de interpretación.

²⁶ ... significa que se expresa con ello que la lista no está cerrada del todo.

B – LAS COMPETENCIAS GLOBALES

Recordemos que aquí se trata de presentar un conjunto de competencias globales cuyo desarrollo nos parece que viene potenciado particularmente por la puesta en marcha de los enfoques plurales, sin que ello presuponga, por tanto, una relación de exclusividad.

Este conjunto se expondrá en forma de un cuadro, precedido de una presentación y de comentarios susceptibles de justificar y de hacer explícita nuestra elección y le sigue un ejemplo destinado a ilustrar -y verificar- nuestra concepción global de la articulación entre «competencias» y «recursos».

1. Presentaciones y comentarios

No es fácil definir el nivel de generalidad al cual se deben situar tales competencias. No existe un criterio absoluto y objetivo; nuestra elección se basa sobre todo en criterios pragmáticos: las competencias deben ser suficientemente generales para aplicarse a numerosas situaciones y tareas, pero no tan generales que puedan volverse vacías de todo contenido... Como se ha visto (capítulo 3.2.3. de la parte A - Presentación general del CARAP/MAREP), los recursos y las competencias en realidad forman un contínuum, desde las capacidades más elementales a las competencias más generales. En cierta forma, nos parece, toda combinación de recursos puede funcionar, en una situación determinada, como (micro)competencia, se pueda denominar así explícitamente o no.

Las competencias se presentan tras esta presentación en forma de un cuadro que evitaremos “sobre estructurar”. En él no se encontrarán, en particular, flechas que expresen una relación de implicación (o de apoyo) entre las distintas competencias que se presentan, ya que eso dejaría entender –erróneamente- que tenemos la intención de controlar precisamente el conjunto del juego complejo de los vínculos que los 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 en el cual el recurso a la relación exclusivamente espacial (proximidad, distribución en zonas según el eje izquierda-derecha y arriba-abajo) como medio de expresión gráfico de las relaciones entre elementos nos parece garantizar el nivel adecuado de flexibilidad.

El título genérico del cuadro aclara las características comunes al conjunto de las competencias seleccionadas.

Competencias que movilizan²⁷, en la reflexión y en la acción, conocimientos, saber-ser y saber-hacer

- **válidos para toda la lengua y toda cultura**
- **referidos a las relaciones entre lenguas y entre culturas²⁸**

²⁷ Recordamos que, según las conclusiones que extrajeron al principio del capítulo 3.2. de la parte A - Presentación general del CARAP/MAREP, las competencias consisten a la vez en la movilización de recursos (aquí, de recursos "internos" - véase capítulo 3.1. de esta Presentación general) tanto como en la posesión de estos mismos recursos. Para simplificar la formulación, nos mantenemos en el término “movilización”, en la medida en que no se puede movilizar sino aquello de lo que se dispone (que “se posee”).

Siguiendo lo que decíamos antes, una competencia que se podría formular retomando los elementos de este título (“competencia para movilizar en la reflexión y la acción...”) sería excesivamente general para ser operativa. Este título es claramente la expresión general de lo que es común a / característico del conjunto de las competencias que deseamos retener en este cuadro, una característica general que aparece en todas estas competencias que los enfoques plurales son capaces de desarrollar de manera específica”).²⁹.

El cuadro contiene a continuación dos competencias que engloban (que quizá habríamos podido denominar "macrocompetencias") que expresan lo que consideramos como las dos competencias globales que se comparten, a un nivel más elevado, el conjunto del ámbito cubierto por el título:

C1: Competencia de construcción y ampliación de un repertorio lingüístico y cultural plural.

C2: Competencia para gestionar la comunicación lingüística y cultural en contexto de alteridad.

C1 y C2 definen hasta cierto punto zonas de competencias - vinculadas con el desarrollo personal por una parte, con la gestión de la comunicación del otro - que permite agrupar distintas competencias de un grado de globalidad menor, que llamamos “microcompetencias”. Cualesquiera que sean las dificultades para probar de trazar una frontera neta entre las microcompetencias y los recursos “compuestos” (véase ida A, 3.2.3.), lo esencial es comprender bien la naturaleza de la articulación fundamental que pretendemos instaurar en el CARAP/MAREP entre sus dos aspectos: por una parte las competencias globales *situadas* (incluidas las microcompetencias), que están vinculadas a situaciones concretas, y por otra parte las listas de recursos que pueden movilizar en estas situaciones (véase ida A, 3.2.1).

Hemos repartido estas microcompetencias en tres zonas: una primera para las microcompetencias propias de la C1, una segunda para las propias de la C2 y una tercera intermedia, para las microcompetencias que se pueden relacionar tanto con C1 como con C2.

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

Diversas (micro-)competencias pueden ser (relativamente) claramente situadas en esta zona³⁰ :

- una **competencia de resolución de los conflictos, obstáculos, malentendidos**, obviamente importante en estos contextos donde la diferencia amenaza sin cesar con transformarse en un problema; evidentemente - al igual que las que se enumeran a continuación - es una competencia que ella misma se relaciona con saber-hacer (*Véase 6.2: Saber pedir ayuda para comunicarse en grupos bi / plurilingües*), con conocimientos (*véase 6.3. Saber que las categorías de su lengua materna / la lengua de la escuela no funcionan inevitablemente de la misma manera en otra lengua*) y con saber-ser (*véase*

²⁸ El primer aspecto puede designarse como «translingüístico» / «transcultural», el segundo como «interlingüístico» / «intercultural» (véase p. 5).

²⁹ Cf. Parte A - Presentación general del CARAP/MAREP, capítulo 1.

³⁰ Hablaremos aquí simplemente de competencias, invitando al lector a guardar en su memoria la idea del *continuum* competencias - microcompetencias - recursos. Por otra parte, no repetiremos sistemáticamente el hecho de que estas competencias se entienden aquí “en contexto de alteridad”: por supuesto esto fundamenta su pertinencia y su especificidad en el marco de los enfoques plurales.

4.1.1. *Aceptar que otra lengua pueda organizar la construcción de sentido a partir de oposiciones fonológicas diferentes de las de la propia lengua*)³¹ ;

- una **competencia de negociación**, que fundamente la dinámica de los contactos y relaciones en contexto de alteridad;
- una **competencia de mediación**, que dé sentido a todas las “puestas en relación”, entre lenguas, entre culturas y entre personas;
- una **competencia de adaptación**³², que apele a todos los recursos de los que se dispone “para ir hacia lo que es otro, diferente”.

Antes de proseguir, se imponen algunas observaciones, que seguirán siendo válidas para las otras dos “zonas”:

- El orden en el cual presentamos estas competencias no es pertinente, aunque tendemos más bien a hacer que las primeras citadas sean las más comprensivas.
- 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 para situaciones endolingües / endoculturales y puede también perfectamente trabajarse de manera pertinente en el marco de enfoques no plurales, o incluso en cualquier otra parte que en la enseñanza de lenguas (formación para la dirección, etc.), pero desempeña un papel obviamente crucial en las situaciones plurales en las cuales 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 que tienen por vocación de preparar para tales situaciones.

La zona de construcción y ampliación de un repertorio lingüístico y cultural plural

Aquí, nos parece que sólo dos (micro)competencias son suficientemente específicas -o más bien toman un significado suficientemente original en un contexto de alteridad- para ser tenidas en cuenta³³ :

- Una **competencia para sacar provecho de sus propias experiencias interculturales / interlingüísticas**, tanto si son positivas, problemáticas o incluso francamente negativas
- Una **competencia para poner en práctica, en contextos de alteridad procesos de aprendizaje más sistemáticos, más controlados**, tanto en contexto institucional (escolar) como no, en grupo o individualmente.

Una zona intermedia

³¹ Como se ha destacado, el hecho de que cada una de estas (micro)competencias pueda -según la situación / tarea en la que se activa- apelar a recursos tanto saber-hacer como conocimientos o saber-ser constituye verdaderamente el núcleo central de nuestra concepción del referencial. Por lo tanto, no lo repetiremos cada vez. En cambio, lo ilustraremos un poco más adelante con un ejemplo más desarrollado.

³² Estas cuatro primeras competencias tienen mucha proximidad a lo que algunos sitúan en la idea de “competencia estratégica”, pero nosotros hemos querido favorecer aquí denominaciones más concretas.

³³ Destacamos, una vez más, que no retomamos todas las competencias cognitivas generales que son constitutivas de los aprendizajes en general.

Finalmente, encontramos (micro)competencias que están incluidas claramente en dos zonas:

- una **competencia de descentramiento**, que expresa este aspecto constitutivo de los objetivos de los enfoques plurales que consiste en cambiar de punto de vista, para relativizar, gracias a múltiples recursos que corresponden a los saber-ser, saber-hacer y conocimientos;
- una **competencia para dar sentido a elementos lingüísticos y/o culturales no familiares**, al rechazar el fracaso (comunicativo o de aprendizaje), al basarse en todos nuestros recursos y, en particular, los que fundamentan la "intercomprensión" (véase, por ejemplo, entre los saber hacer, 5.1. *Saber explotar las semejanzas entre las lenguas como estrategia de comprensión / de producción lingüística*);
- una **competencia de distanciamiento** que, basándose en distintos recursos, en situación adoptar un comportamiento crítico, permite conservar un control y no sumergirse completamente en el intercambio inmediato o el aprendizaje;
- una **competencia para analizar de manera crítica la situación y las actividades (comunicativas y/o de aprendizaje) en las cuales se halle comprometido** (relacionadas con lo que se llama a menudo *critical awareness*), que concentra más bien los recursos que se activan una vez se ha efectuado el distanciamiento;
- una **competencia de reconocimiento del Otro, de la alteridad**, en sus diferencias y sus semejanzas. Utilizamos aquí a propósito un término que, como lo vimos en las observaciones terminológicas, recubre a la vez el ámbito de los saber-hacer (identificar) y los saber-ser (aceptar).³⁴

Estos son pues los elementos que finalmente hemos decidido retener *en tanto que* competencias o microcompetencias. Nos parece que éstos pueden proporcionar una especie de carta de las competencias específicas de los enfoques plurales y que deben activarse en las distintas tareas / situaciones que tenemos que enfrentar.

Este cuadro no pretende no obstante necesariamente ser exhaustivo, entre otras cosas debido a las cuestiones de jerarquía de los elementos y las de la existencia de un contínuum antes citadas. Y así, ¡en el curso de nuestros análisis, hemos encontrado otros elementos que habrían podido también ser candidatos al estatuto de competencias! Es el caso, por ejemplo, de los descriptores “(competencia para) comunicar / intercambiar / cuestionar con respecto a la lengua, la cultura y la comunicación”; “(competencia) de relativización”, “(competencia) de empatía”, etc. Sin embargo no los hemos retenido como competencias, sino solamente como recursos (véanse las listas respectivas), en la medida en que nos parecieron sea más específicas de *uno sólo* de nuestros ámbitos (*empatía*, por ejemplo, entre los saber-ser) o de un grado de complejidad ya ligeramente menor (comunicar / intercambiar / cuestionar con respecto a la lengua, la cultura y la comunicación).

³⁴ Esta utilización, que se basa en las especificidades léxicas de una lengua particular, está aquí permitida, puesto que las competencias tienen precisamente como característica la de recurrir a recursos incluidos en las distintas listas.

Cuadro de las competencias globales

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

- válidos para toda la lengua y toda cultura;
- referidos a las relaciones entre lenguas y entre culturas.

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

C1.1. Competencia de Resolución de los conflictos / obstáculos / malentendidos

C1.3. Competencia de mediación

C1.2. Competencia de negociación

C1.4. Competencia de adaptación

C3. Competencia de descentramiento

C4. Competencia para dar sentido a elementos lingüísticos y/o culturales no familiares

C5. Competencia de distanciamiento

C6. Competencia para analizar de manera crítica la situación y las actividades (comunicativas y/o de aprendizaje) en las cuales se halle comprometido

C7. Competencia para reconocer al Otro o a la Alteridad

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

C2.1. Competencia para sacar provecho de sus propias experiencias interculturales / interlingüísticas

C2.2. Competencia para poner en práctica, en contextos de alteridad procesos de aprendizaje más sistemáticos, más controlados

2. Un ejemplo

Como hemos dicho en diversas ocasiones (véase Parte A, 3.2.1 y 3.2.2), no es posible proponer un cuadro integrado de las competencias y recursos que estuviera estructurado (según una red en árbol, por ejemplo) y jerarquizado. En efecto, las competencias, según la concepción que por la que hemos optado, se caracterizan por su naturaleza “situada”, es decir el hecho de que no se definan / configuren manera precisa hasta que se activan en una situación -cada vez diferente-, y por una tarea dada -ella a su vez tampoco completamente idéntica.

Así pues, según esta concepción, los contornos de una competencia no son jamás totalmente idénticos según el contexto en que se activa. Sólo cuando se definen la tarea (finalidad) y la situación (protagonistas, marco, etc.)³⁵ sólo entonces la competencia puede tomar su configuración concreta. O, para decirlo más concretamente, que la persona puede activar unas o más competencias de las que dispone en distintos grados. Y entonces la persona va a activar su/sus competencia(s) en una configuración que, además de la naturaleza de la tarea y el marco circunstancial, va a depender precisamente de la manera (naturaleza y cantidad) cuyas formas posee nunca completamente definibles que son las competencias.

Estas pocas líneas pueden parecer muy indeterminadas. Lo son... Pero nos parecen necesarias, una vez presentado el cuadro, para poner de relieve la verdadera complejidad de la cuestión de las competencias y, sobre todo, para prevenir los riesgos de reificación de este concepto, que se observa muy frecuentemente hoy en día en los contextos en que se recurre ella³⁶ !

Para nuestro ejemplo, nos encontramos pues, en realidad, ante una especie de reto: se trata, mediante las simplificaciones mencionadas en la nota anterior, de imaginar en qué situaciones / para qué tareas es pertinente una competencia dada, luego de definir más concretamente algunos ejemplos de estas tareas y situaciones, luego, finalmente, de comprobar entonces si nuestra “díada” competencia-recursos (véase 3.2.2) funciona.

Un ejemplo: la competencia de “adaptación”

Tomaremos como ejemplo **la competencia de adaptación** que consiste, tal como lo hemos visto, en *ir hacia lo que es otro, diferente*. Como lo hemos señalado, tal competencia es muy especialmente requerida “en contextos de alteridad”, cuando las diferencias son inmediatamente perceptibles: diferencias de lenguas, dominio desigual de las lenguas

³⁵ Hay que señalar que, en una concepción claramente interaccionista, o incluso etnometodológica, las cosas son aún más complejas ya que ¡la situación y la tarea son también el objeto de una construcción interactiva y, por lo tanto, susceptibles modificarse durante su realización! La definición de la “competencia lingüística” propuesta recientemente por M. Matthey, en una perspectiva similar a la de Bulea & Bronckart (2005), expresa con precisión esta concepción: “La competencia lingüística se manifiesta solamente con relación a una tarea en una situación particular. Es la energía inteligente la que permite a un individuo combinar sus recursos (lingüísticos y no lingüísticos) con las puestas a disposición por la situación y las de otros con el fin de efectuar una tarea (o varias tareas en paralelo). Las acciones que él/ellos realiza(n) para efectuar la tarea contribuyen a la definición de esta tarea y la situación en la que él/ellos actúa(n).” (Matthey en prensa)
Aquí, con el deseo de simplificar, haremos como si las definiciones de la situación y la tarea fueran claras y estables.

³⁶ El fenómeno es especialmente sorprendente cuando este concepto se utiliza con fines de evaluación, y/o de contratación en un contexto profesional.

utilizadas en el intercambio, comportamientos culturales “extraños”, etc. Precisemos inmediatamente que *adaptarse* no podría querer decir identificarse con el otro, ni necesariamente adoptar completamente su comportamiento / su lengua, sino encontrar modalidades de acción que en el intercambio permitan desenvolverse lo mejor posible quedando entendido que las diferencias están *a priori* presentes.

Imaginémonos el caso de una interacción interlingüística / intercultural en que uno de los interlocutores sin cesar se acerca mucho a los otros participantes en la interacción, usurpa su territorio; es decir, una interacción que resulta, digamos, “difícil” desde un punto de vista proxémico (Hall, 1971 y 1981)³⁷. Indudablemente se producirá una reacción. Ésta puede ser una adaptación.

Nos plantearemos sucesivamente tres cuestiones:

Las dos primeras se refieren “a la adaptación” como tal y en realidad se condicionan mutuamente:

- (a) ¿cómo la adaptación, tal como acabamos de considerar, puede describirse en términos de recursos?
- (b) el término *competencia*, ¿es adecuado para esta “adaptación”?

La tercera nos lleva a los contenidos de nuestro CARAP/MAREP:

- (c) ¿encuentra en nuestras listas de recursos de los elementos que correspondan a los requeridos por la descripción efectuada en a)?

He aquí las respuestas que podemos establecer. A continuación propondremos un balance del conjunto de este examen.

a) En la situación que hemos elegido como ejemplo, la adaptación debe evidentemente poder ayudarse de varios recursos:

- en la situación de interacción descrita, “adaptarse” supone en primer lugar *situar un comportamiento problemático* (el lugar del interlocutor en el intercambio) e *identificar / interpretar* esta diferencia de comportamiento como una diferencia cultural (y no como una intención malévola o cualquier otra cosa de este tipo) (*saber-hacer*) ;
- esta identificación / interpretación debe sostenerse en *conocimientos*: que existen diferencias de comportamiento proxémico según las culturas, que existen normas (de interacción) diferentes según las culturas, que el interlocutor es de otra cultura, que por lo tanto posee otras normas, etc. ;
- la adaptación supone en paralelo algunas disposiciones que permiten al sujeto sacar las consecuencias de lo que precede para adoptar un comportamiento apropiado adaptándose al del interlocutor: apertura, flexibilidad, disposición a modificar sus propias normas y comportamientos... (*saber-ser*)
- la adaptación consiste además (del lado de lo que se podría llamar la vertiente de la “resolución” de problemas) en adoptar estos comportamientos idóneos, que pueden

³⁷ Una misma ilustración podría realizarse a partir de otros ejemplos de tareas / situaciones en contexto de alteridad: acoger a alguien de otra lengua y cultura, buscar una información en un documento escrito en una lengua desconocida, interpretar y reaccionar ante un comportamiento *a priori* incomprensible, etc.

ser por ejemplo³⁸: metacomunicar con respecto al “problema”, pedir al interlocutor modificar su comportamiento, adaptar su propio comportamiento, etc.

b) Delante de recurrir a tal conjunto de recursos, (y de otros aún, probablemente), la adaptación aparece **pues como una competencia** (véase Parte A, 3.2.1), que se caracteriza por una determinada complejidad (que comprende la capacidad para seleccionar los recursos correspondientes a la situación), por una función social (garantizar un desarrollo de la interacción lo más armonioso posible “a pesar” de las diferencias de normas y comportamientos que lo “amenazan”). Esta competencia se manifiesta, se actualiza entre otras cosas en la clase de situaciones “interacción entre participantes de lenguas/culturas diferentes”.

c) Se trata pues de comprobar ahora si nuestras listas de recursos contienen las que vimos en a) que eran necesarias para la activación de la competencia de adaptación en la situación en cuestión. Comenzaremos por enumerar los recursos apropiados que encontramos en nuestras listas justificando la elección de las que hemos retenido y comentando lo que podría faltar.

Saber hacer

2.6.4.	Saber °identificar [señalar]° comportamientos particulares vinculados a diferencias culturales.
--------	---

Este primer recurso es necesario para la localización del problema (lo que hemos formulado así: *situar un comportamiento problemático*). Las siguientes dan las bases de su análisis / interpretación.

1.3.2.	.Saber analizar el origen cultural de las variaciones que se dan en la comunicación
1.3.4.	Saber analizar el origen cultural de ciertos comportamientos particulares.

Estas son claramente las bases de la comprensión del problema. La formulación “saber analizar” sigue siendo sin embargo un poco vaga. Intervienen entonces los recursos que se refieren más concretamente a la comparación:

3.1. +++	Dominar los procesos de la comparación
3.1.1. +++	Saber establecer relaciones a partir de un mayor o menor grado de aproximación

3.9. +++	Saber comparar las culturas comunicativas
3.9.2.1. +++	Saber comparar los propios comportamientos lingüísticos con otros de locutores de otras lenguas
3.9.2.2. +++	Saber comparar las prácticas de comunicación no verbal de otros a las propias prácticas

1.3.1.1.	Saber determinar cuáles son sus propias características culturales
----------	--

³⁸ Nos encontramos aquí con otra característica de las competencias que hace imposible el establecimiento de un cuadro cerrado, acabado: ante una tarea / situación, hay generalmente varias maneras de reaccionar a lo que pasa: en nuestro ejemplo, se puede adaptar el propio comportamiento, y también aclarar el problema, etc. Y estas variedades de respuestas contribuyen también a redefinir la situación en un movimiento co-construcción que ¡sólo cesa con el cierre del intercambio!

Para conseguir la identificación del problema:

2.6.	Saber °identificar [señalar] [reconocer] particularidades culturales/ fenómenos culturales
2.6.3	Saber °identificar [señalar]° las variaciones comunicativas producidas por las diferencias culturales

Pero los recursos de tipo “saber-hacer” intervienen también en la parte de la competencia que pertenece a la vertiente “resolución” de problemas:

6.3. ++	Saber tener en cuenta las diferencias °sociolingüísticas / socioculturales° para comunicar
-------------------	---

4.2 +	Saber aclarar malentendidos
-----------------	------------------------------------

Conocimientos

Nuestro referencial en tres partes permite poner de relieve el lugar de los conocimientos en los saber-hacer: las operaciones de análisis, de comparación, etc, se apoyan por una parte esencialmente en operaciones cognitivas generales, por otra parte en conocimientos (y saber-ser) He aquí algunos que intervienen aquí:

11.1 +++	Saber que hay diferencias culturales
--------------------	---

6.10. +++	Conocer [ser consciente de] las reacciones que uno mismo puede tener frente a la diferencia (/ lingüística , / cultural/)
---------------------	--

6.11. ++	Saber que las diferencias culturales pueden ser el origen de dificultades °en la comunicación / en la interacción° °verbal / no verbal°
--------------------	--

6.11.1.	Saber que las dificultades relativas en la comunicación causadas por diferencias culturales pueden tomar forma de conflicto cultural / relajamiento cultural
---------	--

3.4. +++	Saber que la cultura y la identidad condicionan las interacciones comunicativas
--------------------	--

3.4.1. ++	Saber que los comportamientos y las valorizaciones individuales (personales o de los demás) están vinculadas a los referentes/referencias culturales
--------------	--

3.5. ++	Saber que la competencia de comunicación de la cual se dispone se basa en conocimientos de orden cultural y social generalmente implícitos
-------------------	---

6.9. ++	Saber que existen entre los sistemas de comunicación °verbal / no verbal° semejanzas y diferencias
-------------------	---

8.2. +++	Saber que otra cultura puede tener normas específicas en relación con las prácticas sociales
--------------------	---

9.4.2 +++	Saber que la interpretación que hacen los demás de nuestros propios comportamientos es susceptible de ser diferente de la que nosotros hacemos.
--------------	---

Se movilizan también algunos conocimientos para la resolución del problema:

6.12 ++	Conocer las estrategias que permitan resolver los conflictos interculturales.
------------	--

Saber ser

También deben movilizarse numerosos saber-ser. Constituyen hasta cierto punto el trasfondo actitudinal que hace posible la acción en contexto de alteridad, la puesta en práctica de los saber-hacer y el recurso a los conocimientos. Es difícil cerrar la lista precisa. Pero he aquí algunos ejemplos...

... para estar dispuesto a entrar en el juego:

7.2 +	Disponibilidad a comprometerse a en la comunicación (verbal / no-verbal) plural, siguiendo las convenciones y ritos apropiados al contexto
7.3 +	Estar preparado para afrontar dificultades relacionadas con situaciones e interacciones^o plurilingües / pluriculturales^o
7.3.1 ++	Capacidad de afrontar (con confianza) aquello que es ^o nuevo / extraño ^o ^{oo} en el comportamiento ^o lingüístico / cultural ^o / en los valores culturales ^{oo} del otro
7.3.2 +	Estar dispuesto a asumir la ansiedad inherente a las situaciones e interacciones ^o plurilingües / pluriculturales
7.3.3 +	Estar dispuesto a vivir experiencias diferentes a aquellas que se esperabant <válido para lengua y cultura>
7.3.4 +	Estar dispuesto a sentir la propia identidad amenazada [a sentirse desindividualizado]

15.1 ++	Sentirse capaz de afrontar ^ola complejidad / la diversidad^o ^ode los contextos / de los locutores^o
15.2 +	Tener confianza en sí mismo en situaciones omunicación (^oexpresión / recepción / interacción / mediación^o)

14.2.1 +	Voluntad de querer gestionar las ^o frustraciones / emociones ^o generadas por la participación en otra cultura que no es la propia
-------------	---

... para adoptar una actitud adecuada frente a lo que puede pasar durante el intercambio:

1.1.1 +	Atención a los signos verbales y no verbales de la comunicación
1.2 +	Atención a los fenómenos culturales.

2.2.1.1 ++	Ser sensible a la diversidad de universos sonoros {formas de acentuación, formas gráficas, disposiciones sintácticas, etc. } <idem Culturas : los modales en la mesa, normas de circulación, etc ³⁹ .>
------------	--

12.2 +++	Disponibilidad para suspender el propio juicio °acerca de la propia cultura / acerca de otras culturas°
-------------	--

4.1.3 +	Aceptar comportamientos culturales diferentes.(/ modales en la mesa / rituales / ...)
------------	---

12.4 ++	Estar dispuesto a °oponerse / sobrepasar° los propios prejuicios.
------------	--

4.1 +	Vencer las propias °resistencias / reticencias° hacia lo diferente <válido para lengua y cultura>
----------	--

6.1 +	Respetar las diferencias y la diversidad (en un entorno multiétnico) < válido para lenguas y culturas>
----------	---

... para conservar sus facultades de análisis, sus facultades críticas:

9.6.2 ++	Voluntad de intentar comprender las diferencias de °comportamientos / valores / actitudes° de miembros de la cultura de acogida
-------------	---

10.4 +	Actitud crítica respecto a la consideración de valores [normas] del prójimo
-----------	--

13.1 +	Estar dispuesto a distanciarse de la propia perspectiva cultural, vigilando de cerca los efectos que pueda tener sobre la propia percepción de los fenómenos / Estar dispuesto a tener en cuenta los rasgos característicos de la propia cultura que influyen en la percepción del mundo exterior, sobre la vida cotidiana, sobre la forma de pensar...
-----------	--

... y estar dispuesto a intentar solucionar el problema:

14.1 +	Volonté °d'adaptation / de souplesse° du comportement propre dans l'interaction avec des personnes °linguistiquement / culturellement° différents de soi.
--------	--

14.2.2 +	Voluntad de adaptar su propio comportamiento a lo que se sabe / aprende con respecto a la comunicación en la cultura de acogida
----------	---

11.5 +	Capacidad para asumir las actitudes correspondientes a los conocimientos relativos a la diversidad, sean cuales sean.
-----------	--

Todas las disposiciones que, para nuestro ejemplo, pueden resumirse así:

³⁹ Los componentes proxémicos entran evidentemente en este etc.

13.2 ++	Acceder a suspender (aunque provisionalmente) o de poner en cuestión las propias °costumbres (verbales y otras) / comportamientos / valores...° y adoptar (aunque provisionalmente y de forma reversible) otros °comportamientos / actitudes/ valores° además de aquellos/as constitutivos/as de la « identidad » lingüística y cultural.
------------	--

9.4.2 +	Voluntad de °verbalizar / discutir° las representaciones que puedan tenerse sobre determinados fenómenos lingüísticos (/préstamos lingüísticos / « mezclas » de lenguas / ...)
------------	--

Indiquemos aún, de paso, que una vez puesta en práctica la competencia de adaptación puede conducir más lejos, a aprendizajes, a un aumento de curiosidad:

3.4 +	Interés por comprender lo que ocurre en las interacciones interculturales <válido para lengua y cultura>
----------	---

¿Qué conclusiones extraer de este examen?

Este ejemplo nos permite hacer las constataciones siguientes:

1. Globalmente, el modelo que hemos adoptado para “competencias” y “recursos” tras nuestras lecturas y reflexiones teóricas expuestas en la Presentación general se revela pertinente. Aplicados a un caso concreto de competencia que debe utilizarse en situación, los conceptos elegidos se revelan útiles a una descripción que “da sentido” en la medida en que lo que permite expresar parece de acuerdo con lo que la experiencia (personal y colectiva) nos enseñado de tales situaciones y de lo que puede producirse. La descripción proporcionada nos parece rica.
2. Los descriptores de recursos proporcionados en nuestras listas proporcionan una base suficientemente extensa para cubrir varias facetas esenciales de un análisis del que acabamos de mencionar la riqueza, tanto en descriptores genéricos como al de descriptores más específicos. Aunque se puede tener a veces la impresión que los descriptores solicitados proponen una formulación algo amplia, o al contrario algo estrecha.

Globalmente, pensamos poder decir que el camino tomado es el bueno, aunque seguramente quedan todavía numerosos esfuerzos por realizar para obtener un referencial plenamente operatorio.

Seguimos siendo por supuesto muy conscientes de los límites de un proceso que se ha basado en un único ejemplo y no podría confundirse con una tentativa de validación del modelo ni la de la herramienta. El objeto mismo de esta validación (¿el CARAP/MAREP en tanto que modelo descriptivo? ¿El CARAP/MAREP como instrumento para guiar la acción pedagógica?), y por lo tanto sus métodos, queda por definir.

C – SABER (conocimientos declarativos)

1. Lista de los descriptores de recursos

A. Lengua y comunicación

A.1 La lengua como sistema semiológico

1. ++	Conocer algunos principios del funcionamiento de las lenguas
1.1 +++	Saber que °la lengua / las lenguas° está(n) constituida(s) por signos que forman un sistema semiológico
1.2. ++	Conocer algunos conceptos semiológicos de base
1.2.1. ++	Conocer °la distinción entre representación simbólica e icónica / la diferencia entre señal, signo y símbolo
1.2.2	Saber que las lenguas aprehenden la realidad de manera convencional.
1.2.3. ++	Saber que la correspondencia entre las palabras y su referente es a priori arbitraria
1.2.3.1. ++	Saber que no hay que confundir « género gramatical » y « sexo »
1.3 ++	Saber que las lenguas obedecen ciertas reglas
1.3.1 ++	Saber que estas reglas pueden ser violadas intencionadamente
1.4. ++	Saber que existen variedades de una misma lengua definidas por variaciones del sistema de esta lengua
1.5. ++	Conocer conceptos y técnicas que permitan comprender el funcionamiento de las lenguas según los diferentes niveles de análisis
1.5.1. ++	Conocer algunas categorizaciones relativas a las lenguas
1.5.1.1. ++	Conocer categorizaciones según determinados índices formales
1.6.	Saber que existen diferencias entre de funcionamiento entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral
1.7. +	Tener conocimientos de orden lingüístico sobre una lengua en particular (/la lengua materna / la lengua de la escuela / ...)

A.2 Lengua y sociedad

2. ++	Conocer el rol de la sociedad en el funcionamiento de las lenguas / y de las lenguas en el funcionamiento de la sociedad
2.1. ++	Tener conocimiento sobre la variación social de las lenguas en sincronía {variantes regionales, variantes por edad, par profesión, etc.}
2.1.1. ++	Saber que cada una de estas variaciones constituye un sistema lingüístico de igual valor que cualquier otro sistema, aunque su uso no sea adecuado en determinados contextos o condiciones
2.1.2. ++	Saber que es necesario tener en cuenta las particularidades culturales de sus locutores para interpretar estas variaciones
2.1.3. ++	Conocer categorías de las lenguas relativas a sus estatus sociales (/lengua oficial / lengua regional / argot / ...)
2.2. ++	Saber que todos los individuos son miembros de al menos una comunidad lingüística
2.3 ++	Saber que la identidad se construye, entre otras cosas, en referencia a la lengua.
2.4 ++	Saber que la propia identidad está definida [construida] por el otro en la comunicación
2.5. ++	Conocer algunas características de °la propia situación / el propio entorno° lingüístico
2.5.1 ++	Tener conocimientos sobre la diversidad sociolingüística del entorno próximo
2.5.2. +++	Conocer el rol que desempeñan las diversas lenguas del entorno (/la lengua común y escolar / la lengua familiar / ...)
2.5.3. ++	Conocer la propia identidad lingüística
2.6. ++	Conocer qué hechos °históricos / geográficos° °ejercen influencia° en la aparición o en la evolución de ciertas lenguas
2.7. ++	Saber que adquiriendo conocimientos sobre las lenguas, se adquieren también conocimientos de orden °histórico / geográfico

3. Comunicación verbal y no verbal

3. ++	Conocer algunos principios del funcionamiento de la comunicación
3.1 ++	Saber que existen otras formas de comunicación además del lenguaje humano [que el lenguaje humano no es más que una de las formas posibles de la comunicación]
3.1.1. ++	Saber que la comunicación no es necesariamente tributaria de una lengua a doble articulación
3.2. ++	Conocer algunas características que diferencian el lenguaje humano de otras formas de lenguaje (/de la comunicación animal/...)
3.3. ++	Tener conocimientos sobre el propio repertorio comunicativo
3.3.1. ++	Conocer algunos géneros discursivos del propio repertorio comunicativo
3.3.2. ++	Saber que es necesario adaptar el propio repertorio comunicativo al contexto social y cultural en el cual tiene lugar la comunicación
3.4. +++	Saber que la cultura y la identidad condicionan las interacciones comunicativas
3.4.1. ++	Saber que los comportamientos y las valorizaciones individuales (personales o de los demás) están vinculadas a los referentes/referencias culturales
3.4.2. +++	°Disponer de conocimientos sobre la manera en la cual las culturas estructuran los roles en las interacciones sociales / Conocer algunas características culturales que condicionan los (roles en las) interacciones sociales
3.5. ++	Saber que la competencia de comunicación de la cual se dispone se basa en conocimientos de orden cultural y social generalmente implícitos
3.6. ++	Conocer algunos aspectos de los conocimientos implícitos en que se fundamenta la propia competencia para comunicar
3.6.1. ++	Conocer algunos aspectos de los °conocimientos lingüísticos formales o *informales* <adquiridos a través del aprendizaje no institucional y/o implícito> / de procesos lingüísticos° que sustentan la competencia para la comunicación
3.6.2 ++	Saber que, para la comunicación, se dispone de conocimientos implícitos y explícitos y saber que los demás también disponen de conocimientos del mismo orden
3.7. +++	Saber que el locutor alóglota dispone de un estatus particular en la comunicación debido a su competencia plurilingüe y pluricultural
3.7.1	Saber que el locutor alóglota dispone de conocimientos de su propia cultura, pero también respecto a la cultura de °los demás / su interlocutor ° dispone °de un potencial / de una posición de poder° al menos igual al / a la del locutor nativo
3.7.2.	Saber que el locutor alóglota tiene un rol de mediador en la comunicación
3.8. ++	Conocer algunas características discursivas y textuales de un texto
3.8.1. ++	Saber que es posible alternar la narración con partes °explicativas / descriptivas°etc.

A.4 Evolución de las lenguas

4. +++	Saber que las lenguas están en constante evolución
4.1. +++	Saber que las lenguas tienen entre ellas unas relaciones llamadas « de parentesco » / saber que existen « familias » de lenguas
4.2.	Conocer la composición y el nombre de algunas familias de lenguas
4.3. ++	Tener conocimientos sobre los fenómenos de préstamos lingüísticos de una lengua a otra
4.3.1. ++	Tener conocimientos sobre las condiciones en las cuales se efectúan los préstamos lingüísticos {situación de contacto, necesidades terminológicas como consecuencia del desarrollo de la realidad donde se da una lengua...}
4.3.2. ++	Saber que no hay que confundir préstamo lingüístico con parentesco lingüístico
4.4. ++	Conocer algunos elementos de la historia de las lenguas (/el origen de ciertas lenguas /algunas evoluciones léxicas / algunas evoluciones fonológicas / ...)

A.5 Pluralidad, diversidad, Multilingüismo y plurilingüismo

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

A.6 Semejanzas y diferencias entre lenguas

6. +++	Saber que hay semejanzas y diferencias entre las lenguas
6.1. ++	Saber que cada lengua tiene un sistema propio
6.1.1. +++	Saber que el sistema de la propia lengua no es más que un sistema entre muchos otros
6.2. +++	Saber que cada lengua tiene su manera específica de aprehender la realidad
6.2.1 ++	Saber que la forma específica con la que cada lengua °explica / « divide »° el mundo está determinada culturalmente
6.2.2 ++	Saber de este hecho, que la traducción de una lengua a otra a menudo necesita recurrir a desgloses diferentes
6.3. +++	Saber que las categorías de la propia ° lengua maternal / la lengua de la escuela° no funcionan necesariamente igual en otra lengua
6.3.1. +++	Saber que ciertas categorías gramaticales presentes en una lengua no están presentes en otras
6.3.2.. ++	Saber que una misma palabra puede cambiar de género en otras lenguas
6.4. +++	Saber que cada lengua tiene un sistema °fonético / fonológico° propio
6.4.1 +++	Saber que cada lengua tiene una imagen sonora más o menos diferente de la de otras lenguas
6.4.2 +++	Saber que el repertorio de fonemas de que dispone cada lengua varía según las lenguas
6.4.3. +++	Saber que existen en lenguas no familiares sonidos que puede que no percibamos, y que sin embargo permiten distinguir unas palabras de otras
6.4.4. +++	Saber que existen semejanzas y diferencias de orden prosódico (/relativas al ritmo / a la acentuación/ a la entonación/) entre las lenguas
6.5 ++	Saber que no existe una correspondencia palabra a palabra de una lengua a otra
6.5.1 ++	Saber que las lenguas no utilizan siempre el mismo número de palabras para expresar lo mismo
6.5.2. ++	Saber que a una palabra del léxico de una lengua pueden corresponderle dos o más palabras en otra lengua
6.5.3. ++	Saber que ocurre que una lengua no expresa mediante palabras algunos aspectos de la realidad; mientras otras, sí
6.5.4. ++	Saber que palabras de lenguas diferentes que se parecen de oído no tienen necesariamente el mismo significado
6.6. +++	Saber que las palabras compuestas se forman de diferentes maneras según las lenguas
6.6.1. +++	Saber que a una palabra compuesta de una lengua puede corresponderle un grupo de palabras en otra lengua
6.7. +++	Saber que la organización de los enunciados puede ser diferente según las lenguas

6.8. +++	Saber que existen diferencias de funcionamiento en los sistemas de escritura
6.8.1. ++	Saber que existen diferentes formas de escritura
6.8.2. ++	Saber que el número de unidades utilizadas para la escritura puede ser muy diferente de una lengua a otra
6.8.3. ++	Saber que sonoridades parecidas o próximas pueden dar lugar a grafías completamente diferentes en distintas lenguas
6.8.4. +++	Saber que en un sistema alfabético las correspondencias grafía-fonema son relaciones específicas de cada lengua
6.9. ++	Saber que existen entre los sistemas de comunicación °verbal / no verbal° semejanzas y diferencias
6.9.1 ++	Saber que existen diferencias en la expresión °verbal / no verbal° de sentimientos (/ de las emociones/...) en diversas lenguas
6.9.2. ++	Conocer algunas diferencias en la expresión de emociones en algunas lenguas
6.9.3. ++	Saber que ciertos actos lingüísticos (/ los rituales de saludos / las fórmulas de cortesía/...) que parecen iguales, no funcionan necesariamente igual de una lengua a otra
6.10. +++	Conocer [ser consciente de] las reacciones que uno mismo puede tener frente a la diferencia (/ lingüística , / cultural/)
6.11. ++	Saber que las diferencias culturales pueden ser el origen de dificultades °en la comunicación / en la interacción° °verbal / no verbal°
6.11.1. ++	Saber que las dificultades relativas en la comunicación causadas por diferencias culturales pueden tomar forma de °conflicto / fatiga° cultural
6.12. ++	Conocer las estrategias que permitan resolver los conflictos interculturales
6.13. ++	Conocer algunas °correspondencias / no-correspondencias° entre °la propia lengua materna / la lengua de la escuela° y otras lenguas

A.7 Lengua y °adquisición / aprendizaje°

7.	Saber cómo se °adquiere / aprende° una lengua
7.1 ++	Saber cómo se aprende a hablar.
7.2. +++	Saber que uno puede apoyarse en las semejanzas (estructurales / discursivas / pragmáticas/) entre las lenguas para aprender lenguas
7.3. +++	Saber que el apoyo en las semejanzas (estructurales / discursivas, / pragmáticas/) entre las lenguas facilita el aprendizaje de las lenguas
7.4. ++	Saber que los aspectos culturales tienen una incidencia sobre el aprendizaje de las lenguas
7.5. +++	Saber que se puede aprender mejor si hay una actitud de aceptación frente a las diferencias lingüísticas
7.6. ++	Saber cuáles son las propias capacidades de aprendizaje de lenguas
7.6.1. ++	Saber que se dispone de estrategias de aprendizaje
7.6.2. ++	Conocer qué estrategias de aprendizaje pueden utilizarse para el aprendizaje de lenguas

Cultura

B.1 Cultura y prácticas sociales

8. ++	Conocer el rol de la cultura en las prácticas sociales	
8.1. ++	Saber que las culturas tienen influencia en °los comportamientos / prácticas sociales / las valorizaciones individuales° (personales / de los demás)	
8.1.1. +++	Conocer algunas °prácticas sociales / costumbres° de diferentes culturas	
8.1.2. +++	Conocer algunas °semejanzas / diferencias° entre °prácticas sociales / costumbres° de diferentes culturas	
8.1.3. +++	Conocer algunas particularidades de la propia cultura en relación a algunas °prácticas sociales / costumbres° de otras culturas	
8.2. +++	Saber que otra cultura puede tener normas específicas en relación con las prácticas sociales	
8.2.1. +++	Saber que algunas de estas normas constituyen tabús	
8.2.2. +++	Conocer algunas normas relativas a las prácticas sociales (/algunos tabús/) de otras culturas en ciertos dominios {saludos, necesidades cotidianas, sexualidad, muerte, etc. }	
8.2.3. +++	Conocer algunas normas de ciertos grupos sociales relativas a las prácticas sociales (/a los tabús/)	
8.2.4. +++	Saber que las normas (/los tabús /) específicos de cada cultura hacen complejas las decisiones personales en contexto de diversidad cultural	

B.2 Cultura y representaciones sociales

9. +++	Saber que la cultura organiza °la percepción / la visión del mundo / el pensamiento°
9.1. +++	Saber que los sistemas culturales °son complejos / se manifiestan en diversos dominios° °{interacción social, relación con el entorno, conocimientos sobre la realidad, etc.}°
9.2. +++	Saber que hay °semejanzas / diferencias° entre los °conocimientos / esquemas de interpretación° de que disponen las personas de diferentes culturas
9.2.1. +++	Conocer algunos esquemas de interpretación próximos a ciertas culturas en lo que concierne al conocimiento del mundo °{sistemas de numeración, las medidas, la forma de contar el tiempo, etc.}°
9.3. +++	Saber que se pueden tener conocimientos sobre la cultura deformados por estereotipos
9.3.1. +++	Conocer °algunos estereotipos° de origen cultural que pueden deformar el conocimiento del mundo
9.3.1.1. ++	Conocer algunos estereotipos de otras culturas en relación con la cultura propia
9.3.1.2. ++	Conocer algunos malentendidos de origen cultural
9.3.1.3. ++	Saber que existen prejuicios culturales
9.4. +	Saber que se percibe la propia cultura y la de los demás de manera diferente
9.4.1. +	Saber que la percepción de la propia cultura y de la de los demás depende igualmente de factores individuales {experiencias anteriores, rasgos de personalidad...}
9.4.2. +++	Saber que la interpretación que hacen los demás de nuestros propios comportamientos es susceptible de ser diferente de la que nosotros hacemos
9.4.3. +++	Saber que las propias prácticas culturales pueden ser interpretadas por los demás bajo la forma de estereotipos

B.3 Referencias culturales

10. ++	Tener conocimientos sobre las culturas
10.1. ++	Disponer de referencias culturales susceptibles de estructurar el conocimiento implícito y explícito del mundo (conocimiento de lugares, de organismos, de objetos... / de clases de entidades, de sus propiedades y relaciones) adquirido durante el aprendizaje escolar de las lenguas
10.1.1 +++	Disponer de conocimientos relativos a las culturas °que conforman el objeto de aprendizaje escolar / de otros alumnos de la clase / del entorno próximo°
10.1.1.1. +	Conocer ciertos elementos que caracterizan la cultura propia
10.1.1.2. +++	Conocer ciertos elementos que caracterizan diversas culturas
10.2. ++	Disponer de un sistema interpretativo que permita aprehender las particularidades de una cultura {significados, creencias, prácticas culturales...}
10.3. ++	Disponer de conocimientos de la propia cultura susceptibles de facilitar las interacciones con personas de otras culturas

B.4. La diversidad de culturas

11. +++	Conocer diversos fenómenos relativos a la diversidad de culturas	
11.1. +++	Saber que hay diferencias culturales	
11.1.1. +++	Saber que las diferencias culturales clasifican diferentemente los contenidos vehiculados en los intercambios comunicativos	
11.1.2. +++	Saber que °la lectura / la interpretación° de los contenidos de los intercambios está influenciada por las diferentes culturas	
11.1.3 +++	Conocer algunas diferencias en la expresión °verbal / no verbal° de los sentimientos (/ de la emoción /...)° en diversas culturas	
11.2. +++	Saber que las culturas no son mundos cerrados, sino que pueden °intercambiar/compartir° elementos entre ellas	
11.2.1. +++	Saber que puede haber °semejanzas / diferencias° entre culturas	
11.2.1.1. +++	Conocer algunas °semejanzas / diferencias° entre la propia cultura y la de los demás	
11.2.1.2. +++	Conocer algunas °semejanzas y diferencias° entre las culturas de diferentes grupos sociales y regionales	
11.2.2. +++	Saber que las culturas pueden influenciarse las unas a las otras	
11.3. +++	Saber que existen subgrupos culturales relacionados con grupos sociales en el interior de una misma cultura	
11.3.1. +++	Conocer algunos ejemplos de la variación de las prácticas culturales en función de los grupos sociales	
11.3.2. +++	Conocer ciertas diferencias culturales susceptibles de ayudar a comprender mejor las estructuras sociales	
11.4. ++	Saber que las culturas se constituyen y evolucionan bajo la influencia de diferentes factores	
11.4.1. ++	Comprender el rol de las instituciones y de la política en la evolución de las culturas	
11.4.2. ++	Conocer factores °históricos / geográficos° que determinan ciertos aspectos de diferentes culturas	
11.5. +++	Saber que la diversidad de culturas no significa °la superioridad / la inferioridad° de una con relación a la otra	

B.5 Cultura e identidad

12. +++	Saber que la identidad se construye, entre otras cosas, en referencia a una o a varias pertenencias culturales
12.1. +++	Saber que °la identidad propia está relacionada con la propia cultura / la identidad del otro está relacionada con la cultura del otro°
12.2. +++	Saber que la identidad se construye sobre diversos planos {social, nacional, supranacional...}
12.2.1. +++	Saber que las semejanzas y las diferencias entre las culturas europeas son constitutivas de la identidad europea
12.3. +++	Saber que se puede tener una identidad múltiple
12.4. +++	Saber que hay identidades °bi/plurilingües / bi/pluriculturales°
12.5. +++	Saber que se dan peligros de °empobrecimiento /alienación° cultural° que pueden venir provocados por el contacto con otras °lenguas / culturas° (dominante(s))

2. Comentarios

1. Organización

Según lo propuesto en el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MECR), hemos seleccionado los recursos del tipo "saber" porque "toda comunicación humana reposa sobre un conocimiento compartido del mundo" (página 16).

1.1. Lengua y cultura: una dicotomía justificable

En la lista propuesta, hemos separado los descriptores relativos a los "conocimientos" concernientes a la lengua y la comunicación de aquellos que se refieren a la cultura. Esto no significa que pensemos que lengua y cultura funcionen separadamente en las prácticas lingüísticas y en los discursos situados, o que menoscabemos el papel primordial de la relación entre lengua y cultura dentro del desarrollo de las competencias comunicativas. Si separamos lengua y cultura es para facilitar la delimitación y la explicitación de conceptos clave, así como para hacer más fluida la reflexión sobre la naturaleza del conocimiento construido mediante los enfoques plurales; gracias a esta distinción, la lista se hace más clara y comprensible⁴⁰. Además, dicha separación de conceptos tiene también una finalidad didáctica: volver más fluidos el análisis y la evaluación de las prácticas escolares, mientras que, en estas prácticas son globales -la lengua y cultura entremezcladas- en su realización.

Debido a esto ambos aspectos se encuentran a menudo estrechamente ligados y no siempre es fácil tomar decisiones respecto a la atribución de características que pertenezcan a uno u otro de estos grandes ámbitos de nuestra lista. Por ejemplo, hemos decidido situar en el apartado dedicado a la lengua y la comunicación descriptores como *saber que es necesario tener en cuenta las particularidades culturales de los hablantes para interpretar las variaciones* (en referencia a las variaciones lingüísticas) o *Saber que la cultura y la identidad condicionan las interacciones comunicativas*, donde se hace referencia simultáneamente a la lengua y a la comunicación. En otros casos, como pueda ser un descriptor del tipo *Saber que la identidad se construye...* se ha preferido enunciar un descriptor para cada una de los dos ámbitos: 2.3 *Saber que la identidad se construye entre otras cosas en referencia a la lengua*, dentro del apartado *Lengua y comunicación* y 12.2 *Saber que la identidad se construye sobre diversos planos* (social, nacional, supranacional) en el apartado *Cultura*. Estas decisiones no implican una separación real, sino la focalización alternada en uno u otro aspecto.

1.2. Predicado y Objeto

Según la distinción propuesta en la presentación general de CARAP/MAREP (cf. capítulos 5.3.1), los descriptores referentes a los conocimientos (saber), como a los saber ser o a los saber hacer, se pueden descomponer en "predicados" y "objetos".

Los predicados de la presente lista se refieren a términos poco variados tales como *Saber, Conocer, Tener conocimientos sobre*.

⁴⁰ Se percibirá que esta decisión se sitúa en línea con lo señalado por el MECR que se refiere (página 12) a "conocimientos lingüísticos" y sitúa, entre las "competencia generales" unos "conocimientos declarativos (saber)" que "se tienen que interpretar como conocimientos derivados de la experiencia social (conocimientos empíricos) o de un aprendizaje más formal (conocimientos académicos)" (página 16 -para más detalles, véanse también las páginas 82-83-).

Ciertamente se pueden establecer diferencias de sentido entre predicados como:

- a) **saber qué:** (saber que un fenómeno existe). Saber que la cultura y la identidad condicionan las interacciones comunicativas.
- b) **Saber cómo** (saber cómo funciona un fenómeno, por ejemplo, cómo un fenómeno actúa sobre otro): Disponer de conocimientos sobre la manera en que las culturas estructuran los roles en las interacciones sociales.
- c) **Conocer ejemplos** que destaquen una categoría de saber: reconocer algunos géneros discursivos en su propio repertorio comunicativo⁴¹.

Cualquiera que sea el interés de estas contraposiciones, desde el punto de vista del análisis estrictamente semántico, el contenido de los recursos que hemos juzgado interesante mantener en nuestra tarea de elaborar los descriptores, no ha hecho surgir la necesidad de un recurso sistemático a estas tres categorías para un mismo objeto⁴².

Al contrario que las listas de saber hacer y saber ser, la que nos ocupa, en este primer nivel, no está organizada en función de los predicados. Esto se debe de una parte, a la ausencia de variedad de los mismos, de la otra al hecho de que una organización en la que el primer principio fueran los tres tipos, conduciría a una separación artificial de los “saber qué”, “saber cómo” y del conocimiento de ejemplos de las mismas áreas de conocimiento.

De hecho, la variedad de descriptores de nuestra lista tiende esencialmente a la variedad de objetos. Por ello la organización se basa en el primer nivel de categorización sobre una tipología de objetos (que no pretende ser exhaustiva).

1.3. Acerca de los <<objetos>>: problemas de clasificación cruzada

Al elaborar nuestra lista, hemos constatado que dos de los ejes de diferenciación de los descriptores, que nos parecía imprescindible conservar para su organización⁴³, nos planteaban necesariamente un problema de clasificación cruzada. Se trata de los ejes siguientes, que a su vez dan lugar al establecimiento de categorías:

- categorización en función del **nivel de análisis lingüístico** (en el apartado *Lengua y comunicación*), como la semiología, la pragmática, etc., que incluso siendo parte de dos grandes subgrupos, nos llevan a distinguir las categorías siguientes: *La lengua como sistema semiológico*, *Lengua y sociedad*, *Comunicación verbal y no verbal*; o en función de los **campos de la cultura**, como las prácticas sociales, las representaciones sociales o las referencias culturales;
- categorización en función de pertinencias que se pueden denominar “**transversales**”, en la medida en que pueden ser aplicadas a todos los niveles de análisis resultantes del eje anterior: *Evolución de las lenguas*, *Pluralidad y diversidad*, *Semejanzas y*

⁴¹ En otras palabras, se trata de conocimientos acerca de los fenómenos (a): abstractos o generales, (c): concretos y de conocimientos sobre los procesos o relaciones (b).

⁴² Lo que, dicho de otra manera, significa (véase el proceso expuesto en el capítulo 4 de la Parte A) que para un solo objeto 1) no hemos encontrado en las entradas de las fuentes consultadas ninguna que muestre las variaciones de los tres tipos de predicado; 2) no hemos sentido la necesidad, en función de los objetivos didácticos de nuestro referente, de incluir definiciones propias que completen estos tres tipos.

⁴³ Como para la distinción lengua /vs/ cultura, hay que subrayar que esta categorización no es para nosotros una categorización inmanente a la realidad que tratamos de estructurar: se nos ha impuesto así debido a los objetivos concretos que perseguimos, esto es, el establecimiento de una lista organizada de descriptores desde la perspectiva de la elaboración de un Marco de referencia.

diferencias, también, en un registro algo distinto, *Adquisición y aprendizaje* en el apartado *Lengua y comunicación*, o *La diversidad de las culturas* y *Cultura e identidad* en el apartado de Cultura.

Más adelante veremos cómo hemos procurado tomar en consideración las dificultades inherentes a este tipo de clasificación cruzada.

2. Las listas de los descriptores

2.1. La parte “Lengua y comunicación”

2.1.1. Naturaleza metalingüística de las definiciones escogidas

Los conocimientos presentados como recursos en la presente lista corresponden en su mayor parte a conocimientos metalingüísticos explícitos. Son declarativos, es decir, revelan conocimientos de hechos, acontecimientos, fenómenos o procedimientos, conciernen al funcionamiento de la lengua, el lenguaje, la comunicación. Son **el fruto de la observación y el análisis más o menos consciente de algunos rasgos formales del lenguaje**. Este proceso reflexivo lleva, en función del desarrollo cognitivo del aprendiz, a la exposición de ciertas normas relativas a la lengua y al lenguaje en el marco de un proceso de conceptualización metalingüística.

Por ello, estos recursos de tipo “saber” ponen de manifiesto lo metacognitivo y conduce al análisis, a la observación y al aprendizaje de lenguas: *Saber que uno dispone de estrategias de aprendizaje, saber que nos podemos apoyar en las similitudes estructurales / discursivas / pragmáticas entre las lenguas para aprenderlas.*

En fin, otros conocimientos, siempre de naturaleza “meta“, se refieren a la acción en situación comunicativa y nos facilitan la comunicación endolingüe o exolingüe: *Saber que es necesario adaptar el propio repertorio comunicativo al contexto social y cultural en que la comunicación tiene lugar o Saber que es necesario tener en cuenta las particularidades culturales de los interlocutores para interpretar estas variaciones.*

Por consiguiente, tener en cuenta la comunicación se justifica porque, para la comprensión y para el aprendizaje de lenguas, es necesario considerar las prácticas del lenguaje en situación. Estas prácticas indican, en definitiva, que el lenguaje posee una dimensión social, pone de manifiesto el anclaje cultural de la lengua en la realidad social; la lengua es un producto social y se pone en funcionamiento dentro del marco de la comunicación.

2.1.2. Objetos lingüísticos y objetos no lingüísticos

Algunos descriptores describen un objeto que solo parcialmente es lingüístico, por ejemplo los conocimientos de tipo histórico y geográfico sugeridos en el punto 2.6 *El conocimiento de ciertos hechos históricos / geográficos que han influenciado / influyen la aparición o evolución de algunas lenguas*. Se han destacado para mostrar que la aportación del enfoque plural es especialmente rica en este ámbito gracias al carácter transversal de actividades estrechamente ligadas a la observación de las lenguas.

2.1.3. La denominación de categorías

Como ya hemos mencionado antes (1.3.) a propósito de las clasificaciones cruzadas, nuestras categorías presentan simultáneamente dos ejes. Hemos decidido repartir las categorías resultantes de estos dos ejes en dos subgrupos sucesivos: primero los niveles de análisis (de A1 a A3), después las categorías transversales (A4 a A6):

A- Lengua y comunicación

A1-La lengua como sistema semiológico

A2-Lengua y sociedad

*A3-Comunicación verbal y no verbal*⁴⁴

A4-Evolución de las lenguas

A5- Pluralidad, diversidad, multilingüismo y plurilingüismo

A6-Semejanzas y diferencias

A7-Lenguas y adquisición / aprendizaje

Para evitar al máximo las repeticiones debidas a la clasificación cruzada, hemos procurado evitar situar en las categorías A1 a A3 descriptores que podrían estar muy vinculadas a categorías transversales A4 a A7. Cuando hemos necesitado tener en cuenta en las clasificaciones transversales los descriptores que también habrían podido figurar en las categorías A1 a A3, hemos tratado de reagruparlos en subcategorías que correspondían a A1-A3, en ese mismo orden.

Por esto encontramos en A6 (*Semejanzas y diferencias*) descriptores que destacan la lengua en tanto que sistema semiológico (por lo tanto, A1). Se han reagrupado en la primera parte de esta categoría y van seguidas de una serie de descriptores referentes a la comunicación (A3).

Añadimos algunas puntualizaciones que pretenden aclarar, allí donde es necesario, tanto la elección como la coherencia de las categorías.

La lengua como sistema semiológico

Esta categoría contiene aquellos recursos que contemplan la lengua en tanto que sistema de signos. Comprende los conocimientos generales, poniendo el acento sobre la arbitrariedad del signo lingüístico. Entre estos conocimientos, si no se construyen, algunos pueden dar lugar a obstáculos cognitivos. Otros elementos que la constituyen son las cribas metalingüísticas, conocimientos erróneos, a menudo frutos de un etnocentrismo lingüístico. La observación de muchas lenguas permite a los aprendices la sistematización de los conocimientos descubiertos, al generalizarlas en el marco de un proceso de distanciamiento. Así se construye la comprensión del carácter convencional de la lengua, de la existencia de normas que dirigen su funcionamiento en los distintos niveles de análisis como el morfosintáctico, el fonético, el fonológico, el escrito y el oral. En otras palabras, los enfoques plurales facilitan la aprehensión de estos conceptos lingüísticos de base.

La categoría ***Lengua y sociedad*** destaca como siempre el estudio de la lengua, pero insistiendo en su dimensión social. La lengua se ha considerado desde esta perspectiva como un conjunto de opciones entre las que las personas deben elegir si quieren ser eficaces en la comunicación; mientras que la categoría 3, ***Comunicación verbal y no verbal***, amplía el campo de estudio en relación al concepto de lengua. En efecto, la categoría 3 trata del uso de la lengua como un sistema de múltiples canales (según las propuestas derivadas de las teorías de Palo Alto, o las del enfoque interaccionista) que hay que situar en una perspectiva pragmática y cultural. La comunicación se considera un comportamiento de los interlocutores. Por esto podemos afirmar que para tener éxito en la interacción, sobretodo en contextos multilingües, no solo se necesita conocer el código lingüístico verbal y no verbal, sino que hay que saber de qué y con quién hablar, cómo y en qué situación hacerlo, así como cuándo

⁴⁴ Nuestra gran categoría *Lengua y comunicación* se justifica por las consideraciones hechas sobre las prácticas lingüísticas en situación, y además por el deseo de tener en cuenta, entre los recursos de tipo saber (conocimientos declarativos), el componente no verbal de la lengua.

intervenir o callar. La comunicación pone en juego asimismo el concepto de identidad, el cual se adquiere desde el punto de vista de la aceptación y la construcción de una identidad social en la que las lenguas ocupen un lugar importante.

Pluralidad, diversidad, multilingüismo y plurilingüismo

Dentro de esta categoría hemos querido conservar los diferentes recursos centrados en la diversidad de las lenguas, según lo propuesto en el MCRE, sean los relativos a la coexistencia de lenguas diferentes en una sociedad dada, sean las relativas al conocimiento de varias lenguas. Los descriptores engloban estas variaciones poniendo el acento sobre la complejidad de estas situaciones de contacto entre lenguas y de los fenómenos vinculados a las representaciones de los grupos sociales.

En la categoría ***Lenguas y adquisición / aprendizaje***, considerada por nosotros como categoría transversal, no hemos considerado necesario distinguir entre adquisición / aprendizaje de elementos fonológicos, funciones pragmáticas, regularidades de registro según el medio social... Con los descriptores evocados en este punto, nos referimos aquí al aspecto declarativo de una competencia mayor: la de saber aprender. Los descriptores presentados en la lista pueden desarrollar la capacidad de transferencia por parte de los hablantes de conocimientos de un ámbito del saber a otro. Se trata especialmente de conocimientos relativos al apoyo en un determinado saber lingüístico para comprender otro hecho lingüístico durante el aprendizaje: *Saber que el basarse en las semejanzas estructurales, discursivas, pragmáticas entre lenguas facilita el aprendizaje*. Se trata de un repertorio de conocimientos explícitos del tipo meta-aprendizaje que pueden facilitar los procesos de apropiación en el área de las lenguas y en el resto de áreas de conocimiento: *Saber que disponemos de estrategias de aprendizaje*.

2.2. La parte “Cultura”

2.2.1. Naturaleza de los objetos elegidos

En este apartado proponemos dos tipos de conocimientos:

a) la cultura como sistema (modelo) de prácticas aprendidas y compartidas características de una comunidad determinada, que ayuda a predecir e interpretar ciertos comportamientos de las personas de esa comunidad: *Conocer ciertas °semejanzas / diferencias° entre °prácticas sociales/costumbres° de diferentes culturas;*

b) la cultura como formas mentales (modo de pensar, de sentir, etc.) aceptable para una comunidad, es decir, formas sociales no estrictamente individuales. Como dice claramente el *Marco común de referencia europeo*, la imagen del mundo y la lengua se desarrollan mutuamente y la eficacia de la comunicación depende de la congruencia entre ambos aspectos. *Conocer ciertos esquemas de interpretación cercanos a ciertas culturas que ponen de relieve el conocimiento del mundo °numeración, pesos y medidas, el modo de contar el tiempo, etc.*

2.2.2. La denominación de las categorías

Como hemos dicho antes a propósito de las clasificaciones cruzadas (cf. 1.3), las categorías que atañen a la cultura presentan también dos ejes. Hemos decidido repartir las categorías de ambos ejes en dos subgrupos consecutivos: primero el área de la cultura (de B1 a B3) y luego las categorías transversales (B4 y B5):

B- La cultura

- B1 Cultura y prácticas sociales*
- B2 Cultura y representaciones sociales*
- B3 Referencias culturales*
- B4 La diversidad de las culturas*
- B5 Cultura e identidad*

Cultura y prácticas sociales

En esta categoría hemos incluido los recursos que nos muestran la cultura en tanto que normas de prácticas sociales que ayudan a los interlocutores a reaccionar en las interacciones, bien por la ayuda en la selección de comportamientos adecuados, bien por la interpretación y predicción de los comportamientos de los demás. En estas normas hay que tener en cuenta los tabúes de cada cultura que en las interacciones de situaciones plurales pueden provocar problemas de comunicación difíciles de superar debido a las implicaciones que comportan.

La categoría ***Cultura y representaciones sociales*** presenta los recursos que tienen una relación directa con las distintas formas de pensar, los esquemas de interpretación. De hecho, la imagen de mundo y lengua, como afirma el MCRE, se desarrollan en una relación mutua desde la más tierna infancia y se enriquecen con la educación y la experiencia a lo largo de la adolescencia y de la vida adulta. La comunicación depende de la coherencia en el desglose del mundo y de la lengua integrados por los interlocutores. Esta dificultad puede verse agravada cuando se trata de un tipo concreto de esquema: los estereotipos, que a menudo son origen de malentendidos y de una gran parte de problemas de comunicación en los contextos plurales.

Referencias culturales

Esta última categoría en el área de cultura precisa y concretiza los elementos de la categoría anterior, mencionados también en el MCRE. El conocimiento o imagen del mundo engloba el conocimiento de lugares, instituciones y organismos, personas, objetos, hechos, en diferentes áreas (la vida cotidiana, las condiciones de vida, las relaciones interpersonales, los valores, las creencias y prácticas sociales, los comportamientos rituales) y los tipos de entidades (concretas/abstractas, animadas/inanimadas), sus características y relaciones (espaciotemporales, asociativas, analíticas, lógicas, causales, etc.) en la estructuración de las cuales, como en tantas otras disciplinas culturales, la lengua tiene un papel fundamental. El conocimiento del mundo engloba también el conocimiento de la sociedad y la cultura de la(s) comunidad(es) de lengua, conocimientos que a menudo son deformados por los estereotipos.

Por eso, ciertos conocimientos como los mencionados en el punto 2.6 *El conocimiento de ciertos hechos históricos/geográficos que han influenciado o influyen la aparición o evolución de algunas lenguas*, tienen su origen en el carácter transversal de estos enfoques plurales, especialmente en la observación de las lenguas. Los enfoques plurales permiten un acceso a elementos de evolución y de dinámica de las lenguas, y al conocimiento de factores históricos y geográficos vinculados a diferentes culturas. Esto justifica a nuestro modo de ver su presencia en medio de las definiciones lingüísticas, a pesar de su dimensión cultural.

Diversidad de las culturas

Esta categoría transversal, estrechamente ligada a *Semejanzas y diferencias* que hemos señalado para la lengua, se organiza a partir de los recursos que están en la base de las tres categorías anteriores. La justificación de esta categoría se sitúa precisamente en la necesidad comunicativa propia de todo contexto plural. Cuando las personas vivían en contextos familiares relativamente monoculturales, no tenían ninguna necesidad de ser conscientes de su cultura, todo era previsible y lógico. Pero en un contexto plural, cada uno debe ser consciente de las semejanzas y diferencias de la propia cultura y la del otro, para poder reaccionar en las interacciones. En este sentido puede decirse que solo hay conocimientos sobre cultura en el reconocimiento de la diversidad de culturas.

Cultura e identidad

Como hemos dicho, la identidad, incluso la individual, se construye en las interacciones y por lo tanto, es una realidad con una dimensión social, que está ligada a la cultura y a las representaciones que uno puede tener de sus vínculos sociales y culturales. Dado que la identidad se construye en dichas interacciones, contiene elementos que tienen una relación directa con la imagen que cada cual tiene de la lengua o lenguas que habla, por lo que también hay referencias a la identidad en el apartado *Lengua y comunicación*.

3. Terminología

Al contrario de lo que pasa con las otras dos listas, no vemos, en el caso de los conocimientos declarativos, la necesidad de añadir comentarios terminológicos específicos. Esto se debe de un lado a la escasa variedad de los predicados y, del otro, a que nos hemos ceñido al máximo a la terminología del MCRE (cf. para las fuentes lingüísticas: "5.2 *Competencias comunicativas del lenguaje*" y en cuanto a la cultura: "5.1.1 *Saber*").

Algunos términos usados en las *Observaciones terminológicas* de la Presentación general (Apartado A, punto 7) son especialmente adecuados para el apartado *Saber*.. Cf. *concebir* y *conciencia*.

D – LOS SABER SER

1. Lista de los descriptores de recursos

Explicación de las siglas

C : « objeto » concreto.

G : « objeto » general.

A : « objeto » abstracto.

A.1. Atención / Sensibilidad / Curiosidad [interés] / Aceptación positiva / Apertura / Respeto / Valorización con relación a las lenguas, a las culturas y a la diversidad de las lenguas y culturas

1.	Atención para con las °lenguas / culturas / personas° « extranjeras » <C> para con la diversidad lingüística / cultural / humana del entorno <G>, para con el lenguaje en general <G>, para con la diversidad °lingüística / cultural / humana° en general [como tal] <A>.
1.1. +	Atención al lenguaje (a las manifestaciones semióticas) en general <válido igualmente para culturas y personas>
1.1.1. +	Atención a los signos verbales y no verbales de la comunicación
1.1.2. +	Atención [prestar atención a] los aspectos formales del lenguaje y de las lenguas / Considerar la lengua como un objeto de reflexión
1.2. +	Atención a los fenómenos culturales

2.	Sensibilidad °a la existencia de otras °lenguas / culturas / personas° (C, G) / a la existencia de la diversidad de °lenguas / culturas / personas ° (A) °	
2.1. +	Sensibilidad por la lengua propia y por otras lenguas <válido para lengua y cultura>	
2.2. ++	Sensibilidad por las diferencias °lingüísticas / culturales°	
2.2.1. +	Ser sensible a diferentes aspectos de la lengua que pueden variar de lengua a lengua <válido para lengua y cultura>	
2.2.1.1. ++	Ser sensible a la diversidad de universos sonoros {formas de acentuación, formas gráficas, disposiciones sintácticas, etc.} <idem Culturas : los modales en la mesa, normas de circulación, etc.>	
2.2.2. +	Ser sensible a las variantes (locales / regionales / sociales / generacionales) de una misma lengua (dialectos...) <válido para lengua y cultura>	
2.2.3. ++	Ser sensible a las marcas de alteridad de una lengua (por ejemplo, a las palabras que el francés ha adoptado de prestamos lingüísticos de otras lenguas) <válido para lengua y cultura>	
2.3. +	Sensibilidad a las similitudes °lingüísticas / de la cultura°	
2.4. +	Ser sensible <al mismo tiempo> a las diferencias y a las semejanzas entre lenguas diferentes <válido para lengua y cultura>	
2.4.1. ++	Ser sensible (al mismo tiempo) a la amplia diversidad de formas de saludarse y establecer comunicación, y a las similitudes en la necesidad universal de saludarse y comunicarse	
2.5. +	Sensibilidad al plurilingüismo y a la pluriculturalidad del entorno próximo o lejano	
2.5.1. +	Ser sensible a [tener consciencia de ⁴⁵] la diversidad °lingüística / cultural° de la sociedad	
2.5.2. ++	Ser sensible a [ser consciente de] la diversidad °lingüística / cultural° de la clase	
2.5.2.1. ++	Ser sensible a la diversidad de lenguas presentes en el aula (desde el momento en que éstas se ponen en relación con los propios conocimientos lingüísticos) <válido para lengua y cultura>	
2.6. ++	Sensibilidad hacia la relatividad de los usos °lingüísticos / culturales°	

⁴⁵ A propósito de “tener consciencia”, véase el capítulo Terminología general de la *Presentación general*.

3.	Curiosidad / Interés por °° °lenguas / culturas / personas° « extranjeras » (C) / contextos pluriculturales (C)°° por la diversidad °lingüística / cultural / humana° del entorno (G) por la diversidad °lingüística / cultural / humana° en general [en cuanto tal] (A)
3.1. +	Curiosidad por un entorno °multilingüe / multicultural°
3.2. +	Curiosidad por el descubrimiento del funcionamiento de las lenguas (/la (las) propia(s) / las otras) <válido para lengua y cultura>
3.2.1 ++	Ser curioso (y deseoso) de comprender las similitudes y diferencias entre la cultura propia y la cultura objeto de estudio <válido para lengua y cultura>
3.3. +	Interés por descubrir otras perspectivas de interpretación relacionadas con fenómenos °familiares / non familiares° al mismo tiempo en la cultura propia y en otras °culturas / prácticas culturales°
3.4. +	Interés por comprender lo que ocurre en las interacciones interculturales <válido para lengua y cultura>

4.	Acceptación positiva °de la diversidad °lingüística / cultural° (C + G) / del otro (C + G) / de lo diferente (A)°°
4.1. +	Vencer las propias °resistencias / reticencias° hacia lo diferente <válido para lengua y cultura>
4.1.1. ++	Aceptar que otra lengua pueda organizar la construcción de sentido a partir de °oposiciones fonológicas / construcciones sintácticas °diferentes de las de la propia lengua
4.1.2. +	Aceptar los signos tipográficos que difieren de los de la lengua de la escuela {comillas, acentos, "ß" en alemán, etc.}
4.1.3. +	Aceptar comportamientos culturales diferentes.(/ modales en la mesa / rituales / ...)
4.1.4. +	Sostener y aceptar otros modos de interpretación
4.1.5. +	Aceptar las instituciones y tradiciones de otras culturas y apreciarlas positivamente {por ejemplo, formas de vestir, comidas, fiestas, sistema escolar, derecho}
4.2. ++	Aceptar [Reconocer⁴⁶] la importancia de todas las °lenguas / culturas° y su lugar diferente en la vida cotidiana / Aceptar [reconocer] el lugar de cada °lengua / cultura°
4.2.1. ++	°Aceptación [reconocimiento] / Toma en cuenta del valor° de todas las °lenguas / culturas° del aula
4.2.1.1. ++	°Aceptar positivamente las / Interesarse por las ° lenguas minoritarias que se dan en el aula <válido para lengua y cultura>
4.3. +	Reaccionar de manera positiva al (a los) (funcionamientos de las) hablas bilingües
4.4. +	Aceptar la gran extensión y la complejidad de las diferencias °lingüísticas / culturales° (y, consecuentemente, el hecho de que no se puede abarcar todo)
4.4.1. +	Aceptar [Reconocer] la complejidad °lingüística / cultural° de identidades °individuales / colectivass° como una característica positiva de los grupos y de las sociedades

⁴⁶ A propósito de “reconocer”, véase el capítulo Terminología general de la *Presentación general*.

5.	Apertura °a la diversidad °de lenguas / de personas / de culturas° del mundo (G) / a la diversidad como tal [a la diferencia en uno mismo] [a la alteridad] (A)°°	
5.1. +	Empatía [Apertura] a la alteridad ((Empathy towards otherness / Willingness (...) to extend a sense of empathy))	
5.2. +	Apertura a las personas alófonas (y a sus lenguas)	
5.3. +	Apertura a las °lenguas / culturas°	
5.3.1. +	Apertura a las °lenguas / culturas° poco valorizadas {°lenguas / culturas° minoritarias, °lenguas / culturas° de los inmigrantes...}	
5.3.2. +	Apertura a las °lenguas / culturas° extranjeras enseñadas en la escuela.	
5.3.3. +	Apertura a lo no-familiar <válido para lengua y cultura>	
5.3.3.1. ++	Estar abierto/-a (y prevenir las resistencias) a aquello que parece incomprensible y diferente <válido para lengua y cultura>	
5.3.3.2. +	Aceptar escuchar y utilizar secuencias sonoras sin tener que comprender el significado	

6.	°Respeto / Estima° de las °lenguas / culturas / personas° °« extranjeras » / « diferentes »° (C) de la diversidad °lingüística / cultural / humana° del entorno (C) de la diversidad °lingüística / cultural / humana° como tal [en general] (A)
6.1. +	Respetar las diferencias y la diversidad (en un entorno multiétnico) < válido para lenguas y culturas>
6.2. +	Tener estimación por las °lenguas / variedad de lenguas°
6.3. +	Acordar el valor de [apreciar los] contactos °lingüísticos / culturales°
6.3.1. +	Considerar que los préstamos lingüísticos hechos a otras lenguas contribuyen a la riqueza de una lengua <válido para lengua y cultura>
6.4. +	Tener estimación por el [otorgar l valor al] bilingüismo
6.5. +	Considerar todas las lenguas como iguales en dignidad
6.6. +	Respeto por la dignidad humana y por la igualdad de derechos humanos para todos.
6.6.1. +	Tener estimación por [otorgar valor a] la lengua y la cultura de cada individuo
6.6.2. +	Considerar cada °lengua / cultura° como medio de desarrollo humano, de inclusión social y de condición para el ejercicio de la ciudadanía

A.2. Disponibilidad [readiness] / Motivación / Voluntad / Deseo por comprometerse en la acción relativa a las lenguas y a la diversidad de las lenguas y culturas

7.	Disponibilidad con respecto a la °diversidad / pluralidad° °lingüística / cultural°
7.1. +	Disponibilidad para una socialización °plurilingüe / pluricultural°
7.2. +	Disponibilidad a comprometerse a en la comunicación (verbal / no-verbal) plural, siguiendo las convenciones y ritos apropiados al contexto
7.2.1. +	Disponibilidad para intentar comunicarse en la lengua del otro, y de comportarse de forma considerada como apropiada por el otro.
7.3. +	Estar preparado para afrontar dificultades relacionadas con situaciones e interacciones°plurilingües / pluriculturales°
7.3.1. ++	Capacidad de afrontar (con confianza) aquello que es °nuevo / extraño° °°en el comportamiento °lingüístico / cultural° / en los valores culturales°° del otro
7.3.2. +	Estar dispuesto a asumir la ansiedad inherente a las situaciones e interacciones°plurilingües / pluriculturales°
7.3.3. +	Estar dispuesto a vivir experiencias diferentes a aquellas que se esperabant <válido para lengua y cultura>
7.3.4. +	Estar dispuesto a sentir la propia identidad amenazada [a sentirse desindividualizado]
7.3.5. +	Estar dispuesto a verse considerado como "outsider"
7.4. +	Disponibilidad para compartir con otras personas sus conocimientos °lingüísticos / culturales°

8.	Motivación con respecto a la diversidad lingüística y cultural (C)
8.1. ++	Motivación para °estudiar / comparar° el funcionamiento de las diferentes lenguas {estructuras, vocabulario, sistemas de escritura...} <válido para lengua y cultura>
8.1.1. ++	Motivación para la observación y el análisis de hechos de lenguas poco o nada familiares

9	°Deseo / voluntad° °de comprometerse / de actuar° °en referencia a la diversidad lingüística o cultural / en un entorno plurilingüe o pluricultural° (C, G, A)	
9.1. ++	Voluntad de abordar el reto de la diversidad °lingüística / cultural° (con la consciencia de superar la simple tolerancia, hacia niveles más profundos de comprensión, respeto, hacia la aceptación)	
9.2. ++	Participar de forma consciente en la construcción de una competencia °plurilingüe / pluricultural° / Compromiso voluntario en el desarrollo de una socialización °plurilingüe / pluricultural°	
9.3. +	Voluntad de °construir / participar° de una cultura lingüística común (compuesta de conocimientos, valores y actitudes respecto a la lengua, generalmente compartidos por una comunidad)	
9.4. +	Voluntad de construcción de una cultura lingüística solidamente fundamentada en los conocimientos “experimentados” de las lenguas y del lenguaje	
9.4.1. +	Compromiso para disponer de una cultura lingüística que permita comprender mejor lo que son las lenguas {de donde vienen, como evolucionan, aquello que las hace similares o las diferencia, ...}	
9.4.2. +	Voluntad de °verbalizar / discutir° las representaciones que puedan tenerse sobre determinados fenómenos lingüísticos (/préstamos lingüísticos / « mezclas » de lenguas / ...)	
9.5. ++	Desear descubrir °otras lenguas / otras culturas / otros pueblos°	
9.5.1. +	Deseo de confrontarse a °otras lenguas / otras culturas / otros pueblos° relacionados con la historia personal o familiar de personas conocidas (en razón del enriquecimiento que puede nacer de una confrontación de estas características)	
9.6. +	°Voluntad / Deseo° °de comprometerse en la comunicación con personas de diferentes culturas / de entrar en contacto con otras personas° (C)	
9.6.1. +	Voluntad de entrar en interacción con miembros de la °cultura / lengua° de acogida <no evitar estos miembros / no buscar primero la compañía de miembros de la propia cultura>	
9.6.2. ++	Voluntad de intentar comprender las diferencias de °comportamiento / valores / actitudes° de miembros de la cultura de acogida	
9.6.3. ++	Voluntad de instaurar una relación igualitaria en las interacciones °plurilingües / pluriculturales°	
9.6.3.1. +	Compromiso para ayudar a personas de otra °cultura / lengua°	
9.6.3.2. +	Aceptar la ayuda de personas de otra °cultura / lengua°	
9.7. +	Voluntad de [Compromiso para] asumir las °implicaciones / consecuencias° de las propias decisiones y comportamientos <dimensión ética, responsabilidad>	
9.8. +	Voluntad de aprender del otro (°su lengua / su cultura°)	

A.3. Actitudes / posturas de: cuestionamiento – distanciamiento – “descentración” - relativización

Actitudes / posturas que aspiran a cuestionar – sobrepasar – las ideas preconcebidas, a construir conocimientos fundados, a relativizar los puntos de vista y sistemas de valores culturales, por la activación de procesos psicológicos de suspensión de juicios, de distanciamiento, de “descentración”.

10. Attitude critique de questionnement / posture critique face au langage / à la culture en général (G)	
10.1. +	Voluntad de formular preguntas sobre °lenguas / culturas°
10.2. ++	Considerar °las lenguas / la diversidad de lenguas / las « mezclas » de lenguas / el aprendizaje de lenguas / su importancia / su utilidad, etc.°, como objetos “cuestionables”
10.2.1. ++	Considerar el funcionamiento de las lenguas y de sus diferentes unidades {fonemas / palabras / frases / textos} como objetos de análisis y reflexión
10.2.2. ++	Considerar como cuestionables las propias representaciones y actitudes de cara al bilingüismo
10.2.3. ++	Tener una mirada crítica °sobre la función de la lengua en la evolución y la conservación de discriminaciones en la sociedad / sobre los aspectos socio-políticos relacionados con las funciones y los estatus de las lenguas° << <i>critical language awareness</i> >>
10.2.3.1. +	Tener una mirada crítica sobre el uso de la lengua como instrumento de manipulación
10.3. ++	Voluntad de cuestionar los valores y las suposiciones de productos y prácticas culturales del entorno próximo
10.3.1. ++	Capacidad para tomar cierto distanciamiento respecto a las informaciones y opiniones de interlocutores °sobre su comunidad / sobre la propia comunidad
10.4. +	Actitud crítica respecto a la consideración de valores [normas] del prójimo

11.	Voluntad de construir °conocimientos / representaciones° « informadas » (C, G)
11.1. ++	Voluntad de tener una visión °más científica / menos normativa° de los fenómenos °lingüísticos / culturales° {préstamos lingüísticos / mezclas lingüísticas / etc.}
11.2. ++	Voluntad de °tener en cuenta la complejidad / evitar las generalizaciones°
11.2.1. ++	Voluntad de tener una visión diferenciada de diversas formas y diferentes tipos de plurilingüismo
11.3. +	Voluntad de tomar cierta distancia con respecto a actitudes convencionales relativas a diferencias culturales / Capacidad para sobrepasar las barreras y para abrir disponibilidades en relación con °las lenguas / las culturas / la comunicación° en general
11.4. ++	Voluntad de tener en cuenta la dimensión global de los fenómenos
11.5. +	Capacidad para asumir las actitudes correspondientes a los conocimientos relativos a la diversidad, sean cuales sean
11.5.1. +++	Asumir una representación °dinámica / evolutiva / mestizada° de las lenguas (contrariamente a la idea de « pureza de la lengua »)

12.	°Disponibilidad para / Voluntad de ° suspender ° el propio juicio / las propias representaciones adquiridas / los propios prejuicios° (C)	
12.1. +++	Estar dispuesto/-a a tomar cierta distancia con respecto a la propia lengua / mirar la propia lengua desde el exterior. < válido para lengua y cultura>	
12.2. +++	Disponibilidad para suspender el propio juicio °acerca de la propia cultura / acerca de otras culturas°	
12.3. ++	Voluntad de combatir [/ desmontar] los prejuicios hacia otras lenguas y sus interlocutores	
12.3.1. +++	Estar dispuesto a eliminar los prejuicios sobre las lenguas de minorías	
12.4. ++	Estar dispuesto a °oponerse / sobrepasar° los propios prejuicios	
12.4.1. ++	Ser consciente de las propias reacciones negativas hacia las diferencias °culturales / lingüísticas° {creencias, menosprecio, disgusto, superioridad...}	

13.	Disponibilidad de activación de un proceso de °descentración / relativización° °lingüística / cultural° (C)
13.1. +	°Estar dispuesto a distanciarse de la propia perspectiva cultural, vigilando de cerca los efectos que pueda tener sobre la propia percepción de los fenómenos / Estar dispuesto a tener en cuenta los rasgos característicos de la propia cultura que influyen en la percepción del mundo exterior, sobre la vida cotidiana, sobre la forma de pensar...°
13.2. ++	Acceder a suspender (aunque provisionalmente) o de poner en cuestión las propias °costumbres (verbales y otras) / comportamientos / valores...° y adoptar (aunque provisionalmente y de forma reversible) otros °comportamientos / actitudes/ valores° además de aquellos/as que hasta ese momento constituían la « identidad » lingüística y cultural
13.2.1. +++	Estar dispuesto a descentrarse en relación con °la lengua y la cultura maternas / la lengua y la cultura de la escuela°
13.2.2. +	Estar dispuesto a ponerse en el lugar del otro
13.3. ++	Disponibilidad de superar las evidencias que se han forjado con respecto a la lengua materna para aprender otras lenguas, sean cuales sean {comprender mejor su funcionamiento / Comprender [saber] que la lengua primera no es <i>el lenguaje</i>, sino un sistema lingüístico entre otros}
13.4. ++	Disponibilidad para reflexionar sobre las diferencias entre lenguas y sobre el carácter relativo del propio sistema lingüístico <válido para lengua y cultura>
13.4.1. +++	Disponibilidad de tomar cierta perspectiva en los parecidos formales

A.4. Voluntad de adaptación / Confianza en sí mismo / Sentimiento de familiaridad

14. °Querer / estar dispuesto a° adaptarse / Flexibilidad (C, G)	
14.1. +	Voluntad de °adaptación / de flexibilidad° del comportamiento propio en la interacción con otras personas °lingüísticamente / culturalmente° diferentes de sí mismo
14.2. +	Estar dispuesto a vivir diferentes etapas de un proceso de adaptación a otra cultura
14.2.1. +	Voluntad de querer gestionar las °frustraciones / emociones° generadas por la participación en otra cultura que no es la propia
14.2.2. +	Voluntad de adaptar el propio comportamiento a aquello que se °sabe / aprende° acerca de la comunicación en la cultura de acogida
14.3. ++	Flexibilidad en la manera de ser (°comportamiento / actitudes°) de cara a las lenguas extranjeras.
14.4. ++	Voluntad de confrontarse a diversas maneras °de percibir / de explicarse / de comportarse°
14.5. ++	Tolerar la ambigüedad

15	Tener confianza en sí mismo / Sentirse cómodo (G)	
15.1. ++	Sentirse capaz de afrontar °la complejidad / la diversidad° °de los contextos / de los locutores°	
15.2. +	Tener confianza en sí mismo en situaciones omunicación (°expresión / recepción / interacción / mediación)	
15.3. +	Tener confianza en las propias capacidades de cara a las lenguas (/ a su análisis / a su uso)	
15.3.1. +++	Confianza en las propias capacidades de análisis y observación de lenguas poco o nada familiares	
15.3.2. +	Tener confianza en las propias capacidades lingüísticas construidas mediante el aprendizaje	

16.	Sentimiento de familiaridad (C)	
16.1. ++	Sentimiento de familiaridad relacionado con °similitudes / proximidades° entre lenguas / entre culturas°	
16.2. +++	Sentir toda lengua / cultura como un « objeto » accesible (de las cuales algunos aspectos son ya conocidos)	
16.2.1. +++	Sentimiento (progresivo) de familiaridad con las sonoridades nuevas	

A.5. Identidad

17.	Asumir una identidad (lingüística / cultural) propia (A, C)
17.1. ++	Ser sensible °a la complejidad / a la diversidad° de los « informes/relaciones » lingüísticas que cada uno tiene sobre el lenguaje y las lenguas. <válido para lengua y cultura>
17.1.1. ++	Disponibilidad para considerar el propio informe sobre las diversas °lenguas / culturas° a través de la propia historia y su lugar actual en el mundo
17.2. +++	Aceptar una identidad social en la cual la o las lengua(s) que se habla(n) ocupe(n) un lugar importante <válido para lengua y cultura>
17.2.1. +	Asumirse [reconocerse] como miembro de una comunidad °social / cultural / lingüística° (eventualmente plural)
17.2.2. +	Aceptar una identidad °bi/plurilingüe / bi/pluricultural°
17.2.3. ++	Considerar que una identidad °bi/plurilingüe / bi/pluricultural° es un activo
17.3. ++	Considerar la propia identidad histórica con °confianza / orgullo, dignidad° pero también con respeto hacia otras identidades <válido para lengua y cultura>
17.3.1. +	Amor propio, sea(n) cual(es) sea(n) la/las lengua(s) que concierna(n) {lengua minoritaria / lengua denigrada/ etc.} <válido para lengua y cultura>
17.4. +	Estar atento [vigilante] ante los peligros °de empobrecimiento / de alienación° cultural° que puede provocar el contacto con otras °lengua(s) / cultura(s)° (dominante(s)).

A.6. Actitudes de cara al aprendizaje

18	Sensibilidad a la experiencia (C)
18.1. +	Ser sensible a °la amplitud / el valor / el interés° de las competencias °lingüísticas / culturales° propias
18.2. ++	Otorgar valor a los °conocimientos / adquisiciones lingüísticas°, sea cual sea el contexto en el cual han sido adquiridos {°en contexto escolar / fuera del contexto escolar°}
18.3. +	Estar dispuesto/-a a aprender de los propios errores
18.4. +	Confianza en las propias capacidades de aprendizaje lingüístico / en las propias capacidades de ampliar las propias competencias lingüísticas

19.	Motivación para aprender lenguas (lengua escolar, lenguas extranjeras, etc.) (C, G)	
19.1. ++	Actitud positiva de cara al aprendizaje de lenguas (y de los locutores que las hablan)	
19.1.1. +	Interés por el aprendizaje °de la lengua / de las lenguas° de la escuela <por el alumnado alóglota>	
19.1.2. +	Deseo de perfeccionar el dominio de °la propia primera lengua / de la lengua de la escuela°	
19.1.3. ++	Deseo de aprender otras lenguas	
19.1.4. +++	Interesarse por el aprendizaje ulterior de otras lenguas además de las que se enseñan actualmente en la escuela	
19.1.5. +++	Interesarse por el aprendizaje de lenguas menos o poco extendidas en la enseñanza	
19.2. ++	Interés por aprendizajes lingüísticos °más conscientes / más controlados°	
19.3. +	Estar dispuesto a continuar de manera autónoma aprendizajes lingüísticos ya iniciados en un marco escolar	
19.4. +	Disponibilidad para aprender lenguas a lo largo de toda la vida	

20	Actitudes que pretenden construir representaciones pertinentes e informadas para el aprendizaje (A, C)	
20.1. +++	Disponibilidad para modificar los propios °conocimientos / representaciones° con vistas al aprendizaje de lenguas, ya que éstos pueden resultar poco favorables al aprendizaje {prejuicios negativos}	
20.2. +	Interesarse sobre °el propio estilo de aprendizaje / técnicas de aprendizaje°	
20.2.1. ++	Preguntarse sobre las estrategias de comprensión °adaptadas / específicas° frente a un código desconocido	

2. Comentarios

2.0. Introducción

Como subraya el Marco europeo de referencia, “L’actividad comunicativa de los usuarios/alumnos no está solamente afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus aptitudes, sino también por factores personales vinculados a su propia personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que constituyen su identidad.” Pero sobretodo, como se precisa más adelante, estos “factores personales y conductuales no afectan únicamente el rol de los usuarios/alumnos de una lengua en los actos comunicativos sino también su capacidad para aprender.”; en consecuencia, “muchos consideran que el desarrollo de una “personalidad intercultural” formada a la vez por las actitudes y la conciencia de las cosas constituye en sí mismo un objetivo educativo importante.” (*Un Marco europeo común de referencia para las lenguas – Aprender, enseñar, evaluar*, p.84-85).

Nuestro referencial de competencias, -y, por tanto, la presente lista de recursos- debe por consiguiente tener en cuenta lo que denominamos “saber ser”. Sin embargo, bajo este epígrafe, no situamos exactamente las mismas cosas que el MECR. Éste, en efecto, incluye las *actitudes*, elementos que conciernen *la motivación, los valores, los rasgos de la personalidad* (tales como: silencioso/hablador, emprendedor/tímido, optimista/pesimista, introvertido/extravertido, confiado en sí mismo o no, apertura/estrechez de carácter, etc.) pero igualmente cosas que atribuimos por nuestra parte más bien a los saber hacer (*los estilos cognitivos*, el rasgo de personalidad *inteligencia*, siempre que ésta pueda ser aislada...) o a los conocimientos (las creencias⁴⁷...).

Además, como los autores del Marco, debemos plantearnos algunas cuestiones «éticas y pedagógicas» con respecto a los conocimientos que puedan legítima y pertinentemente constituir objetivos de enseñanza/aprendizaje. El MECR (p.84-85) enumera algunas de estas cuestiones:

- ¿En qué medida puede ser el desarrollo de la personalidad un objetivo educativo explícito?
- ¿Cómo reconciliar el relativismo cultural con la integridad moral y ética?
- ¿Qué rasgos de la personalidad: a) facilitan, b). obstaculizan el aprendizaje y 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, aquellos que no dependen de la esfera puramente privada del individuo-, que tienen un efecto “racionalizable” sobre las competencias en cuestión⁴⁸ y que son susceptibles de ser desarrolladas mediante los enfoques plurales.

Son éstos, pues, los recursos⁴⁹ que expresan los distintos aspectos, públicos, racionales y enseñables, de los saber-ser los que hemos reunido en nuestra parte del referencial.

⁴⁷ De los que se pueden discutir su naturaleza y su estatuto dentro del extenso ámbito de los conocimientos pero que nos parece son aún más cercanos a éstos que a los saber-ser.

⁴⁸ Entendemos aquí que podemos intentar explicar racionalmente la forma en que estos saber-ser influyen, positiva o negativamente, sobre las competencias.

⁴⁹ Estos recursos pueden ser simples o compuestas, como eso se indicó en la Presentación general del CARAP/MAREP (capítulo 3.2.3.).

2.1. Organización

2.1.1. Predicados y objetos

De igual manera que para los otros ámbitos, el conjunto de los recursos y microcompetencias propuestos en esta parte del referencial están basados en predicados, que expresan aquí, pues, “maneras de ser” de los sujetos - y que se aplican a “objetos” de diversa naturaleza.

2.1.1.1. Categorías y subcategorías:

En lo posible, así hemos intentado organizar nuestra parte de referencial en dos niveles:

- en un primer nivel en función de los predicados ;
- en el interior de cada categoría de predicados en función de las subcategorías de los objetos⁵⁰.

Predicado 1
Objeto1.1
Objeto1.2
Objeto1.3
Predicado 2
Objeto2.1
Objeto2.2
Objeto2.3
Predicado 3
Objeto3.1
etc.

Hablaremos pues de organización categorial con respecto a los predicados y de organización suucategorial con respecto a las subdivisiones centradas en los objetos. Pero precisemos inmediatamente que, si la organización de las categorías de predicados intenta ser lo más metódica y rigurosa, la de las subcategorías lo es mucho menos - en particular porque (a) la mención sistemática de todos los objetos a los cuales los predicados pueden aplicarse se convertiría a la vez en redundante⁵¹ y aburrida, y (b) la diversidad de los objetos que pueden aplicarse a un predicado son excesivos y aparecen a veces como algo aleatorio.. volveremos sobre esto (*cf. infra*, 2.1.3).

Indiquemos además que, como para los conocimientos declarativos (saber) y los saber hacer, los descriptores que - de manera especialmente precisa - están vinculados al aprendizaje se tratan en una parte aislada, aunque tomen predicados ya presentes como categoría en nuestro referencial (Véase el capítulo de presentación, 5.4: A propósito de las categorías relativas al aprendizaje).

2.1.2. A propósito de las categorías (los « predicados »)

Los predicados de nuestro referencial expresan, por tanto, las “maneras de ser” de los sujetos. Se expresan ya sea en forma de nombre / grupo nominal (*sensibilidad a; disponibilidad a comprometerse*), o en forma de grupo verbal (*ser sensible a; respetar; estar dispuesto a*)

⁵⁰ Ver también el capítulo de la presentación de los *Saber hacer*.

⁵¹ A causa, entre otras, de la numerosas clasificaciones cruzadas. *Cf.* Presentación general, 5.2.

favoreciendo la forma que corresponde de la manera más precisa y también la más unívoca al sentido que se desea expresar. Generalmente, las expresiones sustantivadas pueden por otra parte parafrasearse - de manera menos ágil - con ayuda de “disponer de” (*sensibilidad a - disponer de una sensibilidad a*).

Precisemos además que incluimos en nuestra concepción de “predicado” elementos que, en un primer análisis, podrían considerarse como dependientes del “objeto”. Por ello en las expresiones *voluntad de cuestionar sus propias representaciones* o *voluntad de comprometerse en el desarrollo de una socialización plurilingüe*, consideramos que los predicados son *voluntad de cuestionar*, o *voluntad de comprometerse*, y no simplemente «*voluntad*». La “disposición interna” del individuo no es simplemente una “voluntad”, sino una “*voluntad para comprometerse*”, una “*voluntad de cuestionar*”... Por tanto, distinguiremos, para tomar otro ejemplo, el predicado “*aceptar poner a discusión*” (dentro de “*aceptar poner a discusión sus propias representaciones de la diversidad*”) del predicado “*aceptar*” (dentro de *aceptar la diversidad*).

Los predicados que hemos tomado plantean distintos problemas “epistemológicos” relativos a sus relaciones mutuas; he aquí dos ejemplos:

- ¿Cuándo es necesario agrupar dos términos próximos en un único predicado? Lo hicimos respecto a “curiosidad” e “interés” ya que consideramos que ambos expresaban una actitud de orientación de intensidad comparable hacia el objeto de intensidad comparable (superior a “sensibilidad” pero inferior a “aceptación positiva”)⁵².
- Por contra, ¿a partir de cuándo es necesario distinguir dos predicados? Elijamos por ejemplo distinguir la “apertura a...” de la “aceptación positiva de...” con el fin de señalar la disponibilidad que supone la apertura mientras que la aceptación positiva puede aún seguir siendo una actitud esencialmente intelectual...

De hecho, las relaciones entre predicados no pueden describirse de manera rigurosamente lógica, entre otras cosas por dos razones: la naturaleza de los objetos a los cuales se aplican influye sobre su propia naturaleza (*la sensibilidad hacia su propia lengua* (véase el descriptor 2.1) evoca una afectividad que no supone necesariamente *la sensibilidad a las marcas de alteridad en una lengua* (descriptor 2.2.3); y no siempre se garantiza la exclusión mutua de los predicados (la aceptación positiva supone una cierta sensibilidad, pero, como acabamos de verlo, la sensibilidad puede a su vez suponer la aceptación; (véase también el apartado A 5.3).

Aceptamos estos límites de nuestra tarea en la medida en que ésta se orienta sobre todo hacia su finalidad práctica, su capacidad para aclarar el ámbito actualmente poco estudiado de los enfoques plurales⁵³.

Observemos por último que, sin que esta distinción esté explotada sistemáticamente, los predicados pueden distinguirse según si de alguna manera **se orienten hacia el mundo** (de sí mismo hacia el mundo: por ejemplo la apertura *a la diversidad*) u **orientados hacia sí mismo** (de sí mismo hacia sí mismo a través del mundo: la soltura, el sentimiento identitario, etc.).

Y así finalmente, en nuestro referencial, hemos distinguido **20 categorías** de predicados, a su vez agrupados en 6 grandes conjuntos (A1 a A6). En los siguientes comentarios, presentaremos sucintamente estos 6 conjuntos y haremos, cuando eso resulte pertinente,

⁵² Lo mismo sucede, por ejemplo, con “respeto / estima” o “deseo / voluntad de comprometerse / de actuar”.

⁵³ Véase también el punto 2 de la *Presentación general*.

algunos comentarios más precisos a propósito del orden de los predicados y/o de los propios predicados.

- A.1.

Los recursos propuestos en este primer «ámbito» están basadas en los predicados actitudinales que expresan maneras de ser de los sujetos “orientadas hacia el mundo”, el mundo de la alteridad, de la diversidad. Éstas consisten, dicho de otra manera, en actitudes relacionadas con la diversidad de lenguas y culturas y también con las maneras de aprehenderla, en diversos grados de abstracción. Los predicados de este conjunto están organizados según una progresión de orden actitudinal que podríamos situar sobre un eje que va del “menos comprometido” (*atención específica*) a “más comprometido” (*valorización*).

Este conjunto agrupa 6 predicados :

1. **Atención** (para las ° lenguas / culturas / personas ° « extranjeras » <C⁵⁴>, para la diversidad lingüística / cultural/ humana del entorno <G>, para la lengua en general <G>, para la diversidad °lingüística / cultural / humana° en general [como tal] <A>.

Se trata aquí de una actitud de base, a la vez favorecida por los enfoques plurales, y necesaria para éstos: pero que sigue siendo relativamente poco específica de los mismos. A diferencia de los predicados siguientes (sensibilidad, curiosidad...), la “atención” es “neutra”, “constativa” y puede referirse a cualquier objeto lingüístico / cultural°.

2. **Sensibilidad** °a la existencia de otras °lenguas / culturas / personas° (C, G) / a la existencia de la diversidad de °lenguas / culturas / personas° (A) °

Se trata aquí aún de una actitud básica, pero que ya supone una orientación “afectiva” (aunque aún relativamente neutra) hacia el objeto.

3. **Curiosidad/Interés** por °las °lenguas / culturas / personas° « extranjeras » (C) / los contextos pluriculturales (C)°° ; por la diversidad °lingüística / cultural / humana° del entorno (G) ; por la diversidad °lingüística / cultural / humana° en general [como tal] (A).

Se trata aquí de una actitud cuya orientación hacia el objeto está claramente más marcada. A pesar de ello, esta orientación no supone aún necesariamente una “apertura” (puede existir curiosidad « malsana »...).

Atención: hay una determinada gradación entre *curiosidad* e *interés*. Pero no lo distinguiremos aquí.

4. **Aceptación positiva** °°de la diversidad °lingüística / cultural° (C + G) / del otro (C + G) / de lo diferente (A)°°

5. **Apertura °°a la diversidad** °de las lenguas/ de las personas / de las culturas° del mundo(G) / a la diversidad como tal [a la diferencia en sí misma] [a la alteridad] (A)°°

6. **Respeto / Estima** a las °lenguas / culturas / personas° °°“extranjeras” / “diferentes”°° (C) ; de la diversidad °lingüística / cultural / humana° del entorno (C) ; de la diversidad °lingüística / cultural / humana° como tal [en general] (A).

⁵⁴ C = concreto, G = general, A = abstracto. Para una explicación del significado de estas indicaciones, véase más abajo: 2.1.3.

- **A.2.** Los recursos propuestos en este segundo “ámbito” están basados en los predicados actitudinales orientados hacia la acción en relación a la alteridad y la diversidad. Éstos consisten en actitudes que expresan una disponibilidad, un deseo, una voluntad de acción en relación a la diversidad de las lenguas y culturas y en relación a las maneras de aprehenderla, en grados de abstracción diversos.

Los 3 predicados incluidos en este conjunto están organizados según una progresión de orden actitudinal que podríamos situar sobre un eje que va del “menos comprometido” (*disponibilidad*) al “más comprometido” (*voluntad*).

7. Disponibilidad en relación a la °diversidad / pluralidad° °lingüística / cultural°.

8. Motivación respecto a la diversidad lingüística y cultural (C).

9. °Deseo/ voluntad° °de comprometerse / de actuar° °respecto a la diversidad lingüística o cultural / en un entorno plurilingüe o pluricultural° (C, G, A).

- A.3.

Este conjunto incluye 4 predicados que focalizan una manera de ser respecto a la lengua y a las culturas activa, voluntaria, que permite la superación de evidencias, de los conocimientos previos vinculados a la lengua primera. La progresión va del cuestionamiento a la descentración.

10. Actitud crítica de cuestionamiento / actitud crítica frente al lenguaje / a la cultura en general (G).

11. Voluntad de construir °conocimientos / representaciones° “informados” (C, G).

Este saber ser consiste aquí únicamente en la voluntad de construir tales conocimientos; que suponen ellos mismos otros conocimientos, y la capacidad de construirlos presupone unos saber hacer / saber aprender.

12. °Disponibilidad a / Voluntad de° interrumpir °su juicio / sus representaciones adquiridas / sus prejuicios° (C).

13. Disponibilidad a la activación de un proceso de °”descentración”/ relativización° °lingüística / cultural° (C).

- A.4.

Se trata de 3 categorías de saber ser centradas en los procesos psicológicos del individuo concernientes a su manera de estar en el mundo (en un contexto de pluralidad lingüística y cultural). La adaptación es en principio un saber hacer, pero que comporta una parte actitudinal importante. Distinguimos así la °voluntad de adaptación / disponibilidad a la adaptación°, que es un saber ser, de la propia adaptación, que es un saber hacer.

14. °Querer / Estar dispuesto a° adaptarse/ Flexibilidad (C, G).

15. Tener confianza en sí mismo / Sentirse cómodo (G).

16. Sentimiento de familiaridad (C).

Aquí (contrariamente a lo que ocurriría con los recursos relacionados con la sensibilidad), el contenido es hasta cierto punto secundario (¡pero, pese a todo siempre hay un contenido!): es el

propio sentimiento de familiaridad en cuanto tal, lo que se focaliza en su dimensión intuitiva, vivida, como elemento constitutivo de la confianza.

- A.5.

Es aquí donde se focaliza la relación individual con el lenguaje / con la cultura, en tanto que actitud/valor, aparentemente necesaria para funcionar en un entorno plural.

17. Asumir una identidad (lingüística / cultural) propia (A, C).

- A.6. Actitudes frente al aprendizaje

Este sexto ámbito agrupa las actitudes ante el aprendizaje. Es diferente a los otros en la medida en que ya no se refiere a otros predicados en relación a las actitudes hacia la diversidad, sino a un conjunto de recursos actitudinales relacionados de manera especial a los “saber aprender”.

18. Sensibilidad a la experiencia (C).

Este aspecto es central en la perspectiva del aprendizaje, pero también, de manera más amplia, en lo que concierne en general a las lenguas y las culturas, como actitud general que supone una relación concreta con la realidad (consideración de la experiencia), una potencialidad de movilidad.

19. Motivación para aprender lenguas (lengua escolar, lenguas extranjeras, etc.) (C, G).

20. Actitudes destinadas a construir representaciones pertinentes e informadas para el aprendizaje (A, C).

2.1.3. Con respecto a las subcategorías (los « objetos »)

Tal y como se ha anunciado, nuestro segundo nivel de organización del referencial concierne a los objetos a los cuales se refieren los predicados que expresan saber ser:

Como para los conocimientos declarativos y los saber hacer, no hay SABER SER independientemente de los objetos a los cuales se aplican y que, a cambio, contribuyen generalmente a dar a los predicados una forma en parte específica, una coloración cada vez ligeramente diferente⁵⁵. A un segundo nivel, el de las subcategorías, el SABER SER se organizan por lo tanto según "ámbitos" de objetos (la lengua, y después, a un nivel de descripción más fino: las palabras, los sonidos, los usos, etc; la cultura; las personas; etc.)

Sin embargo, es necesario recalcar que –por las razones alegadas en el capítulo de la Presentación General, el hecho concreto de que la mayor parte de los objetos podrían ponerse en relación con diversos predicados –y aquí mismo en el apartado 2.1.1.1.- no hemos tratado de ser tan sistemáticos en la organización de los objetos como en la de los predicados. En la medida de lo posible, hemos tratado de favorecer, para cada uno de los predicados, los ejemplos o ilustraciones que parecían las más características de aquello que hemos encontrado

⁵⁵ Cf. 2.1.2. a propósito del predicado “sensibilidad”. Pero aquí no entraremos más que en la clarificación de estas distintas coloraciones.

en las obras de nuestro corpus y, sobretodo, las que nos han parecido tener una pertinencia didáctica más específica en la perspectiva de los enfoques plurales de la lengua y la cultura.

A nivel de las 20 categorías predicativas elegidas⁵⁶, intentamos igualmente distinguir nuestros predicados según los « **tipos** » de **objetos** a los cuales se aplicando manera privilegiada: objetos *concretos* (la lengua X por ejemplo), objetos *abstractos*, que se pueden distinguir y subdividir según que evoquen bajo una forma general, global, abstracta, objetos que podrían materializarse (la diversidad de las lenguas, por ejemplo) o los que evocan una noción, un sentimiento verdaderamente abstracto (por ejemplo la diferencia, la alteridad, etc.)⁵⁷. Hablaremos a este respecto de objeto concretos (C), globales, (G) y abstractos (A).

Con respecto de las subcategorías « Lengua » y « Cultura »

Lenguas y culturas constituyen así « ámbitos » de objeto. Sin embargo, el examen de la literatura, tal y como lo hemos llevado a cabo, nos permite precisamente examinar si los predicados que se aplican a unas y a las otras son los mismos o si, fuertemente orientados hacia los objetos, están especificados a uno u otro ámbito. Dicho de otro modo, la separación metodológica que en principio hemos debido instaurar por razones de organización práctica del trabajo resulta muy interesante permitiendo unas explicaciones mutuas de ambos ámbitos de objeto. Por esta razón, en las tablas propuestas para el referencial, hemos conservado esta distinción y hacemos aparecer (bajo la forma de comentarios) los paralelismos (cuando encontramos las mismas cosas en ambos ámbitos), las “lagunas” dentro de uno u otro dominio, o incluso las “obsesiones” ligadas a uno u otro ámbito y las contradicciones entre ambos ámbitos.

⁵⁶ Pero no al nivel de cada una de las entradas elaboradas en el interior de las categorías predicativas.

⁵⁷ Así, por ejemplo, estarían las lenguas X, Y, Z, la diversidad de las lenguas dentro de la clase – es decir, un cierto número de lenguas concretas, pero consideradas en su globalidad- y la diversidad como tal, por así decirlo en tanto que valor (véase, la biodiversidad). Suponemos que estos tres tipos de objetos deben distinguirse cuando se habla de actitudes: es así como un racista podrá criticar ciertas razas... pese a tener un amigo que pertenece a una de ellas. Estas distinciones tienen también consecuencias pedagógicas: uno puede preguntarse por ejemplo si es necesario pasar en primer lugar por el descubrimiento de las lenguas concretas antes de estar en situación de construir una noción de la diversidad de lenguas, y luego de la diversidad en cuanto tal.

2. Observaciones terminológicas

Recuérdese: véanse también los comentarios terminológicos que conciernen al conjunto del MECR, en particular para *Comprender* y *Reconocer*.

Apreciar, estimar, ponderar

Todos estos verbos pueden expresar el predicado “otorgar valor a” y podrían evitar el uso de “valorizar” (cf. el término, más abajo). Pero los dos primeros tienen el sentido de “evaluar”, que sobretodo es un “saber hacer”: lo evitaremos de todos modos.

⇒ Para estimar, el segundo sentido puede evitarse empleando el sustantivo (tener estima para -saber ser- que se diferencia claramente de estimación –saber hacer-). Es por lo tanto el término *estima* que hemos elegido para una de nuestras categorías predicativas (“6. *Respeto/estima*”). A pesar de esto, *tener estima* no funciona en todos los contextos (*“tener estima por los contactos lingüísticos (/culturales)”); en este caso preferimos otra solución: “Dar valor a [apreciar] los contactos lingüísticos (/culturales)”.

Atención

Este término implica connotaciones que lo acercan tanto a los saber hacer (*poner atención en*, *centrarse en...*) como a los “saber ser” (*ser receptivo a*).

⇒ Lo empleamos aquí en su segunda acepción.

Disposición / estar dispuesto a...

Estos términos se entienden aquí no como el hecho de disponer de ciertas capacidades para hacer, (lo que le incluiría en los “saber hacer”) pero como una forma de ser, como una actitud del sujeto frente al mundo.

Sensibilidad [ser sensible a], Apertura...

Usamos estos dos términos para ilustrar un hecho mencionado en nuestra presentación: (pag. **88-89**) el hecho de que el objeto colocado bajo el dominio de un predicado afecta al sentido del mismo (en lingüística, se puede relacionar con una coocurrencia o atribuirlo pragmáticamente al efecto del contexto).

⇒ Estos términos pueden estar vinculados a objetos concretos relativos de manera general a la diversidad (como en la categoría 5: 5.3: *apertura a las lenguas/culturas*) o llevar de manera más abstracta a la manera de ser del individuo: 18. *Sensibilidad a la experiencia*.

REVISAR

Valorizar

Término ambiguo que puede significar:

- « apreciar en tanto que posee valor » (lo que nos lleva a los “saber ser”),
- « presentar como poseedor de valor » (lo que entonces nos lleva a los “saber hacer”),
- « enriquecer » (es un sentido común en ingeniería, lo que de nuevo lo relaciona con los ”saber hacer”)

⇒ Hemos procurado evitar este término y hemos preferido otros más unívocos: *tener estima por, dar valor a, (estimar), (apreciar, cf. arriba)...*

E – LOS SABER HACER

1. Lista de los descriptores de recursos

1. Savoir observer / savoir analyser

1 +	Saber °observar / analizar° elementos lingüísticos/ fenómenos culturales° en las °lenguas / culturas° más o menos familiares (de diferente grado de familiaridad)
1.1. +	Saber utilizar / dominar los procesos de análisis
1.1.1. +	Dominar los procesos inductivos
1.1.2. ++	Saber formular hipótesis sobre el funcionamiento de las lenguas
1.1.3. +++	Saber apoyarse en una lengua conocida para elaborar procesos de descubrimiento y estructuración en otra lengua
1.1.4. +++	Saber formular hipótesis sobre las estructuras / funcionamiento de una lengua, apoyándose en la observación simultánea de diversas lenguas
1.1.5. +	Saber generalizar a partir de analogías identificadas

1.2. +	Saber °observar / analizar° las formas y los funcionamientos lingüísticos
1.2.1. ++	Saber °escuchar / escuchar con atención° producciones en diferentes lenguas
1.2.2. +	Saber °aislar / analizar° [segmentar] las sílabas
1.2.3. ++	Saber analizar el funcionamiento de un sistema fonológico
1.2.4 ++	Saber observar algunos sistemas de escritura
1.2.5. ++	Cuando proceda, saber establecer correspondencias entre grafía y sonido
1.2.5.1. +++	Saber descifrar un texto redactado en escritura no familiar
1.2.6. +	Saber observar y analizar el funcionamiento de un sistema morfológico
1.2.6.1 +	Saber analizar una palabra en morfemas
1.2.7. +	Saber descomponer una palabra compuesta en las palabras que la componen

1.2.8. +	Saber °observar / analizar° estructuras sintácticas
1.2.8.1 ++	Saber analizar una estructura sintáctica en una lengua no familiar a partir de elementos estructurales constantes, a pesar de las variaciones léxicas
1.2.9 ++	Saber llevar a cabo procesos de análisis que permitan un acceso, aunque sea parcial, al sentido de un enunciado
1.2.10 +	Saber analizar funciones pragmáticas
1.2.11. ++	Saber analizar repertorios comunicativos °plurilingües / en situación plurilingüe°

1.3. +	Saber analizar fenómenos culturales
1.3.1. +	Saber establecer cuáles son los elementos característicos de una cultura
1.3.1.1. ++	Saber determinar cuáles son sus propias características culturales
1.3.2. ++	.Saber analizar la naturaleza cultural de las variaciones que se dan en la comunicación
1.3.2.1. ++	Saber analizar los malentendidos de origen cultural
1.3.2.2. ++	Saber analizar esquemas de interpretación (/estereotipos)
1.3.3. +	Saber interpretar documentos auténticos (títulos de periódicos, informaciones de radio, programas televisados, raps, dibujos animados...) en función de la cultura de los medios de comunicación en que se crearon
1.3.4. ++	Saber analizar el origen cultural de ciertos comportamientos particulares
1.3.5. ++	Saber analizar algunas particularidades de orden social como consecuencia de diferencias culturales
1.3.5.1. +	Saber analizar prácticas sociales vinculadas a un contexto cultural
1.3.5.2. +	Saber analizar estructuras sociales en función de diferencias culturales

1.4. ++	Saber elaborar un sistema interpretativo que permita comprender particularidades de una cultura (significados, creencias, prácticas culturales...)
-------------------	---

2. Saber identificar / saber señalar

2 +	Saber °identificar [señalar]° °elementos lingüísticos /fenómenos culturales° en las °lenguas / culturas° más o menos familiares	
2.1. +	Saber identificar [señalar]formas lingüísticas	
2.1.1. ++	°Saber °identificar [señalar]° formas sonoras [saber reconocer ⁵⁸ auditivamente]°	
2.1.1.1 ++	Saber °identificar [señalar]° elementos fonéticos simples [sonidos]°	
2.1.1.2. ++	Saber °identificar [señalar]° elementos prosódicos	
2.1.1.3. ++	Saber °identificar [señalar]° en una producción oral un morfema o una palabra de una lengua, sea o no familiar.	
2.1.2. ++	Saber °identificar [señalar]° formas gráficas	
2.1.2.1. ++	Saber °identificar [señalar]° signos gráficos elementales {letras, ideogramas, signos de puntuación...}	
2.1.2.2. ++	Saber °identificar [señalar]° en un escrito °un morfema / una palabra° de una lengua, sea o no familiar	
2.1.3. +++	Saber, a partir de diferentes índices lingüísticos, de °identificar [señalar]° palabras de orígenes diversos	
2.1.3.1. ++	Saber°identificar [señalar]° los préstamos lingüísticos	
2.2. ++	Saber °identificar [señalar]° °categorías / funciones / marcas° gramaticales	
2.3. ++	Saber °identificar lenguas sobre la base de la identificación de formas lingüísticas	
2.3.1 ++	Saber identificar lenguas sobre la base de índices sonoros	
2.3.2. ++	Saber identificar una lengua sobre la base de índices gráficos	
2.3.3.. ++	Saber identificar lenguas sobre la base °de palabras conocidas / expresiones conocidas°	
2.3.4 ++	Saber identificar lenguas sobre la base °de marques gramaticales°	
2.4. ++	Saber identificar funciones pragmáticas	

⁵⁸ A proposito de « reconocer », véase el capítulo “Terminología general” (Parte A.7).

2.5. ++	Saber identificar géneros discursivos
2.6. ++	Saber °identificar [señalar]° °particularidades culturales / fenómenos de orden cultural°
2.6.1 ++	Saber °identificar [señalar]° ° especificidades culturales°
2.6.2 ++	Saber °identificar [señalar]° ° referencias / pertenencias° culturales
2.6.2.1 +	Saber°identificar [señalar]° ° las referencias / pertinencias° culturales de °los condiscípulos / otros miembros de un grupo°
2.6.3 ++	Saber °identificar [señalar]° las variaciones comunicativas producidas por las diferencias culturales
2.6.3.1. ++	Saber señalar los riesgos de malentendidos debidos a diferencias de cultura comunicativa
2.6.4. ++	Saber °identificar [señalar]° comportamientos particulares vinculados a diferencias culturales
2.6.5 ++	Saber °identificar [señalar]° prejuicios culturales

3. Savoir comparer

3 +++	Saber comparar los fenómenos °lingüísticos / culturales° de las diferentes°lenguas / culturas° [Saber percibir la proximidad y la distancia °lingüística / cultural°]
3.1. +++	Dominar los procesos de la comparación
3.1.1. +++	Saber establecer relaciones a partir de un mayor o menor grado de aproximación
3.1.2 +++	Saber utilizar un amplio abanico de criterios para localizar la proximidad / la distancia lingüística o cultural
3.2. +++	°Saber percibir la proximidad y la distancia sonoras [Saber discriminar auditivamente]°
3.2.1. +++	Saber percibir la proximidad y la distancia entre °elementos fonéticos simples [sonidos]°
3.2.2. +++	Saber percibir la proximidad y la distancia entre elementos prosódicos
3.2.3. +++	Saber percibir la proximidad y la distancia entre elementos sonoros de la dimensión °de un morfema/ de una palabra°

3.2.4. +++	Saber comparar lenguas a la escucha
---------------	-------------------------------------

3.3. +++	Saber percibir la proximidad y la distancia gráficas
3.3.1 +++	Saber percibir las semejanzas y las diferencias entre signos gráficos
3.3.2. +++	Saber percibir la proximidad y la distancia entre elementos escritos de la dimensión °de un morfema / de una palabra°
3.3.3. +++	Saber comparar las escrituras utilizada por °dos / varias° lenguas

3.4. +++	Saber percibir la proximidad léxica
3.4.1 +++	Saber percibir la proximidad lingüística léxica directa
3.4.2. +++	Saber percibir la proximidad lingüística léxica °indirecta [a partir de una proximidad con términos de la misma familia de palabras]°
3.4.3. +++	Saber comparar la forma de los préstamos lingüísticos con la forma que éstos tienen en la lengua de origen

3.5 +++	Saber percibir una semejanza global entre °dos / varias lenguas°
3.5.1 +++	Sobre la base de semejanzas entre lenguas, saber formular hipótesis referentes a su eventual parentesco

3.6. +++	Saber comparar las relaciones fonía-grafía entre las lenguas
--------------------	---

3.7. +++	Saber comparar los funcionamientos gramaticales de lenguas diferentes
3.7.1. +++	Saber comparar las estructuras de frases de lenguas diferentes

3.8. +++	Saber comparar las funciones gramaticales entre lenguas diferentes
--------------------	---

3.9. +++	Saber comparar las culturas comunicativas
3.9.1. +++	Saber comparar los géneros discursivos entre lenguas diferentes
3.9.1.1. +++	Saber comparar los géneros discursivos, de los cuales se dispone en su lengua propia, con géneros discursivos utilizados en otra lengua
3.9.2.	Ser capaz de comparar los repertorios comunicativos que se dan en las diversas lenguas y

+++	culturas
3.9.2.1. +++	Saber comparar los propios comportamientos lingüísticos con otros de locutores de otras lenguas
3.9.2.2. +++	Saber comparar las prácticas de comunicación no verbal de otros con las propias

3.10 +++	Saber °comparar fenómenos culturales [percibir la proximidad / distancia cultural]°
3.10.1. +++	Saber utilizar una gama de criterios para señalar °la proximidad / la distancia° cultural
3.10.2. +++	Saber percibir algunas diferencias y semejanzas en relación con determinados dominios de la vida social {condiciones de vida, vida profesional, vida asociativa, respeto por el entorno...}
3.10.3 +++	Saber comparar los °significados / connotaciones° correspondientes a hechos culturales {comparar las concepciones del tiempo...}
3.10.4. +++	Saber comparar diversas prácticas culturales
3.10.5. +++	Saber relacionar °documentos / eventos° de otra cultura a los °documentos / eventos ° de la cultura propia

4. Savoir parler des langues et des cultures

4 +	Saber °hablar de / explicar los demás° determinados aspectos de °la lengua propia / de la cultura propia / de otras lenguas / de otras culturas°
4.1 ++	Saber construir un sistema explicativo °adaptado a un interlocutor extranjero sobre un hecho de la cultura propia / adaptado a un interlocutor de la cultura propia, sobre un hecho de otra cultura°
4.1.1 ++	Saber hablar de prejuicios culturales
4.2 ++	Saber aclarar malentendidos
4.3 +	Saber expresar los propios conocimientos sobre las lenguas
4.4 ++	Saber argumentar a favor de la diversidad cultural

5. Utilizar aquello que se sabe en una lengua para comprender otra lengua o producir en otra lengua

5 +++	Saber utilizar los conocimientos y competencias de los que se dispone en una lengua para actividades de comprensión / de producción en otra lengua.
5.1 +++	Saber sacar provecho de las semejanzas entre las lenguas como estrategia para la °comprensión / producción° lingüística.
5.1.1 +++	Saber construir °un conjunto de hipótesis / una “gramática de hipótesis”° que se centre en las correspondencias o no correspondencias entre las lenguas°.
5.1.2. ++	Saber identificar bases de transferencia <elementos de una lengua que permiten una transferencia de conocimiento °entre lenguas [inter-lenguas] / hacia el interior de una lengua [intra-lengua]°>
5.1.2.1 ++	Saber comparar las bases de transferencia entre la lengua meta y las lenguas mentalmente activadas
5.1.3. +++	Saber efectuar transferencias inter-lenguas (/transferencias de identificación <aquellas que establecen una relación entre un elemento identificado de la lengua familiar y un elemento por identificar de la lengua no familiar> / transferencia de producción <actividad de producción lingüística en lengua no familiar>) de una lengua conocida a una lengua no familiar
5.1.3.1. ++	Saber efectuar transferencias de forma / activar la transferencia según las regularidades e irregularidades interfonológicas y intergrafemáticas, y según las características interfonéticas o interfonológicas°
5.1.3.2. ++	Saber efectuar *transferencias de contenido (semánticas)* <saber reconocer los significados nucleares en el interior de correspondencias de significados> >
5.1.3.3. ++	Saber establecer regularidades gramaticales en lengua no familiar sobre la base de marcas y/o relaciones al mismo tiempo funcionales y semánticas en una lengua familiar / efectuar “transferencias de funciones”°
5.1.3.4 ++	Saber efectuar *transferencias pragmáticas* <saber establecer una relación entre las convenciones comunicativas de su propia lengua y las de otra>
5.1.4. ++	Saber efectuar transferencias intra-lengua °preparando/ prolongando° las transferencias inter-lengua
5.1.5 ++	Saber controlar las transferencias efectuadas
5.2 +++	Saber identificar estrategias de lectura en la primera lengua (L1) y aplicarlas a L2

6. Savoir interagir

6 ++	Saber interactuar en una situación de contacto °de lenguas / de culturas°
6.1. +++	Saber tener en cuenta el repertorio de los interlocutores para comunicar en grupos bi/plurilingües
6.1.1. ++	Saber formular
6.1.2. ++	Saber argumentar
6.1.3. ++	Saber discutir estrategias de interacciones
6.2. ++	Saber pedir ayuda para comunicar en grupos bi/plurilingües
6.2.1. +	Saber expresar su dificultad °para decir / para comprender°
6.2.2. ++	Saber solicitar una reformulación del interlocutor
6.2.3. ++	Saber solicitar una simplificación del interlocutor
6.2.4. ++	Saber solicitar un cambio de lengua al interlocutor
6.3. +++	Saber tener en cuenta las diferencias °sociolingüísticas / socioculturales° para comunicar
6.3.1. ++	Saber utilizar adecuadamente las fórmulas de cortesía
6.3.2. ++	Saber utilizar adecuadamente las indicaciones de dirección
6.3.3. ++	Saber variar el registro según las situaciones
6.3.4. ++	Saber matizar las expresiones según la pertenencia cultural
6.4. +++	Saber comunicar « entre las lenguas »
6.4.1. ++	Saber rendir cuentas en una lengua de informaciones tratadas en una o varias lenguas diferentes
6.4.1.1. +++	Saber presentar en una lengua un °comentario / exposición° a partir de un conjunto plurilingüe de documentos
6.5. +++	Saber movilizar el habla bi/plurilingüe
6.5.1.	Saber °variar / alternar° °las lenguas / los códigos / los modos de comunicación°

+++	
6.5.2.	Saber producir un texto mezclando las lenguas
+++	
6.5.3	Saber movilizar una tercera lengua común para comunicar
+	

7. Savoir apprendre

7 +	Saber °apropiarse [aprender]° °elementos o usos lingüísticos / referencias o comportamientos culturales° propios de °lenguas / culturas° más o menos familiares
7.1 +	Saber memorizar los elementos no familiares
7.1.1 ++	Saber memorizar elementos sonoros no familiares {elementos fonéticos simples, elementos prosódicos, palabras...}
7.1.2 ++	Saber memorizar elementos gráficos no familiares {cartas, ideogramas, palabras...}
7.2. +	Saber reproducir elementos no familiares
7.2.1 ++	Saber reproducir elementos sonoros no familiares {elementos fonéticos simples, elementos prosódicos, palabras...}
7.2.2 ++	Saber reproducir elementos gráficos no familiares {elementos fonéticos simples, elementos prosódicos, palabras...}
7.3. +++	Saber aprovechar, de cara al aprendizaje, los conocimientos previos relativos a las lenguas y a las culturas
7.3.1. +++	Saber aprovechar experiencias interculturales previas
7.3.2. +++	Saber utilizar los conocimientos y las competencias adquiridas en una lengua para aprender otra
7.4 +++	Saber aprovechar las transferencias efectuadas (/logradas / no logradas/) de una lengua conocida hacia otra lengua con el fin de apropiarse de elementos de ésta
7.5. +++	Saber apropiarse de un sistema de correspondencias y de no correspondencias entre las lenguas que uno conoce
7.6. +	Saber aprender de manera autónoma
7.6.1. +	Saber organizar el propio aprendizaje de manera autónoma
7.6.2 +	Saber utilizar los recursos que faciliten el aprendizaje lingüístico y cultural
7.6.2.1 +	Saber utilizar fuentes de información sobre el contexto extranjero
7.6.2.2 ++	Saber utilizar útiles lingüísticos de referencia (diccionarios bilingües, compendios gramaticales...)

7.6.2.3 +	Saber recurrir a otras personas para aprender (/saber solicitar correcciones al interlocutor / saber solicitar conocimientos o explicaciones/)
7.6.2.4 +	Saber usar la experiencia de realidades sociales para el propio aprendizaje (instituciones, ritos, obligaciones espaciales o temporales...)

7.7 ++	Saber gestionar el propio aprendizaje de manera reflexiva
7.7.1. +	Saber definir las propias °necesidades / objetivos° de aprendizaje
7.7.2. +	Saber aplicar conscientemente estrategias de aprendizaje
7.7.3 ++	°Saber aprovechar experiencias de aprendizaje anteriores para aplicarlas a nuevas ocasiones de aprendizaje[Saber efectuar transferencias de aprendizaje]°
7.7.3.1. +++	Saber aprovechar experiencias anteriores de utilización, para el aprendizaje de una nueva lengua, de competencias y de conocimientos en otra lengua
7.7.4. +	Saber °observar / controlar° los propios pasos en el aprendizaje
7.7.4.1 +	Saber detectar °los progresos / las ausencia de progresos° en el propio aprendizaje
7.7.4.2 +	Saber comparar los propios caminos de aprendizaje teniendo en cuenta el éxito o fracaso de los mismos

2. Comentarios

1. Organización

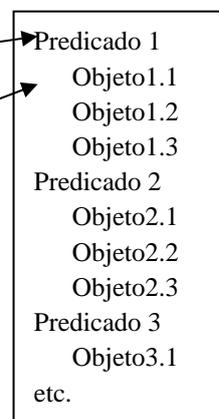
1.1. Predicado y objeto

Podemos considerar que, así como para los conocimientos (saber) y los saber-ser, estos descriptores constan de un predicado y de un objeto. El predicado expresa un tipo de saber hacer (*saber observar, saber escuchar, saber rectificar, sabercomparar, saber utilizar, saber interaccionar, saber apropiarse, ser capaz de memorizar...*). El objeto expresa eso a lo que se aplica este saber-hacer: *los sistemas de escritura (saber observar-), los malentendidos (saber distinguir-) el repertorio de los interlocutores (saber tener en cuenta-), situación del contactos (saber interaccionar en -)*⁵⁹.

1.2. Categorías y subcategorías:

La lista de descriptores está organizada:

- a un primer nivel en función de los predicados
- al interior de cada categoría de predicados en función de cada subcategoría de objetos



1.3. Acerca de las categorías (los <<predicados>>)

Distinguimos siete categorías:

1. Saber observar / saber analizar;
2. Saber identificar / saber señalar;
3. Saber comparar;
4. Saber hablar otras lenguas y culturas;
5. Saber usar lo que ya se conoce de una lengua para comprender otra o producir en otra.
6. Saber interactuar;
7. Saber aprender.

A propósito de su elección⁶⁰:

El problema de la mutua exclusión:

⁵⁹ Recordemos que no se trata aquí de proponer un análisis lógico-semántico exhaustivo y preciso de los descriptores, sino de forjar una base aproximativa que permita especificar la organización de la lista. Para más detalles, ver la presentación general de CARAP/MAREP, Véase Parte A 5.3.1.

⁶⁰ Las observaciones que hay a continuación tratan del ejemplo de las tres primeras categorías de predicados (saber observar / saber analizar; saber identificar / saber señalar; saber comparar) que nos permiten destacar aquellas observaciones que - mientras no se lleve a cabo otro estudio más específico - consideramos igualmente válidas para el resto de categorías de predicados.

Esta dificultad se ha mencionado ya en la parte A de CARAP/MAREP (p. 19), donde la ejemplificamos mediante una muestra tomada de nuestra lista de los saber hacer.

Hemos mostrado que *identificar* y *comparar*, predicados ambos que hemos creído justo distinguir, no son mutuamente excluyentes en tanto que siempre a una operación de comparación subyace una de identificación. Si nos ceñimos a este ejemplo, podría pensarse que el tema es relativamente sencillo y que bastaría con considerar que *identificar* "incluye" *comparar* (lo que significa *saber identificar* es un recurso "compuesto" (ibid.).

Un segundo ejemplo –el de los vínculos entre la *comparar* y el *análizar*- nos muestra claramente que las relaciones entre ambas operaciones no son tan simples ni unidireccionales.

Dentro de *saber comparar* (3.7.1) proponemos un descriptor titulado *saber comparar las estructuras oracionales entre lenguas diferentes*.

Para comparar las estructuras de una oración, es imprescindible analizarlas (puesto que no se pueden detectar directamente, ya que son fruto de una operación de abstracción respecto al enunciado percibido directamente). Este análisis de estructuras (para el que hemos previsto un descriptor *saber analizar*, cf. 1.2.8) supone en sí mismo operaciones que ponen de relieve la identificación (*saber identificar*): para analizar una estructura oracional es necesario por ejemplo poder identificar la negación, (ya reconocida, por ejemplo, en otra frase)⁶¹...Y sabemos, a partir del ejemplo precedente que *identificar* implica *comparar*...

El contenido del párrafo anterior puede expresarse en este esquema siguiente en el que « a ← b » se lee « a presupone / incluye b » :

Saber comparar ← saber analizar ← saber identificar ← saber comparar⁶²

Dicho de otro modo-y posteriormente haremos uso de esta puntualización (p. 112) a proósito del orden de los predicados en la lista-, según la naturaleza (con más precisión la complejidad) del objeto de la comparación, el acto de comparar implicará o no un análisis. Respecto al último *saber comparar* de la representación esquemática, se podría haber continuado con la reflexión para demostrar que también presupone una */saber observar* (punto sobre el cual volveremos).

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

Hemos propuesto, en el apartado precedente, un análisis según el cual *identificar* "incluye" *comparar*, con lo que *saber identificar* se considera un recurso compuesto.

⁶¹ Se podría haber tomado como ejemplo el verbo en vez de la negación, ya que lo identificamos a partir de sus terminaciones. Pero tal identificación hubiera presupuesto a su vez un análisis del verbo, lo cual habría complicado nuestro ejemplo. Pero así queda bien patente que el entrecruce de operaciones es una realidad constante de la cual mostramos aquí solo el principio.

⁶² Evitamos un esquema circular para no agrupar las dos capacidades de comparación en una sola, puesto vemos que aunque se trate de una operación de comparación, no comporta los mismos objetos.

Otro caso extraído del segundo ejemplo del punto anterior mostrará la incertidumbre ligada a tales decisiones. ¿Podemos decir que saber *comparar* (las estructuras oracionales entre lenguas distintas) "incluye" *saber analizar* (*estructuras sintácticas*)? En el esquema del ejemplo 2 hemos tenido la prudencia de usar "presuponer"⁶³ en paralelo a "incluir". El primer análisis que nos viene a la mente es que en efecto *comparar estructuras sintácticas* es una operación diferente a la de *analizar estructuras sintácticas*, lo que presupone la realización de un análisis previo superpuesto a la misma operación de análisis.

En tal caso -al menos desde el punto de vista de las correlaciones entre saber *comparar* y *saber analizar*-, nada nos obliga a considerar *saber comparar estructuras oracionales* como un recurso compuesto que incluye saber *analizar estructuras oracionales*.

Podemos preguntarnos si tal análisis es realmente imposible en relación a *identificar* y *comparar*. ¿No se trata en este caso de dos operaciones distintas pero sucesivas? Primero habría una operación de comparación diferente de la primera, una operación de identificación presuponiendo la precedente pero sin incluirla. De acuerdo con este análisis, *saber identificar* no podría ya considerarse como un recurso "compuesto" sino "simple".

Hasta ahora nuestra convicción es pues, sin llegar a reflexiones más profundas, que por ahora no hemos podido realizar:

- en la realidad de los procesos cognitivos, la integración o no integración en una sola operación depende de la naturaleza concreta de la tarea (su dificultad, entre otras cosas) de la tarea y del contexto (entendido en un sentido amplio que incluiría los conocimientos previos y su disponibilidad). en que tiene lugar la misma.
- rozamos en esto los límites de una aproximación descontextualizada que parece inherente a todo intento de establecer una lista de descriptores relativos a las competencias.

(Estas especificaciones se suman a las que hicimos en el capítulo 3.2.3 de la Parte A sobre la dificultad de decidir si un recurso es simple o compuesto –véase la [página 16](#)).

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

En gran parte, la alternancia *observar/analizar* parece depender de la complejidad atribuida a los objetos. El análisis no se puede aplicar a objetos considerados simples (si tomamos una letra del alfabeto como objeto no descomponible, no podemos hablar más que de observación y no de análisis) y aparece entonces como una variante de *observar*. Esto es lo que justifica su reagrupamiento en una sola categoría.

Si los objetos que aparecen "por su naturaleza" (en la realidad) más complejos (un *documento auténtico*, 1.3.3, *Las estructuras sintácticas*, 1.2.8, etc.) parecen tender más al predicado *saber analizar* que al de *saber observar*, esta variación no automatizaciones automática. Lo cual tiende a su vez:

- a una ausencia de límite según el cual un objeto es complejo per se: los objetos se sitúan bajo este punto de vista en un continuum;
- al hecho de que -como venimos diciendo- la complejidad "en la realidad" no es más que uno de los aspectos que determinan la elección de *observar* o *analizar*; el otro aspecto sería el modo en que ese objeto es considerado por parte de quien lo expresa, ya sea como objeto no complejo que se observa en

⁶³ Utilizamos "presuponer" referido a lo extralingüístico más que a una categoría de análisis semántico.

su conjunto, sea como un objeto compuesto en el que hay que examinar los componentes (y sus relaciones entre estos).

Por lo cual no alía que sorprenderse de ver los dos términos utilizados para el mismo objeto (cf 1.2.8: *Saber obserbar / analizar estructuras sintácticas*)⁶⁴.

Saber identificar / señalar: una variación que considera el entorno del objeto

Partiremos de las dos tareas siguientes, donde procuraremos sustituir xxxx e yyyy por *identificar* o *señalar*.

- 1) una tarea u objeto que se tiene que identificar (la palabra *tutti* escrita en una etiqueta que el sujeto tiene ante sí), está solo; diremos entonces que el sujeto debe xxxx la palabra *tutti* (por ejemplo diciendo: "Esta palabra la vi ayer, recuerdo esta palabra").
- 2) una tarea u objeto que se tiene que identificar (siempre la palabra *tutti*) se encuentra en un texto o una lista de palabras que el sujeto tiene ante sí, diremos entonces que el sujeto debe yyyy la palabra *tutti* (diciendo en este caso: "He encontrado la palabra que se me había pedido, es la que vi ayer y la recuerdo>>).

Podemos usar:

- *Identificar por xxxx o yyyy (tarea 1 o 2);*
- *Señalar únicamente por yyyy (tarea 2).*

Parece pues justificado considerar la *señalar* como una variante de identificar, utilizable únicamente mientras el objeto que se identifica forme parte de un conjunto mayor de objetos que puedan ser considerados de igual naturaleza.

b) Acerca del orden:

De la metalingüística al uso en situaciones comunicativas:

Se puede constatar que la lista empieza por las categorías que destacan la observación y la reflexión metalingüísticas y que termina -excepto la categoría *Saber aprender*- con las categorías que ponen de relieve la acción en la situación comunicativa.

Sin embargo, aquí también, se trata más de un *continuum* que de dos áreas distintas. 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) pero también en el seno mismo de situaciones de comunicación, en tanto que ayudas a la acción comunicativa.

Acerca de la categoría Saber aprender

Ya hemos señalado en el capítulo 5.4 de la Parte A que la decisión de reagrupar ciertos saber hacer en una determinada categoría no significa que los recursos señalados sean los únicos que contribuyen a la competencia de construir y ampliar el repertorio lingüístico y cultural plural.

Por ello muchas de los descriptores excluidos de la categoría *saber aprender* de la actual lista - tanto los que tienen una orientación más metalingüística (como *Saber analizar las funciones pragmáticas*, *Saber percibir la*

⁶⁴ En cuanto a la elección entre ambos predicados, nos hemos guiado en general por las expresiones acuñadas en las fuentes consultadas.

proximidad léxica...) como los referentes a la acción en situación de comunicación (como el *Saber movilizar el habla bi/plurilingüe, Saber pedir una reformulación al interlocutor...*)- contribuyen por igual y en gran medida a la competencia de construir / expandir el propio repertorio lingüístico.

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

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

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

Las puntualizaciones hechas anteriormente, (p.109) entre las operaciones que definen nuestros predicados, acerca de la complejidad de las relaciones de inclusión o presuposición (cf. los significados dados más arriba a "incluir" y "presuponer" p. 110) muestran las limitaciones de esta tentativa. Si bien es cierto -como hemos visto a propósito de *comparar*, así como de la distinción entre *observar/analizar*- que el carácter más o menos complejo de una operación depende también -sino principalmente- de la complejidad del objeto sobre el cual la misma opera,, el ordenar los predicados de acuerdo a su complejidad resulta bastante ilusorio.

Por tanto, intuitivamente un orden como *Saber observar / analizar – Saber identificar / señalar – Saber comparar* parece bien fundado. Entramos aquí en otro aspecto de la complejidad: el número de objetos que conlleva la operación: mientras que *observar* y *analizar* pueden aplicarse a un solo objeto (se observa / analiza una sílaba - incluso si esto pudiera implicar que nos refiramos a otras sílabas), mientras que *compara*, (del mismo modo que *identificar o señalar* dado que como se ha dicho incluyen o presuponen *comparar*) implican necesariamente más de un objeto.

La existencia de un orden de más simple a más complejo en el conjunto de las tres primeras categorías y las otras que siguen es menos discutible, ya que como categorías fundamentalmente metalingüísticas pueden intervenir en tanto que componentes de actividades más complejas relativas a la comunicación.

1.4. Acerca de las subcategorías (los «objetos»)

a) En cuanto a su elección:

Si prescindimos de algunas de las dificultades del estilo de las mencionadas más arriba para el *saber analizar* (el objeto debe ser de naturaleza compleja), la mayoría de objetos de naturaleza lingüística o cultural presentes en los descriptores de la lista pueden combinarse con la mayoría de predicados⁶⁵. Para mostrarlo, tomamos simplemente dos ejemplos:

⁶⁵ Renunciamos por el momento a una verificación de detalle que podría ser fructífera para la reflexión epistemológica.

- las normas de urbanidad, tratadas en 6.3.1. en el descriptor *Saber utilizar adecuadamente las fórmulas de cortesía* podrían bien ser objeto de los predicados *Saber observar / analizar – Saber identificar / señalar – Saber comparar / Saber hablar de / Saber utilizar... de una lengua para comprender otra o producir en otra*;
- Los sistemas de escritura, de los que se habla en 1.2.4 en el descriptor *Saber observar los sistemas de escritura*, podrían encontrarse como objeto de los predicados *Saber identificar / señalar – Saber comparar / Saber hablar de / Saber utilizar... de una lengua para comprender otra o producir en otra*; *Saber utilizar adecuadamente*.

Podemos reconocer aquí un problema de clasificación cruzada (cf. la Parte A capítulo 5, donde aportamos un ejemplo paradigmático de los saber hacer).

La solución adoptada para la lista de saber hacer se basa en la decisión siguiente: no se pretenda encontrar aquí el conjunto de las combinaciones posibles, sino únicamente aquellas que - conforme al objetivo didáctico de nuestro trabajo - puedan considerarse elementos constitutivos de competencias que pueden contemplarse -en distintos niveles de aprendizaje- mediante el recurso a los enfoques plurales de las lenguas y las culturas. Para aplicar este principio de pertinencia didáctica nos hemos basado -como ya habíamos remarcado en la Parte A (p. 21)- de una parte en lo que ya muchos autores habían formulado, y de otra en nuestro propio conocimiento de estos enfoques.

b) En cuanto a su orden:

Dentro de cada categoría de predicado hemos usado simultáneamente diferentes principios de orden:

- los descriptores generales (por ejemplo, de orden metodológico, como *Saber utilizar/ dominar los procesos de análisis*, 1.1) antes que los referidos a objetos particulares (como *Saber analizar funciones pragmáticas*, 1.2.10)
- lo concerniente a la lengua antes que lo concerniente a la cultura
- los objetos menos complejos antes que los más complejos
- en el seno de la lengua, el plano del significante (sonoro y gráfico) antes que el significado (referencial después pragmático, llegado el caso)

1. Observaciones terminológicas

Recuérdese: ver también los comentarios terminológicos referentes al conjunto del Marco, en especial para *Comprender* y *Reconocer*.

Identificar

Este término puede designar fundamentalmente :⁶⁶

- a. una operación que lleva a decidir que un objeto y otro (o mejor dicho: dos ocurrencias de un objeto) son el mismo objeto. Por ejemplo, identificar una palabra como la misma que uno ha encontrado ya anteriormente.
- b. una operación que lleva a decidir que un objeto que pertenece a una clase de objetos que tienen alguna característica común. Por ejemplo: identificar una palabra como perteneciente al grupo de préstamos que en distintas lenguas han tenido su origen en el término árabe *zarâfa* (jirafa).

En ambos casos, “identificar” nos remite a la cuestión de la “identidad” del objeto. Pero igualmente encontramos usos de “identificar” en los que no se trata de identidad. Por ejemplo “saber identificar las características de una cultura” en el sentido de “ser capaz de darse cuenta de las características / de nombrar cuáles son esas características.

⇒ Nosotros usamos *identificar* (como *señalar*, cf. 1.3. más abajo) sólo en el sentido a y b más abajo. Para los otros usos, hemos preferido otros verbos (por ejemplo: *determinar*, *especificar*...)

Señalar

Ver identificar arriba.

Transferir / efectuar una transferencia

Usamos esta expresión para designar toda operación que consiste en sacar provecho de toda actividad (reflexiva o comunicativa) concerniente a una lengua / una cultura, a saber, saber hacer o saber ser, de la que uno dispone aplicándola a otra lengua o cultura.

⁶⁶ Cf. D’Hainaut 1977, p. 205.

ANEXO

Lista des publicaciones-fuente utilizadas para la elaboración del CARAP/MAREP

[Sans auteur] (2004). Les animaux prennent la parole. Adaptation du support développé dans le cadre du projet Evlang, à l'intention d'enfants non lecteurs.

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

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

Armand,F., Maraillet,E.&Beck,A.-I. (2003). Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique : le projet ÉLODiL. [Présentation effectuée au Colloque «Dessine-moi une école» - Québec].

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, 411-420.

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

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, 136-142.

Bailly,S., Castillo,D.& Ciekanski,M. (3 A.D.). «Nouvelles perspectives pour l'enseignement/apprentissage du plurilinguisme en contexte scolaire». In Sabatier,C. et al. (eds.). «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, 84-93.

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.

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

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

Babylonia, N°2/1995, Comano : Fondazione Lingue e Culture. Numéro consacré aux rapports entre la langue maternelle et les langues secondes. Contient diverses contributions consacrées à la pédagogie intégrée et à l'éveil aux langues (Roulet, Moore, Van Lier, Perregaux & Magnin-Hottelier).

Babylonia, N°2/1999, Comano : Fondazione Lingue e Culture
Numéro consacré à l'éveil aux langues, avec un accent particulier sur le thème des emprunts. Contributions de de Pietro, de Goumöens, Kerschbaumer, Buletti, Billiez & Sabatier, Jaquet, Macaire, Candelier, Matthey, Nagel, Jeannot, Perregaux.

Babylonia, N°4/2005, Comano : Fondazione Lingue e Culture
Numéro consacré à la didactique intégrée. Contributions de S. Wokusch et V. Béguelin-Argimòn.

Byram,M. & Tost Planet,M. (2000). Social identity and the European dimension: intercultural competence through foreign language learning. Strasbourg & Graz, ECML, Council of Europe.

- 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.
- Byram, M., Zarate, G. & Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg, Conseil de l'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 Marisa. (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), 155-172.
- Conseil de l'Europe. Conseil de la coopération culturelle, c.d.l.&.D. (ed.) (eds.) (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg & Paris
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1998). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. In *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.
- Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (pas d'autres références). (2001).
- CUSHNER, K. & BRISLIN, R.W. (1996). *Intercultural Interactions. A Practical Guide*. CHAPTER 2. London, Sage.
- 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.
- Dabène, L. (1996). *Pour une contrastivité "revisitée"*. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, .
- Degache, C. & Masperi, M. (1998). *La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes*. In Billiez, J. (ed.). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme - Hommage à Louise Dabène*. Grenoble, CDL-LIDILEM, pp. 361-375.
- Degache, C. (1996). *La réflexion méta de lecteurs francophones confrontés à l'asynchronie narrative d'un fait divers espagnol*. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, 479-490.
- Donmall, G. (1992). *Old problems and new solutions: LA work in GCSE foreign language classrooms*. In James, C. et al. (eds.). *Language awareness in the classroom*. London & New York, Longman, pp. 107-122.
- Donmall, G. ed. (1985). *Language Awareness*. London, CILT.
- Duverger Jean. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Hachette FLE.
- Perregaux, Chr., de Goumoëns, Cl., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. [Dirs] (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école. Volume 1 (1re infantine – 2e primaire)*. Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, Secrétariat général (SG/CIIP), Neuchâtel.
- Perregaux, Ch., C. de Goumoëns, D. Jeannot, J.-F. de Pietro [Dirs] (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école*. EOLE. vol 2 (3P-6P; 8-11 ans). Neuchâtel : SG/CIIP.
- Esch, E. (2003). *L'acquisition trilingue: recherches actuelles et questions pour l'avenir*. In pp. 18-31.
- Evlang (Ensemble de supports didactiques).

- Fantini,A.E. (2000). «A Central Concern: Developing Intercultural Competence». (Adapted in part from a «Report by the Intercultural Communicative Competence Task Force», World Learning, Brattleboro, VT, USA, 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 / Conseil de l'Europe.
- Fremdsprache Deutsch - Goethe-Institut (Hrsg.): Sprachenvielfalt im Klassenzimmer. Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, 31/2004. En particulier: Oomen-Welke,I.& Krumm,H.-J.; Candelier,M.; Hufeisen,B.; Reif-Breitwieser,S.; Esteve,O.
- Gajo,L. (1996). Le bilingue romanophone face a une nouvelle langue romane: un atout bilingue doublé d'un atout roman? Etudes de Linguistique Appliquée, 104, 431-440.
- Garrett,P. & James,C. (1992). Language Awareness - a way ahead. In 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. [Adaptation du support Evlang "Les langues, jour après jour].
- Gorin-Pin,G. & Lamy-Dumond,M.-P. (2004). Ecritures de nos origines á nos jours. Présentation du projet et Livret de l'élève .
- Hawkins,E. (1984). Awareness of Language: an Introduction. Cambridge. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hawkins,E. (1999). Foreign Language Study and Language Awareness. Language Awareness, 8, 3&4, 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., M. Huber-Kriegler, D. Heindler (éds.): Sprachen und kulturelle Bildung. Beiträge zum Model: Sprach- & Kulturerziehung . Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Zentrum für Schulentwicklung Graz. Reihe III, 1995. Textes de : W.Delanoy; W.Wintersteiner; H.Penz; Ch.Meixner; A.Camilleri; P.Gstettner; M.Pihler.
- Hufeisen,B.ed. & Neuner,G.ed. Hufeisen,B. & Neuner,G. (eds.) (eds.)(2003). Le concept de plurilinguisme: Apprentissage d'une langue tertiaire - L'allemand après l'anglais. (Version Française de Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachen - Deutsch nach Englisch). Strasbourg / Graz, Conseil de l'Europe.
- James,C. & Garrett,P. (1992). The scope of Language Awareness. In 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.
- «The Language Investigator" - Site internet. In <http://www.language-investigator.co.uk>,
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) : Lernen für Europa 1991-1994 , Abschlussbericht eines Modellversuchs. 2 1997.
- Luchtenberg,S. (2003). Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance? Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik. In Rastner ,E.-M. (ed.). Sprachaufmerksamkeit. Innsbruck, Wien, München, Bozen, StudienVerlag, pp. 27-46.
- Lutjeharms,M. (2002). Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien. In Kischel,G. (ed.). EuroCom - Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des internationalen Fachkongresses zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001. Hagen, 9.-10. November 2001. Aachen, Shaker, pp. 119-135.
- Manço,A.A. (2002). Les Compétences psycho-sociales. Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration. In Paris, L'Harmattan,

- Maspero, M. (2005). Quelques réflexions autour du rôle de la parenté linguistique dans une approche de la compréhension écrite de l'italien par des francophones débutants. In pp. 491-502.
- Matzer, E. : Kinder entdecken Sprachen, Erprobung von Lehrmaterialien : KIESEL. (sans date)
- McGurn, J. (1991). Comparing languages - English and its European relatives. In Cambridge, Cambridge University Press.
- Meissner, F.-J. & Burk, H. (2001). Hörverstehen in einer unbekannt romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 12, 63-102.
- Meissner, F.-J. (2005). Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum. In Meißner, F.-J. (ed.). Tübingen, Narr, pp. 125-145.
- Meissner, F.-J. (2005). Vorläufige Erfahrungen mit autonomem Lernen qua Mehrsprachenunterricht. In Hufeisen, B. et al. (eds.). Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum. Tübingen, Narr, pp. 129-135.
- Meißner, F.-J., Meissner, C., Klein Horst, G. & Stegmann, T.D. Klein Horst, G., Meißner, F.-J., Stegmann, T. & Zybatov, L.N. (eds.) (eds.) (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. & Zarate, G. (2003). L'acteur social pluriculturel: évolution politique, positions didactiques. Recherches et applications, juillet, Vers une compétence plurilingue, 32-46.
- Murphy-Lejeune, E. (2003). L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger. Paris, Didier
- Neuner, G. (1998). Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. In 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. : Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext, in : Ingelore Handbuch, 2001.
- Paige, R.M. (1993). «Trainer competencies for international and intercultural programs». In 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, Christiane (1994). ODYSSEA. Accueils et approches interculturelles. Neuchâtel : Corome.
- Perregaux, C. (2002). Approches interculturelles et didactiques des langues: vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation? In Dasen, P.R. et al. (eds.). Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation? Bruxelles, De Boeck, pp. 181-201.
- [Sans auteur] (2004). Polytesse - Niveau 1: Salutations.
- Programme LEA du CELV.
- Les programmes scolaires en France (programmes de 2002).
- Praxis Deutsch - Erhard Friedrich Verlag (Hrsg.): Sprachen in der Klasse. Praxis Deutsch, Zeitschrift für den Deutschunterricht, 157/1999. Contributions de Oomen-Welke, I.; Belke, G.; Brill, T.; Nöth, D. & 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». In Pusch, M.D. (ed.). Multicultural Education. A Cross Cultural Trainig Approach. Maine, Intercultural Press, Inc.

- Renwick,G.W. (1984). "Evaluation: Some Practical Guidelines" in Margaret D. Pusch (Ed) Multicultural Education. A Cross Cultural Training Approach, Maine: Intercultural Press, Inc. In Pusch,M.D. (ed.). Multicultural Education. A Cross Cultural Trainig Approach. Maine, Intercultural Press, Inc.
- Reymond, Carine & Mack, Olivier. Didactique intégrée des langues : dispositif pour futurs enseignants primaires. In : Babylonia. Nr.1/2006. Comano : Fondazione Lingue e Culture. p.52-54.
- Riley,P. (2003). Le « linguisme »- multi- poly- pluri ? Points de repères terminologiques et sociolinguistiques. In: Francis Carton et Philippe Riley (dir.). In CARTON,F. et al. (eds.). Vers une compétence plurilingue. pp. 8-18.
- Roberts,C.e.al. (2001). Language Learners as Ethnographers. Multilingual Matters.
- Rost-Roth,M. (2004). 'The promotion of intercultural competence in tertiary language teaching: German after English'. In The Plurilingual Project: Tertiary Language Learning - German after English. Graz & Strasbourg, ECML & Conseil de l'Europe.
- Rousseau ,J. (1997). L'escalier dérobé de Babel. In L'intercomptéhension: le cas des langues romanes.Recherches et applications. Hachette, pp. 38-45.
- Schader, Basil (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 University Press.
- Zarate,G. Gohard-Radenkovic,A. Lussier, D. Penz, H. (2003). Médiation culturelle et didactique des langues. Graz, Centre européen pour les langues vivantes.

Pauta de recogida utilizada para la explotación de las publicaciones-fuente

Referencias bibliográficas															
Ficha cumplimentada por:								Fecha de realización de la ficha:							
De que aprendices se habla en esta obra? (puntead o precisad en la casilla inferior)	Infantil (kindergart.)	Primaria	Secundaria	Bachillerato y Formación profesional	Superior	Adultes	Tous	Formation enseignants							
De que enfoque(s) plural(es) se habla principalmente?	Didáctica integrada de lenguas	Intercomprensión entre lenguas parientes	Eveil aux langues	Enfoque intercultural	Otros (especificad:)	Todos									
LO QUE SE ENCUENTRA EN LA OBRA:															
<input type="checkbox"/> Formulación de competencias (poner una cruz en la casilla si es el caso):															
Formulación fielmente transcrita / fielmente formulada de cada competencia anotada. + página (éventualmente: capítulo, ítem)	ATT/ L&C	ATT/ DIV	CONF	AN- OBS	COM	APPUI	LANG	CULT	LANG- CULT	SAV	SAV-F	SAV-E	SAV- APP		

<input type="checkbox"/>	Conceptos útiles para nuestro trabajo (poner una cruz en la casilla si es el caso y especificar cuáles):
<input type="checkbox"/>	Tipologías de competencias (poner una cruz... y especificar para qué tipo de competencias):
<input type="checkbox"/>	Ejemplos de actividades pedagógicas (poner una cruz... y especificar cuáles y para qué tipo de competencias):
<input type="checkbox"/>	Indicaciones interesantes sobre la concepción de los currículos que tienen en cuenta los enfoques plurales (poner una cruz... y especificar cuáles en pocas palabras):
<input type="checkbox"/>	Indicaciones bibliográficas que se relacionen con nociones útiles para nuestro proyecto (poner una cruz... y especificar para qué nociones):
<input type="checkbox"/>	Indicaciones sobre la posibilidad de atender ciertos objetivos a un nivel dado de la escolaridad (poner una cruz... e indicar brevemente de lo que se trata):

Abreviaciones utilizadas en la pauta

SAV	Conocimientos
SAV-F	Saber-hacer
SAV-E	Saber-ser
SAV-APP	Saber-aprender

ATT/L&C	Actitudes de curiosidad / interés / apertura hacia las lenguas (así como hacia sus hablantes) y las culturas.
CONF	Confianza de quien aprende en sus propias capacidades de aprendizaje
AN-OBS	Competencias para observar / analizar las lengua y las culturas, sean las que sean.
LANG-CULT	Aptitudes para concebir las lenguas en la complejidad de sus relaciones con las variedades de orden cultural y a dominar estas variedades
APPUI	Capacidad para apoyarse en la comprensión de un fenómeno relevante de una lengua o de una cultura para comprender mejor –por semejanza o contraste- un fenómeno que concierne a otra lengua o cultura
ATT/DIV	Actitudes positivas frente a la diversidad
COM	Competencia comunicativa plurilingüe (capacidad de recurrir a elementos de diversas lenguas en el interior de un discurso en función de la situación de comunicación)
LANG	La competencia enunciada compete a las lenguas
CULT	La competencia enunciada compete a las culturas

BIBLIOGRAFÍA

- Allal, L. (1999). Acquisition et évaluation de compétences en situation. In J. Dolz, & E. Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 77-95). Bruxelles : De Boeck.
- 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 J. Dolz, & E. Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 27-44). Bruxelles : De Boeck.
- Bulea, E. & Bronckart, J.-P. (2005). Pour une approche dynamique des compétences (langagières). In Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M. [Eds], *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, pp. 193-227.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Paris : Editions Didier. [Disponible sur le site du Conseil de l'Europe]
- Conseil de l'Europe (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [Disponible sur le site du Conseil de l'Europe]
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997) *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Crahay, Marcel (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, 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.
- Gillet, Pierre [Dir.] (1991). *Construire la formation. Outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris, Editions ESF.
- Hall, E. T. (1971). La dimension cache. Paris, Seuil (traduit de l'américain *The Hidden dimension*, 1966).
- Hall, E. T. (1981). « Proxémique ». In Y. Winkin [éd.], *La nouvelle communication*, Paris, Seuil, pp. 191-221.
- Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Klieme, Eckhard *et al.* (Eds) (2004): *Le développement des standards nationaux de formation. Une expertise*. Ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche. BMBF, Réforme du système éducatif 1 (traduction de S. Queloz et O. Maradan).
- Klieme, Eckhard u.a. (Hrsg.) (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'organisation.
- Matthey, M. (à paraître). Les compétences langagières : quelle approche pour les jeunes gens en 2006 ?

- Perrenoud, P. (1999). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? In J. Dolz, & E. Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 45-60). Bruxelles : De Boeck.
- Rey, B, Carette, V., & Kahn, S. (2002). *Lignes directrices pour la construction d'outils d'évaluation relatifs aux socles de compétences*. Bruxelles : Rapport auprès de la Commission des outils d'évaluation.
- Rychen, Dominique (2005): *Schlüsselkompetenzen: ein internationaler Referenzrahmen*. In: *ph akzente 2*, S. 15–18.
- Weinert, Franz E. (2001): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Franz E. Weinert (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Beltz: Weinheim/Basel S. 17–31.

Approche interculturelle / intercultural approach

- Byram, M.(ed.): 2003, *Intercultural competence*, Council of Europe; Strasbourg.
- Camilleri Grima (2002) *How Strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages/Council of Europe.
- Cushner, K. and Brislin, R.W. (1996) *Intercultural Interactions. A Practical Guide*. LondonS Sage.
- Zaarate G, Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. and Penz, H. (2003) *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe

Intercompréhension entre langues parentes

- Doyé, P. : 2005, *Intercomprehension*, Council of Europe, Strasbourg.
- Doyé, P. (2005). *L'intercompréhension*. Conseil de l'Europe, Strasbourg. [Disponible sur le site du Conseil de l'Europe]
- Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H. et Stegmann, T. (2004), *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*, Aachen, Shaker-Verlag

Didactique intégrée

- Castellotti, V. (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, CLE international, Paris.
- Cavalli, M. (2005), *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*, Paris, Didier-CREDIF, collection LAL.
- Hufeisen, B. and Neuner, G.: 2004, *The plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English*, Council of Europe, Strasbourg.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (eds.) (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachen - Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (Dir.) (2003). *Le concept de plurilinguisme: Apprentissage d'une langue tertiaire - L'allemand après l'anglais*. Strasbourg / Graz, Conseil de l'Europe. [<http://www.ecml.at/>]

Programmes d'Andorra. Programmes officiels du secondaire

- Programa segona ensenyança Escola Andorrana I/. Andorra: Editorial Govern d'Andorra
- Programa segona ensenyança Escola Andorrana II/. Andorra: Editorial Govern d'Andorra cf. [<http://www.bopa.ad/bopa.nsf/c56341fced070c89c12566c700571ddd/70a40518736716fdc12567c300385db5?OpenDocument>]

Programmes de Catalogne (programmes en cours d'approbation) :

Programme des langues pour le Primaire

http://www.xtec.cat/estudis/primaria/06_curriculum_2007/llengues_pri.pdf

Programme des langues pour la Secondaire :

http://www.xtec.cat/estudis/eso/curriculum_2007/llengues_eso.pdf

http://www.xtec.cat/estudis/eso/curriculum_2007/llati_eso.pdf

Les compétences de base (en particulier la compétence communicative)

http://www.xtec.cat/estudis/eso/curriculum_2007/annex1_competencies_eso.pdf

Eveil aux langues / Awakening to languages

Candelier, M. (dir.) (2003b), *Janua Linguarum – La Porte des Langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Strasbourg, : Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe. [<http://www.ecml.at/>]

Candelier, M. (dir.) (2003). *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 - Strasbourg : Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe.*

Candelier, M. (ed.): 2003b, *Janua linguarum – The gateway to languages – The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*, Council of Europe, Strasbourg.

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

LAS PERSPECTIVAS PARA EL CARAP/MAREP (TALLER DE DIFUSIÓN. JUNIO 07)

Resultados de los trabajos de los grupos

1. How would you like to see FREPA utilised ??? / Quels usages pouvez-vous envisager pour le CARAP ??? ¿¿¿Qué usos pueden prever para el CARAP/MAREP ???

Los participantes confirman los ámbitos de uso prioritario identificados por el equipo ALC (currículos, materiales de enseñanza, formación de los profesores - complemento al MECR). El CARAP/MAREP es un instrumento de propuesta para modificaciones curriculares, nacionales o regionales. Es una fuente de objetivos de enseñanza susceptible ayudar a desarrollar políticas lingüísticas educativas, o incluso políticas educativas globales integrando las lenguas. Puede servir de referencial para innovaciones, para revisar los materiales de enseñanza, para pensar una nueva formación del profesorado

Algunos participantes desean que también se utilice para la evaluación, formativa y sumativa. En particular, puede servir de punto de partida para la elaboración de complementos a los portfolios existentes.

2. Which amendments / additional material would be necessary in order to make it more suitable to these applications ? / Quelles modifications / complements seraient nécessaires afin que le CARAP soit mieux adapté à ces usages ? ¿Qué modificaciones / complementos serían necesarios para que el CARAP/MAREP se adaptara mejor a estos usos?

Muchas intervenciones giran entorno a la cuestión de la legibilidad / accesibilidad del documento para distintos públicos. Para algunos, una versión "global" del CARAP/MAREP, comparable a la versión actual pero muy arreglada, tendría su razón de ser, junto a documentos específicos que podrían deducirse, destinados a usos público / particulares. Para otros, tal versión « compacta » no tiene interés y debería desaparecer con el fin de subsistirlo sólo con documentos específicos.

En cualquier caso, incluso en el marco de una versión "compacta", convendría jerarquizar el contenido según su importancia. Las justificaciones de las decisiones tomadas, por ejemplo, deben ponerse al segundo plano (por ejemplo, gráficamente). Una indicación clara del "valor añadido" del CARAP/MAREP debería figurar en la introducción⁶⁷. La descripción de los cuatro enfoques plurales debería más completo. Algunos recursos deberían definirse mejor. La distinción entre "distanciamiento" y "descentramiento" debería volver a considerarse. Algunas repeticiones deberían evitarse y la numeración del conjunto -capítulos, microcompetencias, recursos- podría reconsiderarse (sustituir C, D y E por I, II, III dentro de la misma parte C consagrada a los descriptores). Varios participantes piden una revisión de la traducción inglesa.

⁶⁷ A propósito de este punto, se ha realizado un importante esfuerzo para la segunda versión del CARAP/MAREP.

Se hacen también algunas observaciones sobre un desequilibrio en el CARAP/MAREP, que parece conceder más pesos al desarrollo de la necesaria apertura al otro que a la no menos necesaria facultad de evaluación crítica de las ideologías y comportamientos de los otros, en función de valores humanos superiores.

Algunos participantes desearían que se desarrollara la lista de los saber-hacer y se redujera la lista de los conocimientos.

Una versión “simplificada” para los responsables se ve como algo indispensable (versión corta/versión larga).

Se piden por unanimidad cuadernos de acompañamiento que aclaren la aplicación a los distintos grandes ámbitos definidos en el punto anterior para apoyar la difusión del CARAP/MAREP.

Independientemente del tipo de documento en el que esto se presente, se desea también encontrar, en el futuro:

- indicaciones relativas a los niveles / edades / tipo de educación (sector formal/informal) que corresponde a los descriptores, o incluso CARAP/MAREPs diferentes para cada uno de estos tipos de público;
- indicadores relativos al alcance (al nivel del alcance) del conocimiento, saber-ser o saber-hacer presentados por cada descriptor;
- indicaciones relativas a una progresión didáctica a través de los descriptores;
- ejemplos de actividades didácticas que corresponden a los recursos.

Algunos desean que los descriptores se pongan en relación con los niveles del MECE (A1-C2).

La solicitud de establecer sistemáticamente vínculos entre descriptores y (micro)competencias, formulada por un número limitado de participantes, los autores del CARAP/MAREP la rechazan porque piensan haber puesto de manifiesto argumentadamente que esta tarea es irrealizable.

Se tiene en cuenta que las solicitudes tienen grandes semejanzas con lo que ya se ha hecho para facilitar la difusión y el uso del *MECE* o la *Guía para la elaboración de las políticas lingüísticas educativas en Europa*.

Más generalmente, algunos desean que el CARAP esté acompañado de una "hoja de ruta" que aclare las etapas que deben seguirse para su puesta en práctica.

3. Which benefits (educational, social ...) do you foresee from these applications ? / Quels bénéfices (éducatifs, sociaux...) attendez-vous de ces usages ? ¿Qué beneficios (educativos, sociales...) se esperan de estos usos?

- La promoción de una cultura educativa “supranacional” / común a todos los profesores de lengua, cualquiera que sea la lengua que enseñen;
- una cooperación más fácil entre los profesores de lenguas y el resto de profesorado;
- un apoyo al desarrollo de valores como la ciudadanía, la apertura al otro...;
- una contribución a un cambio de paradigma relativo a las prioridades de la enseñanza de las lenguas;
- una ayuda para pensar mejor algunos conceptos importantes para la educación;
- un reconocimiento social de la utilidad de los enfoques plurales;
- una mejor recepción de los alumnos alófonos;

- una mayor eficacia de los enfoques “singulares” (en el sentido de la enseñanza-aprendizaje de cada lengua);
- una mejor motivación de los que aprenden

**4. What other comments would you like to make with reference to the application of FREPA ? / D’autres commentaires sur cette question des usages envisageables ?
¿Otros comentarios sobre esta cuestión de los posibles usos?**

- el CARAP debería utilizarse como complemento a los currículos actuales, no para sustituirlos;
- deberían ponerse en práctica a partir de las primeras edades;
- debería beneficiarse del apoyo activo de las instancias europeas (incluida la UE).

5. Which hurdles could stall these applications ? / Quelles sont les difficultés qui pourraient contrarier la mise en oeuvre de ces usages ¿Cuáles son las dificultades que podrían oponer la aplicación de estos usos ?

- El CARAP/MAREP puede parecer que reposa en una representación utópica de la educación;
- la falta de interés por parte de los responsables y protagonistas de la educación, ya que el CARAP/MAREP pide un profundo cambio de mentalidad;
- incluso la hostilidad de algunos medios políticos, ya que el CARAP/MAREP se basa en una concepción abierta de la sociedad;
- la falta de recursos (de todo tipo) en algunos países;
- el coste, y el tiempo, como para toda la reforma en profundidad.

6. How could these difficulties be overcome ? / Par quelles voies pourrait-on chercher à dépasser ces difficultés ? ¿Por qué vías se podría pretender superar estas dificultades?

- Un trabajo paralelo sobre las representaciones colectivas;
- sería necesario que el CARAP/MAREP fuera más allá de la clase, que tenga ecos en los medios de comunicación, en las familias...;
- implicar a los protagonistas en la puesta en práctica a nivel nacional;
- quizá introduciendo las ideas del CARAP/MAREP por medio de la evaluación;
- convertir el CARAP/MAREP adaptable a las necesidades nacionales;
- publicar materiales, multiplicar las conferencias, la formación del profesorado...;
- desarrollar las referencias a los fundamentos psico- / neurolingüísticos del CARAP/MAREP;
- trabajar en red sobre proyectos a distintos niveles (del Europeo... hasta local).