

Los (futuros) docentes frente a la competencia plurilingüe (Grenoble/Barcelona)

Encarnación Carrasco | Université Joseph Fourier (Grenoble)

La opción plurilingüe por la que ha apostado la política lingüística europea, así como los desafíos educativos, didácticos y sociales que plantean nuestras aulas multilingües en un mundo globalizado, requieren la revisión de los paradigmas educativos y en didáctica de las lenguas, en particular. El enfocar esta última desde una óptica plural exige, asimismo, la exploración y el ajuste de las representaciones individuales y colectivas acerca de las lenguas, su uso y aprendizaje, tan determinante es el impacto de los esquemas mentales en las actitudes y los comportamientos de personas y grupos. Siguiendo esta línea se analizarán, en el presente artículo, las representaciones que (futuros) docentes de primaria y secundaria, de Francia y España, tienen acerca de su propia competencia plurilingüe.

Palabras clave: docente, plurilingüismo, representación.

The multilingual option promoted by European language policy, as well as the educational, didactic and social challenges found in our multilingual classrooms in a globalised world, mean we have to revise some educational paradigms in general and in language teaching in particular. The focus on language teaching from a plural perspective demands the exploration and adjustment of individual and collective language models, as well as language learning and practice, given the impact of the mental schemes in the attitudes of individual and collective behaviour. Following this view, this paper analyses the models that (pre-service) primary and secondary teachers in France and Spain have of their own multilingual abilities.

Keywords: teacher, multilingual, representations.

La perspective plurilingue adoptée par la politique linguistique européenne ainsi que les enjeux et défis éducatifs, didactiques et sociaux que présentent aujourd'hui nos salles de classe multilingues dans un monde globalisé, exigent la révision des paradigmes éducatifs en général et, tout particulièrement, concernant l'enseignement des langues. L'approche plurielle de la didactique des langues entraîne également l'exploration et le réajustement des représentations individuelles et collectives à propos des langues, leur usage et leur apprentissage car l'impact de ces schémas mentaux dans les attitudes et comportements des personnes et des groupes est déterminant. Suivant cette ligne de recherche, dans cet article seront analysées les représentations qu'ont, en France et en Espagne, des (futurs) enseignants de primaire et du secondaire à propos de leur propre compétence plurilingue.

Mots-clés : enseignant, plurilinguisme, représentations.

1. Introducción: el docente, principal agente de «plurilingüización»

El presente estudio se inscribe en la necesaria reflexión que hay que llevar a cabo en torno a los retos que entraña la integración y generalización de una educación plurilingüe en la enseñanza reglada y, en particular, acerca de las competencias que hay que desarrollar entre el profesorado. Como subrayó Beacco (2005), el plurilingüismo hay que valorarlo a nivel del individuo y promoverlo desde la institución: por ejemplo, y en primer lugar, favoreciendo la toma de conciencia, por parte de los aprendientes, de sus repertorios lingüísticos y su capacidad para desarrollarlos y modificarlos, es decir, incentivando el reconocimiento y la (re)valorización de toda biografía lingüístico-cultural y del potencial de aprendizaje lingüístico y plurilingüe que intrínsecamente se deriva de ella. Ahora bien, la lectura y valoración (positiva) de la propia biografía lingüística no es tarea fácil, pues, entre otras cosas, pueden estar veladas por un filtro (afectivo) «distorsionante» (Carrasco y Pishva, 2007). Partiendo del principio que ser plurilingüe no es una excepción, se trataría, en definitiva, de empezar por hacer más conscientes a los docentes, primeramente, de su propio bagaje y, después, del de sus alumnos, para después legitimarlo y facilitar así la activación y optimización de ese potencial (latente) en el aprendizaje del lenguaje, de la lengua o las lenguas y en la educación y competencia plurilingüe, entendida esta última como la capacidad pluri-, inter- y translingüís-

tica para emplear, con fines de aprendizaje de lenguas o de comunicación uni- o multilingüe, los recursos disponibles en el idioma o los idiomas conocidos.

2. Contexto de la investigación: proyecto y estudio preliminar

Así pues, docente y discente, principales protagonistas del acto educativo, lo son igualmente del desarrollo y la difusión del plurilingüismo. De ahí la importancia de indagar en las representaciones del profesorado en torno al plurilingüismo.¹ Estos esquemas mentales requieren ser estudiados, analizados e incluso, llegado el caso, revisitados, tan determinante es su influjo en actitudes, en comportamientos y, por ende, en las prácticas pedagógicas. El presente estudio ofrece el análisis comparado de la imagen que acerca de la competencia plurilingüe en general y de la suya en particular tienen (futuros) maestros generalistas de primaria y especialistas de lengua extranjera (a partir de ahora LE) de la educación secundaria obligatoria en Francia y España.

Esta problemática se inscribe en la línea de un proyecto de investigación en acción,² en cuya primera fase se llevó a cabo en 2007, en Francia, un trabajo de campo dirigido a profesorado de primaria, polivalente por definición, y de secundaria especialista en LE, que se hallaba en formación inicial o continuada. Los principales resultados que arrojó el estudio pusieron de relieve que el profesorado de secundaria especialista de una LE fue más proclive a definirse como plurilingüe que sus ho-

1. Entiéndase *representación* en su acepción psicolingüística y según nuestra traducción de Beacco y Byram (2007: 46-47) en términos de «conocimiento espontáneo, socialmente elaborado y compartido», que puede darse en todos los ámbitos de la actividad humana y que al no cimentarse necesariamente en bases científicas se aproxima a los estereotipos, clichés o prejuicios.

2. Dicho proyecto se tituló *Valoración y desarrollo del potencial plurilingüe de los individuos a través de un enfoque reflexivo de tipo Portfolio* (IUFM-laboratorio LIDILEM de Grenoble, 2006-2009).

mólogos de primaria.³ Además se desprendieron dos posicionamientos, si no opuestos, claramente diferenciados, en lo que se refiere a la relación con las lenguas, su contacto, práctica y aprendizaje. Por un lado, los encuestados que no se definieron como plurilingües (sobre todo profesorado de primaria, en prácticas o titulares) parecían converger en una visión maximalista del plurilingüismo, una relación cognitiva con las lenguas y cierta confusión entre *plurilingüismo* y *políglotismo*, haciendo referencia al necesario «dominio» de los sistemas lingüísticos conocidos (véase anexo 1). Por otro lado, las respuestas de los encuestados que se reconocieron como plurilingües (minoría entre los maestros y mayoría entre los futuros profesores de secundaria de LE) dejaban translucir una visión esclarecida de la competencia plurilingüe y una relación socioafectiva con las lenguas a través de términos referentes a cierta actitud o predisposición, cierto disfrute al oír las, aprenderlas y usarlas, o referidos a una competencia mínima, parcial o por destrezas disociadas, sobre todo de naturaleza intelectual (cf. anexo 1).

En definitiva, entre las diferentes variables independientes, la que pareció ser más inductora de efecto fue la de la categoría profesional «profesor de LE de secundaria». Por otro lado, el profesorado de primaria, preparado más recientemente y durante más tiempo en lenguas y su didáctica, más joven y aún en prácticas, dudó menos a la hora de considerarse plurilingüe.⁴ En cierta manera, es como si la percepción y el reconocimiento de su propio plurilingüismo dependiera del hecho de haber

recibido o no una formación de especialista de una lengua o en didáctica de una lengua (francés como lengua de escolarización o una LE). Pero desde un planteamiento europeo de la educación plurilingüe y de la necesaria formación del profesorado que se deriva de dicho planteamiento, cabría preguntarse si se observaría la misma distribución de resultados en otra muestra enraizada en un contexto sociolingüístico diferente que, por ejemplo, no se caracterizara por un monolingüismo oficial, como es el caso de Francia.

3. Transposición del estudio inicial (Grenoble) a un contexto sociolingüístico y formativo diferente (Barcelona)

Con la finalidad de ampliar y afinar nuestros resultados trasladamos el trabajo de campo inicial de Grenoble a Barcelona, capital de una comunidad autónoma con un bilingüismo estatutario, Cataluña, y un componente multilingüe y multicultural de su sociedad particularmente denso, variado y de relativa reciente formación.

3.1. Caracterización comparada de las muestras grenoblesa y barcelonesa

La encuesta barcelonesa se realizó en 2010 y su muestra presenta varios rasgos diferenciales respecto a la francesa, tanto de orden cuantitativo (número de encuestados y proporción relativa de las diferentes categorías docentes representadas) como cualitativo, pues los requisitos académicos exigidos para acceder a la formación

3. Entre los dieciocho encuestados había un futuro profesor de alemán, siete de español y diez de inglés.

4. En efecto, en España y Francia difieren: los contenidos y estructuración de los planes curriculares de formación inicial, la supeditación o no de estos últimos al calendario y los temarios de las oposiciones, las posibilidades y vías de especialización para los maestros de educación infantil y primaria.

universitaria del profesorado y al cuerpo docente son sensiblemente diferentes a ambos lados de los Pirineos.⁵ Otra diferencia es que, contrariamente a Grenoble, donde entre los 168 encuestados se hallaban tanto futuros profesores de LE de secundaria (18) como maestros en prácticas o titulares (el resto), los encuestados en Barcelona, 47, eran todos estudiantes universitarios.⁶ Por último, la muestra francesa, aparte de estar enclavada en un país con un monolingüismo oficial, incluía únicamente a (futuros) docentes o estudiantes de la misma provincia (Isère), mientras que en Barcelona la procedencia geográfico-lingüístico-cultural era mucho más variada.⁷

3.2. Metodología de análisis y primeros resultados

Una vez recopilados y analizados los datos de la encuesta barcelonesa, se cruzaron con los recogidos en Francia. Primeramente se comparó la proporción de los encuestados que se habían declarado o no plurilingües en ambas muestras (cf. apartado 3.2.1). Después se hizo una lectura comparada de los datos en función de la categoría profesional de los (futuros) docentes –primaria frente a secundaria (cf. apartado 3.2.2)– y según la lengua de especialidad (cf. apartado 3.2.3). Por último se realizó un análisis del discurso para averiguar la visión que del plurilingüismo tenían las dos muestras sometidas a estudio (cf. apartado 3.2.4). Dada la diferencia numérica entre estas úl-

timas –168 encuestados en Francia frente a 47 en Barcelona– y con el fin de hacer viable la lectura comparada de los resultados y garantizar mínimamente la fiabilidad de su interpretación, en el análisis comparado de los corpus se trabajó únicamente con valores porcentuales.

3.2.1. Más estudiantes autoproclamados plurilingües en Barcelona que en Grenoble

El porcentaje de estudiantes que se declararon plurilingües en Barcelona triplicó al de los que no se reconocieron como tales, mientras que en Francia, los encuestados que no se consideraron plurilingües duplicaron, ampliamente, a los que sí lo hicieron. Esta diferencia sustancial entre ambas muestras podría achacarse, por ejemplo, al bilingüismo oficial de Cataluña, que se hace efectivo en gran parte de su población, frente al monolingüismo oficial de Francia (cf. apartado 3.2.2). Por otro lado, dado que la distribución complementaria entre síes y noes variaba en Grenoble en función del cuerpo docente (primaria frente a secundaria), procedimos igualmente al aislamiento de la variable «categoría profesional» en el corpus barcelonés.

3.2.2. El (futuro) profesorado de LE de secundaria más proclive a considerarse plurilingüe

Recordemos que en Grenoble abundaban entre los futuros maestros los que no se de-

5. En efecto, en España y Francia difieren: los contenidos y estructuración de los planes curriculares de formación inicial, la supeditación o no de estos últimos al calendario y a los temarios de las oposiciones, las posibilidades y vías de especialización para los maestros de educación infantil y primaria.

6. De la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona (2010-2011) y en razón de 13 estudiantes de 1.º del Grado de Educación Primaria y los 34 de la primera promoción del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (13 futuros profesores de francés y 21 de inglés).

7. De los 47 estudiantes, si bien los 13 del Grado de Educación Primaria eran todos «autóctonos», de los 34 restantes, que cursaba el Máster de Secundaria, sólo lo eran 18, pues el resto, 16, provenía de otras comunidades autónomas o países (aunque en la mitad de los casos, 8, también oficialmente bilingües).

clararon plurilingües (68%), mientras que entre los futuros profesores de LE de secundaria se observó el fenómeno inverso, al reconocerse plurilingües el 72,2%. En Barcelona, aunque tanto entre futuros maestros como entre los estudiantes del máster de secundaria los que se declararon plurilingües fueron mayoritarios (respectivamente, dos y seis veces más que los que no lo hicieron), también es cierto que, como en la muestra francesa, los docentes de secundaria superaron a sus colegas de primaria a la hora de reconocer su plurilingüismo. Ahora bien, el desfase entre ambas categorías docentes (primaria frente a secundaria) fue mucho más acusado en Grenoble (casi el triple, 300%) que en Barcelona (apenas un tercio más, 33%). En definitiva, la variable «profesor de LE de secundaria» se reveló más discriminante en el país galo. Por otro lado, si el profesorado de primaria se muestra muchísimo más proclive en Cataluña que en Francia a considerarse plurilingüe quizás sea por su condición (más que probable) de bilingüe (cf. nota 7). En ambos casos nos hallaríamos indirectamente ante una misma visión exigente y maximalista de la competencia plurilingüe, según la cual esta última sería inherente a la condición de experto en una LE y su enseñanza (profesor de secundaria en Cataluña o Francia) o a la de bilingüe (docente encuestado en Barcelona). Más adelante afinaremos estas hipótesis interpretativas analizando los argumentos en los que los encuestados basaron su condición de (no) plurilingües (cf. apartado 3.2.4). Pero estudiemos ahora más de cerca, despejando la variable «idioma de especialización», al futuro profesorado de secundaria especialista de una LE, que fue el que más abrumadoramente se consideró plurilingüe.

3.2.3. «Dime qué lengua enseñarás y te diré si te consideras plurilingüe...»

Del análisis de los datos de Barcelona se desprende una ligera supremacía de los especialistas de francés frente a sus homólogos anglicistas a la hora de declararse plurilingües (el 92,3% frente al 79,19%, respectivamente). Complementariamente, entre los declarados como no plurilingües, el porcentaje de profesores de inglés superó en más del doble al de sus homólogos de francés. En Grenoble, los hispanistas también fueron más numerosos que sus homólogos de inglés a la hora de reconocerse plurilingües, siendo la diferencia de 25 puntos porcentuales (85,74% frente a 60%), más pronunciada que en Barcelona, donde los futuros profesores de francés sólo superaron en 12 puntos a los anglicistas. En resúmenes cuentas, la variable «(futuro) profesor de una LE románica» se reveló discriminante, sobre todo, en un contexto oficialmente monolingüe como el francés. Evidentemente, esta variable debería someterse de nuevo a control con estudios ulteriores y complementarios con el fin de determinar si, efectivamente, el parentesco entre la lengua meta y la de referencia constituye un factor que facilita el reconocerse como plurilingüe. Aun así, la correlación «lengua meta / lengua de enseñanza emparentadas = accesible = (más) fácilmente dominada = plurilingüismo» parte, sin duda, de una concepción del plurilingüismo más próxima a la de poliglotismo que a la de competencia y educación plurilingües (tal y como son definidas, respectivamente, en la introducción y en la conclusión).

3.2.4. En Barcelona, más «plurilingües» pero con una visión más homogénea y sesgada del plurilingüismo que en Grenoble

En cuanto a las razones argüidas por los encuestados para justificar su respuesta positiva

o negativa frente a la pregunta: «¿Te consideras plurilingüe y por qué?», el análisis comparado de los datos indica que, aunque en Barcelona hubo el triple de encuestados que se consideraron plurilingües, mientras que en Grenoble la distribución fue prácticamente inversa, las declaraciones recogidas en la capital catalana apenas hacen referencia a una actitud/disposición y sí, por el contrario, a cierta eficacia y práctica comunicativa en dos o más lenguas. Es más, si bien los resultados recopilados en Grenoble pusieron en evidencia dos visiones distintas de la competencia plurilingüe según si el encuestado se consideraba o no plurilingüe (cf. «Introducción»), en Barcelona, ambas subcategorías de estudiantes coincidieron en una prácticamente igual y única visión del plurilingüismo. Tanto es así que, entre el corpus barcelonés, el hecho de reconocerse bilingüe fue elevado, en ocasiones, a la categoría de garantía de plurilingüismo, mientras que en otras se rebajó a la de condición insuficiente. De hecho, la visión de plurilingüismo que domina entre la muestra barcelonesa que se declaró plurilingüe está plagada de criterios de exigencia tales como: disponer, en más de un idioma, de un elevado nivel de competencia comunicativa (sobre todo de una fluida expresión oral); usar los dos idiomas cotidiana o frecuentemente, con un grado de contacto equiparable; haberlos adquirido a edad temprana y en familia o, además de ser bilingües, contar con estudios, un buen nivel y práctica frecuente en un tercer o cuarto idioma (cf. las declaraciones literales en el anexo 2). Por otro lado, los estudiantes que no se consideraron plurilingües en Barce-

lona arguyeron, entre los futuros docentes de primaria, una insuficiencia en el número de lenguas que dominaban o en la frecuencia del uso de una LE.⁸ Los de secundaria, aunque minoría, expusieron también criterios de insuficiencia en referencia al número de lenguas que «dominaban» o al nivel de competencia en la lengua que, sin embargo, se destinaban a enseñar,⁹ llegando, un anglicista, a explicitar una visión utópica y políglota del *plurilingüismo*: «El término de plurilingüismo es ambiguo, nadie es capaz de hablar varios idiomas con precisión».

Quizás esta percepción desviada y sumamente exigente del plurilingüismo, recogida y prácticamente hegemónica en Barcelona, sea tributaria del más que probable bilingüismo de la mayoría de los encuestados en la ciudad condal (sean oriundos de la capital catalana o no, cf. nota 7). Un bilingüismo que, además, seguramente podría calificarse de simultáneo en la mayoría de los casos y de (casi) simétrico si nos atenemos a la paridad de ámbitos de uso, a la frecuencia de su práctica o a la pericia comunicativa. Puede que esta vivencia temprana de «bilingüización» constituya para estos estudiantes una especie de arquetipo a partir del cual concebir el plurilingüismo en tanto que prolongación o multiplicación de su propio bilingüismo simultáneo y equilibrado. Es decir, la réplica en X lenguas de las habilidades comunicativas, la variedad y la frecuencia de uso imaginadas en un supuesto hablante monolingüe ideal(izado). Ahora bien, tampoco hay que obviar otro dato, y es que, antes de la encuesta, ninguno de los estudiantes barceloneses había recibido formación alguna en didáctica de las

8. Respectivamente: «sólo dos», «sólo soy bilingüe» (4/13) y «me defiendo en inglés pero no tengo ocasión de practicarlo con frecuencia» (1/3).

9. Respectivamente: «sólo soy bilingüe», «cuando hable español además de chino e inglés» (2/21) y «considero tener un acento muy fuerte en francés y mucho por aprender en esta lengua» (1/21).

lenguas, circunstancia que podría igualmente explicar su concepto de *plurilingüismo*, más cercano al de un profano que al que cabría esperar en un futuro docente de lengua en la Europa del siglo XXI. En cambio, en Grenoble, desde los estudiantes que preparaban oposiciones hasta los maestros en prácticas o titulares, todos habían sido formados en mayor o menor medida en didáctica de la lengua, hecho que al menos en parte podría justificar que entre este muestreo se recogieran, mucho más a menudo que en Barcelona, definiciones de *competencia plurilingüe* abiertas, flexibles y más cercanas a un saber estar o una actitud que a un saber hacer o una aptitud/habilidad/ competencia.

4. Conclusión: implicaciones y perspectivas para la formación en plurilingüismo

Si para compendiar los resultados expuestos hasta aquí se tuviera que diseñar el perfil tipo del (futuro) docente que con mayor o menor facilidad se reconoce como plurilingüe, en un extremo hallaríamos, en Barcelona, al futuro profesor de francés de secundaria, mientras que en el polo opuesto estaría, en Grenoble, el maestro titular de primaria. En medio tendrían cabida, por parejas dicotómicas, el resto de los perfiles: en líneas generales, se consideran más fácilmente plurilingües los docentes de Barcelona que los de Grenoble, los futuros profesores de LE de secundaria que los (futuros) maestros de primaria (tanto en Grenoble como en Barcelona), los (futuros) profesores de secundaria de una LE románica que los de inglés (tanto del lado catalán como del francés) y antes los maestros de primaria principiantes que sus homólogos más veteranos (al menos en Grenoble). Ahora bien, también se evidencia que un mayor número de «autodeclarados» plurilin-

gües, en Barcelona o en cierto cuerpo docente, no entraña necesariamente una visión esclarecida y certera del concepto de *competencia plurilingüe*. Baste recordar la cantidad de informantes que consideran como indicadores de la competencia plurilingüe una pericia comunicativa en varios idiomas comparable a la de un hablante nativo ideal(izado) o una elevada frecuencia de uso de varios idiomas. Las implicaciones que se derivan de estos resultados, desde un planteamiento europeo de la formación de los docentes en didáctica del plurilingüismo y en educación plurilingüe, apelan a una más o menos acuciante necesidad de visitar representaciones como las arriba referidas y que tan extendidas y profundamente enraizadas se hallan entre el (futuro) profesorado. De lo contrario, si no se evita que, a través de acciones formativas iniciales y continuadas, se sigan asociando *plurilingüismo* y *poliglotismo*, se harán peligrar las dimensiones formativa, educativa e incluso ética de una educación plurilingüe «genuina». Esta última entendida como un enfoque global, transversal, holístico e integrado de la educación/enseñanza lingüística e integrador de las lenguas de los alumnos y del entorno y plenamente recogido/convalidado en los currículos. Pero, como no dejan de subrayar Cavalli *et al.* (2009), la educación en plurilingüismo conllevaría, sobre todo: la toma de conciencia del cómo y por qué se aprenden las lenguas; el desarrollo de competencias transferibles y la capacidad de reutilizarlas en el aprendizaje de toda lengua; el reconocimiento de las lenguas y sus variedades sea cual sea su imagen en la sociedad; el respeto por el plurilingüismo del otro, así como por las culturas inherentes a las lenguas y por la identidad cultural de los demás; la capacidad de percibir y asegurar el vínculo entre las lenguas y las culturas.

Estos principios educativos y didácticos remiten a un modelo de escuela que, en tanto que reflejo pero también proyecto de sociedad, no aspire a ser una «fábrica de políglotas», sino que obre más bien por sacar partido, para su proyecto educativo, de las lenguas de los alumnos, la clase, el centro, el entorno y la sociedad en su conjunto, como medio y oportunidad de desarrollo, que no de entorpecimiento, del alumnado. En suma, una instancia educativa que actúe en calidad de espacio institucional privilegiado para la acogida y valoración del multilingüismo social y del plurilingüismo individual, contribuyendo así a la inclusión y cohesión social. Estas finalidades, responsabilidades y compromisos comunes y compartidos se inscribirían en otro modelo más amplio, el de una sociedad europea compuesta no de políglotas (utopía tan inabarcable e irrealista como frustrante e innecesaria) sino de ciudadanos conscientes de su identidad y su potencial plurilingües, capaces y preparados para aprender a aprender lenguas e incluso para entenderse entre sí sin que para ello sea condición necesaria saber expresarse en la lengua de su interlocutor o en la *lingua franca*

de turno. En base a estos planteamientos, enfocar la didáctica de las lenguas desde una perspectiva plurilingüe exige una revisión y una evolución profunda de las creencias, representaciones y prácticas docentes para que sean más acordes y consecuentes con la realidad plural de la sociedad actual, sus características y sus necesidades.¹⁰

Evidentemente, tal reorientación necesita de una (trans)formación personal y profesional del profesorado en la que el plurilingüismo sea elevado a la categoría de finalidad internacionalmente compartida y en la que las dimensiones social, personal y profesional de los docentes se articulen convenientemente. Éstos, en tanto que vectores privilegiados de plurilingüismo, verían así redefinir su misión tanto en términos de conocimientos como de aptitudes y actitudes, debiéndose percibir a sí mismos, como señalan Kervran, Jonckheere y Furlong (2008), en su doble faceta de ciudadanos plurilingües capaces de reconocer y valorar la diversidad lingüística y de formadores de alumnos igualmente plurilingües en el marco de una sociedad multicultural.

Referencias bibliográficas

- BEACCO, J.-C. (2005). «Favoriser l'éducation plurilingue». *Constructif*, núm. 12 [en línea]. <www.constructif.fr/bibliotheque/2005-10/favoriser-l-education-plurilingue.html?item_id=2661>. [Consulta: mayo 2013]
- BEACCO, J.-C.; BYRAM, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue – Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Estrasburgo: Conseil de l'Europe.
- CARRASCO, E. ; PISHVA, Y. (2007). «Comment préparer et accompagner l'émergence d'interactions en ligne dans une approche plurilingue axée sur l'intercompréhension romane ? ». *Lidil*, núm. 36, pp. 141-162.

10. Por ejemplo, en lugar de adelantar y prolongar el período de aprendizaje de la primera LE –el inglés, en la práctica totalidad de los sistemas educativos europeos, con resultados, además, más que discutibles en muchos países–, ¿por qué no proponer, de manera generalizada y a modo de propedéutica, una educación plurilingüe temprana que desde una óptica repercutida, holística y transversal valore el bagaje del aprendiente y lo prepare para todos los aprendizajes lingüísticos que se sucederán en su vida académica, profesional–si la hay– y personal?

CAVALLI, M., et al. (eds.) (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet* [en línea]. Estrasburgo : Conseil de l'Europe. Division de Politiques Linguistiques. <www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInterProjet_fr.pdf>. [Consulta: mayo 2013]

KERVAN, M.; JONCKHEERE, S.; FURLONG, A. (2008). «Langues et éducation au plurilinguisme : principes et activités pour la formation des enseignants ». En : CANDELIER, M., et al. *Conscience du plurilinguisme : Pratiques, représentations et interventions* (pp. 263-272). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Anexos

Anexo 1. «¿Te consideras plurilingüe? ¿Por qué?»

- [No, porque ser plurilingüe significa para mí] «hablar correctamente al menos 3 lenguas», «hablar, leer y comprender con fluidez y sin ninguna dificultad», «expresarse correctamente en todas las situaciones», «hablar como un nativo», «dominar varias lenguas perfectamente».
- [Sí, porque ser plurilingüe significa para mí] «defenderse», «confrontarse a otros idiomas», «ser capaz de entender lo esencial», «poder comunicar, intercambiar y pasárselo bien a pesar de los errores», «conocer la sonoridad de varios idiomas», «entenderlos», «tener ganas de conocerlos», «apreciarlos».

Anexo 2. «Me considero plurilingüe porque...»

Futuros maestros de primaria

- Respecto al castellano y catalán: «soy bilingüe», «los domino / los hablo perfectamente / me defiendo bastante bien / los alterno en la vida diaria / los uso en mi cotidianeidad / he convivido siempre en igual proporción / sé expresarme, hablo (con fluidez)».
- En lo que a idiomas extranjeros se refiere: «domino inglés y estudio francés», «intento utilizar otras lenguas (inglés y francés sobre todo)», «me defiendo bastante bien en inglés y cada vez más», «lo uso cotidianamente». Siendo las declaraciones más modestas: «entiendo bastante bien» o «tengo nociones en inglés y francés».

Futuro profesorado de lengua extranjera de la secundaria

- Los de francés, 12 sobre 13: «siempre he vivido con castellano y catalán y también hablo francés e inglés», «hablo en mi familia / aprendí desde que nací español, francés y catalán», «hablo diversas lenguas (castellano y catalán)», «puedo hablar 5 lenguas / en diferentes lenguas», «he estudiado en francés y mi escolaridad ha sido "plurilingüe" pues en francés y español», «soy casi bilingüe español/catalán y hablo francés e inglés», «hablo con fluidez varias lenguas y pienso también en ellas», «tengo un nivel elevado de comprensión y expresión».
- Los de inglés, 16 sobre 21: «hablo / entiendo / me comunico en varias / más de dos lenguas», «aparte de las maternas», «domino más de una lengua en todos sus ámbitos», «porque soy bilingüe», «y además he aprendido varias lenguas», «poseo conocimientos en varias lenguas». Solamente una, italiana, hizo referencia a una competencia parcial y por destrezas disociadas: «porque soy capaz de entender».

