

UN MODELO DE ENFOQUE PLURILINGÜE PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN LA ESCUELA¹

Ernesto Martín Peris

ernesto.martim@upf.edu

Grael (Grup de recerca sobre ensenyament i aprenentatge de llengües) Universitat Pompeu Fabra. Barcelona (España)

Resumen: La enseñanza de lenguas en el mundo actual requiere nuevos planteamientos en cuanto a la fijación de los objetivos de aprendizaje; su principal rasgo es el abandono del constructo del hablante nativo y su sustitución por el de un conjunto de competencias variables en diferentes lenguas, que se ejercerán en contextos y situaciones diferenciadas. Los enfoques plurilingües pueden ser una apropiada respuesta a estas exigencias del mundo actual; tomando como punto de partida el concepto de competencia plurilingüe, presentamos un modelo pedagógico basado en la hipótesis de la interdependencia lingüística de Cummins y elaborado para su aplicación en distintos contextos de la enseñanza de lenguas en España. El modelo, que comporta la toma en consideración de la totalidad del repertorio lingüístico del aprendiente y se propone desarrollar conjuntamente la competencia plurilingüe y la conciencia intercultural, se experimentará en un conjunto de centros educativos de características diferentes en cuanto a nivel formativo y contexto sociopolítico, y se validará siguiendo una metodología de investigación formativa.

Palabras clave: Competencia plurilingüe, conciencia intercultural, conciencia lingüística, competencias parciales, uso reflexivo de la lengua, aprendizaje basado en conceptos.

Abstract: The learning goals in the area of foreign language teaching in today's world need to be defined anew, one of their main features being the giving up the construct of the native speaker as the paradigm of reference. It needs to be replaced by a set of the individual's competences in different languages, that are variable and will have to be exercised in differentiated contexts and situations. The plurilingual approaches might be an appropriate response to these demands; taking as a starting point the concept of plurilingual competence, and building up on Cummins' hypothesis of linguistic interdependence, a pedagogical model is put forward, that is being worked on for its later implementation in some

¹ Este artículo se escribe en el marco del desarrollo del proyecto de investigación *Diseño y experimentación de un modelo didáctico para el fomento de la competencia plurilingüe en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras*, del grupo Grael de la UPF (investigadora principal, O. Esteve), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno español (referencia: EDU2012-38452).

different contexts of the language teaching in Spain. The model, which encompasses the whole of the languages repertoire of each individual learner, and aims at developing altogether the plurilingual competence and the intercultural awareness, will be tried out in a number of schools with different characteristics as to their educational level and sociopolitical context, and will be validated following the formative research methodology.

Keywords: Plurilingual competence, intercultural awareness, linguistic awareness, partial skills, reflective use of language, learning based on concepts.

1. Introducción

El lugar de las lenguas en el mundo actual ha experimentado cambios que bien pueden calificarse de revolucionarios. Solo a título de ejemplo, valgan las siguientes muestras:

- La lectura (y la audición) de documentos en muy diversas lenguas y de muy diversas áreas de comunicación (prensa, informes técnicos, ocio) que las tecnologías de la información y la comunicación hacen accesible a cualquier persona en cualquier país.
- Las presencias de diversas lenguas en gran parte de los contextos de comunicación social, tanto presenciales como virtuales, públicos o privados.
- La movilidad profesional entre países con distintas lenguas y la formación de equipos de trabajo multilingües.
- El despertar de la conciencia internacional sobre determinados valores ecológicos y democráticos relacionados con la diversidad lingüística, las lenguas menos difundidas internacionalmente, las lenguas minorizadas en su propio país, etc.

Por otra parte, el estudio del comportamiento lingüístico de las personas y grupos sociales que se encuentran en situaciones como la arriba esbozada ha puesto de relieve fenómenos hasta ahora ignorados, si no marginados o reprimidos, tales como el cambio de código, las conversaciones bilingües (con una asimetría entre los participantes), los frecuentes cambios de código, las mezclas de códigos, etc².

Estas transformaciones ocurridas en la realidad social y en el conocimiento

² Cenoz y Gorter (2011) recogen los siguientes términos del inglés para referirse a los casos en que se difuminan los límites entre diferentes lenguas: *codeswitching*, *codemixing*, *codemeshing* y *translanguaging*. Véanse también García & Sylvan 2012 o Lorenzo *et al.* 2011.

³ En los sistemas educativos ha sido tradicional el uso de una terminología que distinguía entre lenguas segundas esa tradición se han generalizado las siglas LE, L2, L1 y similares. Uno de los cambios recientes más radicales consiste precisamente en cuestionar esa clasificación (entre otras cosas, el término de "lengua extranjera" hace referencia a un estatus político y no a una propiedad psicolingüística o competencial). En nuestro trabajo hablamos de lenguas en general (incluyendo, aunque de momento no entramos en ellas, las lenguas clásicas o "lenguas muertas"). En este artículo utilizaremos las siglas del siguiente modo: LP para la lengua propia del aprendiz, o lengua primera, que tradicionalmente se ha denominado lengua materna; L1 para la lengua vehicular de la escuela, que puede coincidir con la LP, pero no necesariamente (como en los casos de alumnos inmigrantes); la L1 coincide normalmente con la lengua oficial del Estado, aunque puede haber dos lenguas cooficiales, que se enseñan en la escuela, y a las que nos referiremos como L1A y L1B; todas las lenguas hasta aquí referidas suelen haber sido aprendidas de forma natural durante la

proporcionado por la investigación obligan a un profundo replanteamiento de las prácticas educativas en lo referente a la enseñanza de lenguas³, tanto en los objetivos de los diferentes currículos como en la práctica diaria en los centros escolares, cuyos pilares básicos podrían resumirse del siguiente modo:

- El abandono del constructo de “hablante nativo” como referente para la fijación de los objetivos de un currículum y su sustitución por una serie de competencias, que capacitan al aprendiz para desenvolverse en diferentes contextos y con distintos propósitos.

- Estas competencias son diversas y variables, tanto desde el punto de vista cuantitativo (cuántas se desarrollan y sobre qué aspectos del conocimiento y uso de la LA), como del cualitativo (con qué grado de eficacia y corrección se ejercitan).

- El reconocimiento de la competencia plurilingüe como meta principal de la enseñanza de lenguas y como apoyo para el aprendizaje de sucesivas LL.AA., dada la interdependencia existente entre los conocimientos de todas ellas.

En este marco social y educativo nuestro grupo de investigación (Grael) está llevando a cabo un proyecto para el fomento de la competencia plurilingüe y el tratamiento integrado de lenguas (TIL), cuyo objetivo es diseñar, experimentar, evaluar y validar un modelo didáctico susceptible de ser incorporado en los distintos niveles los centros educativos, desde la enseñanza primaria hasta la universitaria. Para ello nos proponemos explorar la viabilidad y la eficacia de unas secuencias didácticas y unos proyectos interlingüísticos que, persiguiendo un objetivo comunicativo, incorporen de forma integrada distintas actividades de análisis contrastivo y de reflexión metalingüística en los diferentes niveles de descripción de la lengua.

2. El proyecto de investigación

Nuestro trabajo se enmarca en el modelo de investigación formativa (Engeström 2013), que se presenta como una alternativa a la investigación tradicional basada en experimentos controlados, ya que esta se ha revelado muy cuestionable dada la complejidad del proceso de aprendizaje, que tiene lugar en el seno de unos sistemas de actividad en continua transformación:

Humans —practitioners, teachers, students— are intentional and interactive beings who keep interpreting and reinterpreting the challenges and tasks they face in their own, multiple, changing, and often unpredictable ways. They do not neatly obey the laws of linear causality. The practical usefulness and ecological validity of research on learning based on classical well-controlled experiments are more questionable than ever (Engeström 599).

infancia y las demás se aprenden mediante la escolarización; a estas nos referiremos como “lenguas adicionales” (LA, en singular; LL.AA. en plural) y a esta sigla le añadiremos un número que indica la sucesión cronológica del inicio de su estudio: LA1 (primera lengua adicional), LA2 (segunda lengua adicional) y así sucesivamente.

Al contrario de estos diseños experimentales tradicionales, modelos como el propuesto por Engeström toman en consideración la *agentividad*⁴ de los sujetos y las condiciones reales del contexto en el que estos desarrollan su acción. Según Engeström, la acción de los sujetos se lleva a cabo en el seno de un sistema global de actividad (van Lier 2007), que es el que cabe investigar. Finalmente, esta investigación promueve la transformación de la práctica como un modo de “formación expansiva de conceptos”; citando a Hall y Greeno, Engeström señala: “[C]oncepts and their meanings develop and evolve in settings of practice and are maintained in practices because they are useful in conducting the community’s activities” (Engeström 2011: 611).

Así, pues, nuestra investigación se inscribe en la actividad de unos determinados centros escolares y unas determinadas aulas, en cuyo proceso formativo pretende, a un tiempo, influir mediante una propuesta educativa concreta e investigar su desarrollo y sus consecuencias. Contamos para ello con unos equipos docentes que ya vienen colaborando con nosotros en la promoción de una enseñanza plurilingüe, pertenecientes a una diversidad geográfica, social y educativa: unos están en regiones españolas con dos lenguas oficiales y otros con una sola; unos tienen un alumnado de origen más heterogéneo (inmigración) y otros más homogéneo; unos incluyen en su currículum más lenguas de estudio y vehiculares y otros, menos lenguas. Diversos organismos de la administración educativa (consejerías de educación de los gobiernos de comunidades autónomas, instituciones del Estado dedicadas a la enseñanza de lenguas) dan apoyo al proyecto y facilitan el acceso a las aulas y el contacto con los equipos docentes.

Nuestra hipótesis de partida es que el fomento de la competencia plurilingüe redundará en un superior desarrollo del conocimiento metalingüístico de los alumnos, una mayor apertura a la diversidad lingüística y, por tanto, una mayor conciencia de las semejanzas y diferencias entre las lenguas, sus sistemas y sus convenciones de uso y, por ende, una mayor activación de estrategias de aprendizaje (Cots & Nussbaum 2003, Guasch 2011, Hufeisen 2004, Nelly, Hall & Carlson 2006, Meissner 2008).

3. Una didáctica del plurilingüismo

El modelo didáctico que hemos elaborado en Grael y que vamos a investigar forma parte de los enfoques que promueven el plurilingüismo como propuesta formativa en lenguas; a este respecto resultará oportuno disponer de una delimitación del concepto de plurilingüismo y de una revisión de los varios modelos que en diferentes lugares, especialmente en Europa y más en particular en España, se están implementando.

3.1. Los términos *multilingüismo* y *plurilingüismo*

⁴ Sobre el concepto de agentividad, así como sobre los de enfoque holístico y enseñanza basada en conceptos, presentes en este párrafo, véanse más adelante en este artículo los apartados 4.2 y 4.3.

El término de plurilingüismo viene siendo usado en distintos contextos con diversos sentidos y junto a otros términos, tales como multilingüismo o lenguas en contacto, no siempre coincidentes entre sí. En el contexto de la enseñanza de lenguas, el Marco Común Europeo habla del *multilingüismo*, por un lado, como de una realidad sociológica consistente en el “conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada” y, por otro, como un objetivo formativo que “[se] puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar (...), procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero”; en cuanto al *plurilingüismo*, lo considera una competencia individual, una competencia que 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” (Consejo de Europa 2001, p. 167); más detalladamente, la caracteriza del siguiente modo:

Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (Consejo de Europa, *ibidem*).

Esto supone el abandono de una visión compartimentada de las competencias de una persona en materia de lenguas y culturas y la adopción de unos planteamientos formativos que tomen en consideración el hecho de que “las variedades que lo componen [el repertorio lingüístico] no sean abordadas de manera aislada, sino que, aunque distintas entre sí, estén tratadas como una competencia única”. (Consejo de Europa, *ibidem*, p. 73). Diversos estudios sustentan este concepto, el más importante de los cuales lo constituyen los trabajos de Cummins y su Hipótesis de la Interdependencia Lingüística, según la cual, “en la medida en que la instrucción en Lx es efectiva para promover la competencia en Lx, la transferencia de esta competencia a la Ly ocurrirá si existe una exposición adecuada a la Ly (o bien en la escuela o bien en el entorno) y una motivación adecuada para aprender la Ly” (1981: 29). Para Cummins no existen, pues, competencias separadas entre las lenguas de una persona bilingüe, en la que postula una “competencia subyacente común” para las dos lenguas. Según I. Vila:

Veinticinco años después de esta propuesta [la hipótesis de Cummins], existen más de 150 investigaciones que apoyan la existencia de una

competencia subyacente común al uso de las lenguas que hace una persona bilingüe o multilingüe (Cummins, 2000; Vila, Sisqués & Roig, 2006). Pero en los últimos años han aparecido nuevos datos, no ya de personas bilingües, sino multilingües, que muestran la existencia de una competencia única que se traduce en notables habilidades metacognitivas (Herdina & Jessner 2002), todas ellas relacionadas con el desarrollo de nuevas estrategias comunicativas y nuevas posibilidades para el aprendizaje de nuevas lenguas. (2006: 4).

Y un poco más adelante:

[S]e han promovido experiencias en las que el alumnado, desde el inicio de la escolaridad, participa en actividades en las que el material de trabajo son diez o más lenguas y en las que el objetivo no es necesariamente el aprendizaje de dichas lenguas, sino el desarrollo de la competencia única multilingüe (Candelier 2003). Así, son actividades en las que aparecen las diferencias y las semejanzas entre las lenguas (código escrito, léxico, aspectos morfológicos, etc.) y que, en definitiva, sirven para que, en términos de Vigotsky, el alumnado se libere de la “tiranía” de las palabras y desarrolle su conciencia en torno a la arbitrariedad de los signos lingüísticos y adquiera estrategias para analizar autónomamente la arbitrariedad de los sistemas lingüísticos. (*Ibidem*, 7).

En relación con el aprendizaje de nuevas lenguas, Herdina y Jesner sostienen lo siguiente:

La persona que se enfrenta a un nuevo sistema lingüístico no se limita a una única lengua, sino que recurre a todas las lenguas anteriormente adquiridas, o bien aprendidas. El fomento del plurilingüismo conduce finalmente al desarrollo de una multicompetencia que repercute en el desarrollo cognitivo. En consecuencia, la competencia plurilingüe es una estructura compleja con muchos componentes (conocimiento declarativo, competencias relativas a la personalidad, habilidades y destrezas, conocimiento procedimental y estrategias de aprendizaje), todos los cuales están interrelacionados y que procede manejar estratégicamente (Coste & Gajo 2009; Coste, Moore & Zarate 2009; Stratilaki 2011). Esta competencia plurilingüe únicamente puede desarrollarse si se admite el dominio de estas complejas dinámicas del cambio de lengua y se desarrollan estas diferentes perspectivas sobre la propia identidad, lo que a su vez solo se logra si el aprendiz está motivado. El plurilingüismo sólo se desarrollará si el hablante en cierto modo “se adapta al mismo”. (Pp. 25 y s., traducción nuestra⁵)

Desde esta perspectiva, el sistema de enseñanza de lenguas en una determinada sociedad se ve profundamente afectado en su globalidad. Como su principal

⁵ “Somit beschränkt sich das Individuum bei Annäherung an ein neues Sprachsystem nicht nur auf eine Sprache, sondern es bezieht alle bereits erworbenen oder erlernten Sprachen mit ein. Durch die Förderung der Mehrsprachigkeit entwickelt sich schlussendlich eine Multikompetenz, die Einfluss auf die kognitive Entwicklung hat. Demzufolge

finalidad, ya no puede contemplarse simplemente el logro del dominio de una o dos lenguas (o más), consideradas cada una de ellas aisladamente; por el contrario (y a diferencia de la emulación de un hablante nativo ideal, tal como se ha señalado más arriba), se aspira a que una persona pueda recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esa competencia plurilingüe para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto y en situaciones diferentes.

A mayor abundamiento, si el aprendizaje de lenguas es una tarea que puede extenderse en una continua progresión a lo largo de toda la vida de una persona, el desarrollo de la motivación, de las habilidades metacognitivas y de la confianza del aprendiz en sí mismo contraen una particular relevancia, que debe ser tomada en consideración en las prácticas formativas de la escuela.

A todo lo anterior hay que añadir la importancia de las habilidades interculturales y la conciencia intercultural subyacente a ellas, tema en el que diversos autores vienen trabajando desde hace tiempo y que recientemente se ha integrado, por su propia naturaleza, en las propuestas de enseñanza plurilingüe, como consecuencia de la estrecha relación que se da entre lengua y cultura; competencia plurilingüe y competencia pluricultural serían, pues, dos caras de una misma moneda, y el desarrollo de la primera inimaginable sin el simultáneo desarrollo de la segunda; esta va más allá de aquella, por cuanto no se limita a los conocimientos y habilidades comunicativas, sino que incluye actitudes y formas de comportamiento en los que la persona reconoce otras formas de relacionarse socialmente, distintas a las de la propia comunidad, y al reconocerlas, las acepta y las interpreta adecuadamente. M. Byram (Byram 2008; Byram & Fleming 1998) es uno de los autores que más han contribuido a la reflexión sobre esta integración de lengua y cultura en la enseñanza de lenguas; como señala en una de sus obras, esta integración no solo facilita la comunicación y la interacción, sino que “estimula la recapacitación y el cuestionamiento (crítico) de la cultura general en la que se socializan los alumnos” (2008: 14).

Se trata, pues, de un cambio de paradigma de profundas repercusiones en la didáctica de las lenguas: la oferta de lenguas en los centros deberá multiplicarse y diversificarse, las prácticas del aula deberán incorporar nuevos procedimientos, que los materiales didácticos habrán de incluir. En cuanto a los nuevos materiales didácticos, el propio Consejo de Europa publicó hace unos años el *European Language Portfolio*, material didáctico con cuya ayuda el aprendiz puede controlar el desarrollo de su proceso y fijarse nuevas metas a corto y a largo plazo; en la versión para la enseñanza secundaria que realizó el Ministerio de Educación español⁶ y en la que colaboraron algunos de los miembros de GraeL, se incluyó

ist die Mehrsprachigkeitskompetenz ein komplexes Gefüge, vieler einzelner Komponenten (deklaratives Wissen, persönlichkeitsbezogene Kompetenzen, Fertigkeiten und prozedurales Wissen, Lernstrategien), die alle miteinander in Beziehung stehen und die es gilt strategisch zu managen (Coste & Gajo 2009; Coste, Moore & Zarate 2009; Stratilaki 2011). Die Mehrsprachigkeitskompetenz kann also nur entwickelt werden, wenn dieses Management dieser komplexen Dynamiken des Sprachwechsels zugelassen wird und diese verschiedenen Identitätsperspektiven entwickelt werden, was wiederum nur dann gelingt, wenn der Lerner motiviert wird. Die Mehrsprachigkeit kann sich nur dann entwickeln, wenn sich der Sprecher in gewissem Sinne dieser «anpasst».

la referencia al repertorio lingüístico completo del aprendiz, y no solo las lenguas que estudia formalmente en el currículum de la enseñanza secundaria.

3.2. La formación plurilingüe e intercultural

Según Cavalli *et al.* (2009), la formación plurilingüe e intercultural no es una suerte de nueva metodología para la enseñanza de lenguas, sino más bien un cambio de perspectiva por el que esta formación en lenguas se entiende como una “global language education, across all languages of the school and in all disciplinary domains, which provides a basis for an identity open to linguistic and cultural plurality and diversity, insofar as languages are the expression of different cultures and of differences within the same culture” (p. 7); y añaden estos autores:

This conceptualisation of the teaching of languages and other subjects is not only concerned with functional and instrumental aims, viewing languages as crucial in employment or economic competitiveness (economic benefit). It does not either focus exclusively on diversified and multiperspectival acquisition of knowledge coming from other disciplines taught through several languages, with a view to the knowledge society perspective (cognitive benefit). It is considered to be a complete development of the individual based on values which languages can communicate (educational and developmental benefit), and to contribute to the opportunities and means of personal and emotional expression (affective benefit). (*Ibidem*).

La cita anterior concluye con este párrafo, crucial a nuestro entender:

It implies instigating reflection on language, in all its dimensions (system, communication, discourse, learning, etc.), by considering the plurality and the diversity of languages present and learnt in school (‘meta’-cognitive benefit: meta-linguistic, metacommunicative, meta- discursive, meta-cognitive).

Y se establecen los componentes de una formación plurilingüe e intercultural del modo que refleja el siguiente esquema:

⁶ El documento se complementó con una *Guía didáctica para el profesorado*, así como con un informe de la experimentación a que fue sometido. Puede consultarse en http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/pe1_secundaria_guia_didactica-2.pdf

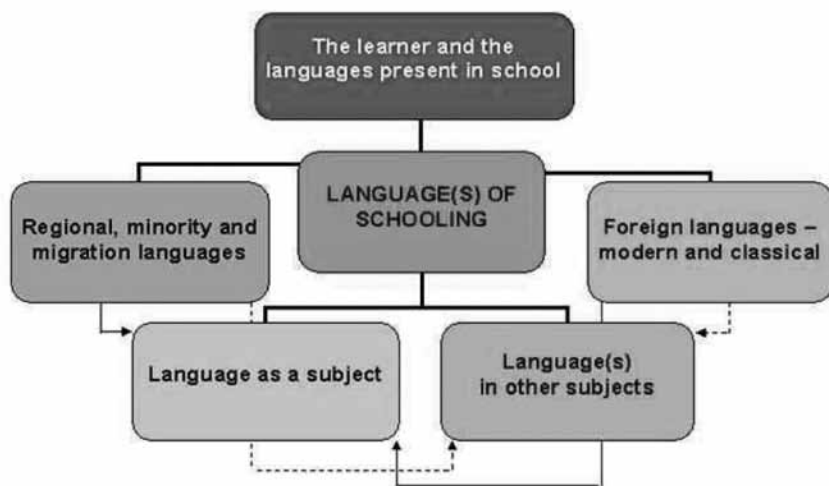


FIGURA 1: El tratamiento integrado de lenguas en la escuela

En nuestra propuesta de modelo didáctico se asumen todos estos supuestos, tal como se detalla más adelante en el apartado nº 6.

3.3. Modelos propuestos

Hasta el momento son varios los modelos propuestos para una enseñanza plurilingüe. El *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas* del Consejo de Europa (MAREP, en lo sucesivo) los denomina “enfoques plurales de las lenguas y culturas”, por contraposición a los “enfoques singulares” (es decir, aquellos que consisten en la enseñanza de una lengua o una cultura particular, tomada aisladamente). De estos enfoques plurales, el MAREP enumera cuatro: el Enfoque Intercultural, la Intercomprensión entre las lenguas de la misma familia, la Didáctica Integrada de las Lenguas y el Awakening to Languages (Language Awareness, Éveil aux Langues). El de la Intercomprensión es tal vez el que más numerosas adopciones ha experimentado, en diversas versiones (EuRom4, EuroCom, Galanet...); destacan en esta aproximación los trabajos, tanto teóricos como aplicados, llevados a cabo por el equipo de didáctica de lenguas de la Universidade de Aveiro y su Laboratório Aberto de Línguas Estrangeiras (Araújo e Sá *et al.* 2009; Alarcão *et al.* 2009).

La *Didáctica Integrada de las Lenguas* se propone ayudar al alumno a establecer relaciones entre un número limitado de lenguas, aquellas cuyo aprendizaje se pretende desarrollar en una etapa escolar. Con este fin se recurre a la LP o a la L1 como apoyo para facilitar el acceso a una primera lengua adicional (LA1); posteriormente, el apoyo procede de estas dos, para facilitar el acceso a una LA2,

y así sucesivamente.

Por su parte, el movimiento *Language Awareness* (iniciado en el Reino Unido durante los años ochenta; James & Garret 1991;) propone un trabajo de orientación más psicolingüística que pedagógica, que antes que el aprendizaje de nuevas lenguas, promueve el desarrollo de la conciencia sobre las propiedades y mecanismos del lenguaje (como queda recogido unas líneas más arriba en la cita de I. Vila); esta conciencia sobre el lenguaje, no obstante, supone un resorte especialmente propicio para el aprendizaje de LL.AA. (Cots & Nussbaum 1992, Bosch & Esteve 1999).

4. Nuestra propuesta de modelo didáctico. A) Bases conceptuales y epistemológicas

El desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural en que consiste nuestra propuesta se caracteriza por las siguientes propiedades:

- Incluir todo el repertorio lingüístico del alumno (Cfr. Fig. 1).
- Tratar la lengua como una realidad discursiva inscrita en contextos sociales y culturales.
- Concebir al alumno como un agente social con una identidad que se construye mediante la lengua.
- Concebirlo al mismo tiempo como agente de su propio aprendizaje.
- Fomentar el reconocimiento y el respeto de la diversidad lingüística (distintas lenguas y distintas variedades de una lengua).

Se trata, pues, de un aprendizaje reflexivo basado en la acción, en el cual se dan los siguientes procesos:

- Un uso comunicativo de la(s) lengua(s) efectuado en textos pertenecientes a diferentes géneros.
- Un uso reflexivo basado en conceptos de los diferentes niveles de la lengua.
- Una integración, en esa reflexión, de conceptos comunes a las diferentes lenguas del alumno y del currículo.

Todo uso natural de la lengua es en mayor o menor medida un *uso reflexivo* (Van Lier 1996, D. Little 2008): el usuario tiene o toma conciencia del modo en que determinados aspectos de la forma de los textos se relacionan con el mensaje que estos transmiten. En nuestro caso, el uso reflexivo se pretende fomentar con actividades de *language awareness*; para ello se toman en consideración dos dimensiones, que atañen al tratamiento pedagógico de la conciencia lingüística. La primera de ellas es la *dimensión temporal*, relativa al momento de la intervención didáctica en la que se trabaja la conciencia lingüística: una reflexión sobre la lengua realizada en tres diferentes fases y mediante distintos procesos o ejercicios: antes del uso comunicativo, en el uso y tras el uso. La segunda deriva del carácter *plurilingüe* del proyecto: en efecto, la conciencia lingüística que nuestro proyecto se propone fomentar va más allá de los fenómenos de una sola lengua, para

interrelacionarlos con los de otras lenguas. No es, sin embargo, una conciencia sobre el lenguaje humano en abstracto, sino una conciencia sobre fenómenos concretos de las distintas lenguas que componen el repertorio lingüístico del aprendiz: por esta razón preferimos hablar de *languages' awareness*, en plural: conciencia sobre *las lenguas*.

4.1. Una aproximación holística a la lengua y a su aprendizaje

Como es sabido, el término 'holístico' alude a la globalidad de un fenómeno o una entidad, contemplados estos como un todo distinto de la suma de las partes que lo componen. En el aprendizaje de lenguas dos de estas entidades o fenómenos vienen a confluír en el desarrollo de un mismo proceso:

- El aprendiz, considerado en la integridad de su persona.
- La lengua, en tanto que sistema complejo de subsistemas que interactúan entre sí.

La competencia plurilingüe puede considerarse también como una tercera faceta holística en el aprendizaje de LL.AA. en tanto que es una competencia única, subyacente al dominio de diferentes lenguas en el hablante/aprendiz plurilingüe.

La literatura sobre este tema señala que cualquier cambio en uno de los componentes de la lengua (el formal, el semántico y el pragmático) tiene repercusiones directas en los otros dos:

The behaviour of the whole of a complex system arises out of the interaction of the elements or agents that comprise it. When this notion is applied to language, it is clear that it will not work to treat the subsystems of language as autonomous, unravel the mysteries of each subsystem in turn, and then compile all we have learned about each in order to understand the whole of language. Because language is complex, what is evident at any one time is the interaction of multiple complex dynamic systems, working on multiple timescales and levels" (Larsen-Freeman & Cameron 2008: 94- 95).

Cognition, consciousness, experience, embodiment, brain, self, human interaction, society, culture, and history – in other words, phenomena at different levels of scale and time – are all inextricably intertwined in rich, complex, and dynamic ways in language, its use and its learning'. (Ellis & Larsen-Freeman 2009: 91).

Una aproximación holística al aprendizaje de la lengua se caracterizará, pues, por lo siguiente:

- Procederá del todo a las partes, es decir, se centrará en la lengua en su globalidad en lugar de presentar sus distintos componentes de forma fragmentaria.
- Los diferentes elementos que intervienen en el uso de la lengua llegarán a

interiorizarse gracias a la experiencia de usar la lengua de forma global (es decir, en textos completos o con tareas comunicativas).

En este sentido, Cazden (1992) habla de un ‘whole language plus’, que se da cuando la atención del aprendiz se centra fundamentalmente en la resolución de la tarea, en tanto que se reconoce la necesidad de unos “rodeos instructivos temporales” en los que la atención del aprendiz se dirige a rasgos de niveles inferiores de la lengua “en el momento en que se necesita”. Un enfoque bifronte, como este, tiene la ventaja añadida de adaptarse mejor a los estilos de aprendizaje preferidos tanto por los aprendices *analíticos* como por los *holísticos*, definidos estos últimos como aquellos que participan gustosamente en “eventos socialmente interactivos y comunicativos en los que pueden hacer hincapié en la idea principal y obviar la minuciosidad del análisis gramatical” (Oxford 2001: 361).

Un aprendizaje holístico se concibe, por tanto, como un uso de la lengua en el que el aprendiz se enfrenta a un texto:

a) de forma global, y esto en dos sentidos: (i) el propio alumno, globalmente como persona; (ii) el texto, globalmente en su objetivo y contenido;

b) así está en condiciones de negociar el significado y sentido del texto manejando simultáneamente todos los niveles (pragmático, discursivo-textual, gramatical), y subsistemas (morfología, sintaxis, vocabulario, pronunciación, grafía) de la lengua;

c) y, al propio tiempo, atendiendo conscientemente a algunas de las unidades de esos niveles y subsistemas, seleccionadas según una diversidad de criterios.

4.2. Sobre lo holístico en el aprendiz-usuario: los conceptos de *agentividad* e *identidad* y su papel en el aprendizaje de LL.AA.

Este aprendiz-usuario de una LA desarrolla su actividad sobre la base de dos propiedades de la persona: la identidad y la agentividad,

Según Pavlenko (2011), la agentividad es el nexo de unión entre la motivación y la acción. Concebir al aprendiente como agente supone asumir que su aprendizaje depende en primera instancia de su propia iniciativa y sobre todo de su actividad; para este autor la agentividad se refiere no tanto al modo como actúan los aprendientes, sino a aquello que estos juzgan significativo al enfrentarse a una tarea. Desde este punto de vista, una misma tarea de aprendizaje puede ser conceptualizada de forma diferente por los diferentes aprendientes y dar lugar a actividades distintas, tal como recogen Coughlan y Duff (1994).

Para van Lier (2008), la agentividad tiene que ver con el control, la iniciativa y la toma de decisiones por parte de un aprendiente o grupo de aprendientes (por eso habla tanto de agentividad individual como colectiva), así como su implicación activa en la construcción de las condiciones de su aprendizaje. La agentividad incluye la toma de conciencia de la responsabilidad sobre

las propias acciones, que le implican a uno mismo y a su entorno. Contemplar la agentividad en el aprendizaje de LL.AA. supone reconocer a los aprendientes como a personas con historias y bagajes personales propios y únicos, decisivos a la hora de conformar los motivos y los objetivos con los que se enfrentan a las tareas de aprendizaje.

[T]he learner as a whole person, not a grammar production unit [...] having meaningful things to do and say, being taken seriously, being given responsibility, and being encouraged to tackle challenging projects, to think critically, and to take control of one's own learning. (van Lier 2004: 223-224).

El aprendizaje de una nueva lengua, antes que suponer una amenaza a la propia identidad debe respetarla, motivando al aprendiz a desarrollar y reconocer una nueva identidad lingüística, en tanto que lengua e identidad están estrechamente unidas.

4.3. Un aprendizaje basado en conceptos

El último de los fundamentos teóricos en los que descansa nuestra propuesta es el del aprendizaje basado en conceptos (Lantolf & Poehner 2006; Negueruela & Lantolf 2006). Si bien estos autores atienden de manera especial al conocimiento gramatical en los estadios avanzados del aprendizaje, nosotros adoptamos su teoría adaptándola al conjunto de recursos y fenómenos de los distintos niveles de la lengua:

- Niveles del sistema: gramática, vocabulario, pronunciación, grafía
- Niveles del uso: géneros de discurso y tipos de texto; dimensión sociocultural (referentes culturales, convenciones sociales: pragmalingüística y sociopragmática).

Nos basamos para ello en el hecho de que nuestros aprendices poseen ya una experiencia y unos conocimientos (más o menos intuitivos, más o menos explícitos) en esos dos niveles del lenguaje (el del sistema y el del uso). Por lo tanto, tienen un conocimiento pre-lingüístico (o trans-lingüístico) de realidades ("conceptos") que se expresan lingüísticamente (de forma diferente en distintas lenguas) de esas formas de la estructura y del uso.

Tal experiencia y conocimiento crean las posibilidades de prestar una atención consciente (Long 1991: "focus on form") a fenómenos singulares (ahora, ya no globales, holísticos) de las diferentes lenguas de su repertorio y establecer una relación entre ellos. Si es cierta la hipótesis del "doble iceberg" de Cummins y Swain, la de una "competencia subyacente común" a diversas lenguas, con conocimientos comunes a la parte invisible del iceberg y conocimientos diferenciados en sus cabezas superficiales, el trabajo de establecer esas relaciones entre las partes visibles correspondientes a las

diferentes lenguas debería dar sus frutos.

4.3.1. Nuestro concepto de los *conceptos*

A los efectos de un tratamiento didáctico consideramos *conceptos* aquellos fenómenos o categorías de los que el aprendiz tiene un conocimiento implícito e intuitivo, que conforman un extenso y heterogéneo conjunto de difícil delimitación.

Dadas, pues, su cantidad, su diversidad y su heterogeneidad, procederemos del siguiente modo:

- Los consideraremos de manera fragmentaria: irán apareciendo más o menos aleatoriamente en las prácticas discursivas en que participen los aprendices.

- No aspiraremos a sistematizarlos: los definiremos, seleccionaremos y trataremos con ocasión de su aparición en las prácticas discursivas.

Y, por lo tanto, cualquiera de estos fenómenos que se den en uno de los textos con los que se esté trabajando puede ser objeto de atención:

- Atención consciente y explícita a sus rasgos.

- Atención a su comparación con L1, LP (si se da el caso), LA1 y LA2.

- Finalmente, ese tratamiento didáctico, cuando se aplique a las diversas lenguas objeto de aprendizaje en la escuela (lenguas extranjeras, o adicionales: inglés, francés, portugués, italiano, alemán), tendrá una doble vertiente: reactiva y proactiva (Stratilaki 2011).

Se entiende por tratamiento *proactivo* la extensión o avance de uno de los *conceptos* estudiados en una LA a su realización en otra LA que se estudiará próximamente (p. ej.: las características de género y número en el nombre en inglés y esas características en las del nombre en francés).

Se entiende por tratamiento *reactivo* la referencia explícita en el aula a un fenómeno que se está estudiando en una LA, tal como se da en otra que ya se conoce.

5. Nuestro modelo. B) El contexto de la experiencia

La propuesta toma como punto de partida la realidad docente de los centros en los que se va a experimentar e investigar; por lo tanto, se integra en el planteamiento educativo que en esos centros se está llevando a cabo, con la aspiración a intervenir eficazmente en él respetando su ritmo de adaptación a las modificaciones que el modelo contiene pero sin pretender suplantarlo radicalmente.

Dicho planteamiento educativo corresponde al modelo conocido como *Content and Language Integrated Learning* (en adelante, CLIL), que, como es sabido, consiste en impartir en una de las lenguas extranjeras del currículo alguna o algunas de las otras asignaturas (p. ej., Geografía o Ciencias Naturales).

Por el conocimiento que tenemos de esa práctica docente, en los centros no se establece actualmente de forma sistemática ningún tipo de relación entre la disciplina objeto del CLIL y la de la correspondiente lengua extranjera. Nuestra propuesta contempla precisamente el establecimiento de esos vínculos entre las asignaturas; y no solo entre esas dos áreas disciplinares, sino también con la

incorporación de las lenguas de escolarización (la lengua o lenguas oficiales de la zona en que esté la escuela); tal planteamiento lo denominamos Tratamiento Integrado de Lenguas (TIL). El modelo integra, pues, tres grandes grupos de áreas de trabajo lingüístico:

- Clases de L1: lenguas oficiales de la comunidad autónoma: español, catalán...
- Clases de LL.AA.: lenguas extranjeras del alumno, tanto del currículum oficial como ajenas a él: inglés, francés.... Eventualmente, clases de lenguas clásicas.
- Clases de materias curriculares no lingüísticas, impartidas en LA (CLIL)

6. Nuestro modelo. C) La naturaleza de la propuesta

La propuesta consiste en establecer una red de relaciones entre las asignaturas de estos tres grandes grupos:

- Por un lado, entre las clases de CLIL y las de LA.
- Por otro, entre todas las clases de lenguas (L1 y LL.AA.).

Nuestra intervención pedagógica se realiza directamente en las clases de LL.AA.; solo indirectamente en las de CLIL y en las de L1.

La red de relaciones que establece entre las diferentes asignaturas es como sigue:

6.1. Relación entre todas las clases de lenguas

En todas estas clases se lleva a cabo un trabajo basado en géneros de discurso (producción y recepción de textos), que están relacionados entre sí de algún modo (por el tema que tratan, por las funciones que desempeñan, por los recursos que utilizan...). En este trabajo se tienen en cuenta la agentividad e identidad del alumno, así como los diferentes niveles de competencia en las diferentes lenguas y en las diferentes prácticas discursivas. Y se cumplen tres requisitos: funcionalidad de los textos, creatividad de los alumnos, autorregulación en los aprendizajes (Esteve 2010).

Por otra parte, en el uso comunicativo que supone el trabajo basado en géneros, se lleva a cabo una reflexión sobre conceptos pertenecientes (a) a los distintos niveles del sistema de la lengua; (b) a las distintas condiciones de uso, según los géneros y las prácticas discursivas; y (c) a la esfera de la interculturalidad. En todos los casos se aplican procedimientos proactivos y retroactivos más arriba mencionados.

6.2. Relación entre las clases de CLIL y las de LL.AA.

a) CLIL suministra a LL.AA. información y documentación relativa a los siguientes aspectos:

- Temas de la correspondiente materia que se van a tratar.
- Textos y documentos que se manejarán en LA.
- Actividades que los alumnos habrán de realizar en LA, en concreto sobre las

destrezas de interacción oral en la gestión de la clase, expresión escrita sobre temas de la clase, expresión oral sobre temas de la clase, y otras en las que intervenga la LA.

b) Cada LA, por su cuenta e independientemente, estructura sus sesiones en secuencias didácticas, en forma de tareas comunicativas o de proyectos:

Los objetivos comunicativos y los correspondientes contenidos lingüísticos de algunas de estas tareas (o de todas ellas, si resulta ser preciso) se derivan de la información y documentación suministrada por CLIL.

Las tareas diseñadas en LA incorporan otros componentes de tipo cognitivo y metacognitivo, que se trabajan específicamente en las clases de LA.

c) También cabe la posibilidad de que los proyectos de comunicación se lleven a cabo en una programación conjunta de las diferentes lenguas.

6.3. Relación entre las clases de L1 y las de LL.AA.

L1 y LL.AA. se proporcionan recíprocamente información sobre conceptos en los que se va a trabajar en sus clases, de tal modo que

a) el tratamiento de alguno de estos conceptos sea transversal a las distintas materias (p. ej., algunos temas gramaticales como la flexión de género, número y caso en el sintagma nominal pueden abordarse en la clase de L1; el tratamiento de temas interculturales puede hacerse en la de LA),

b) el tratamiento de otros conceptos puede realizarse de forma paralela en ambas clases (estructuras textuales, normas de participación en prácticas discursivas...).

6.4. Relación entre las distintas clases de LL.AA.

Esta relación se basa en los procedimientos de tratamiento proactivo y retroactivo que L1 y LL.AA. se proporcionan recíprocamente, y que se han descrito brevemente en el apartado 4.3.1.

7. Conclusión

En este artículo se han presentado sumariamente las bases conceptuales y la estructura organizativa de un modelo para el fomento de la competencia plurilingüe en la enseñanza de lenguas, que integra todas las lenguas de la escuela y del alumno. El modelo forma parte de un proyecto de investigación que se está desarrollando y que se espera finalizar en el plazo de dos años. En la actualidad los equipos docentes de los diferentes centros experimentales están familiarizándose con un modelo que se integra en una práctica docente ya en funcionamiento (enseñanza de lenguas extranjeras mediante el modelo CLIL), pero que lo amplía con el tratamiento integrado de todas las lenguas (TIL). El principal reto consiste en la coordinación de todos los docentes de lenguas del mismo centro. Confiamos en obtener datos que validen las hipótesis de partida y contribuyan al progreso del plurilingüismo en nuestras sociedades.

Recebido em dezembro de 2013 ; aceite em março de 2014.

Referências

- Araújo e Sá, M. H.; Hidalgo, R.; Melo-Pfeifer, S.; Séré, A.; Vela, C. (Coords.). 2009. *A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Oficina Digital, 9-17.
- Alarcão, I.; Andrade, A. I.; Araújo e Sá, M. H.; Melo-Pfeifer, S. 2009. Intercompréhension et plurilinguisme: (re)configurateurs épistémologiques d'une didactique des langues? In: Ferrão Tavares, C; da Silva, J.; da Silva e Silva, M. (Coords.). *Approches plurielles et multimodales, Éla (Revue de Didactologie des Langues-Cultures et de Lexicologie)*. **153** (11-24).
- Beacco, J. C.; Byram, M. 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.
- Bosch, M.; Esteve, O. 1999. Activitats per a desenvolupar la consciència lingüística. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*. **18**: 66-82.
- Byram, M.; Fleming, M. 1998. *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M.S. 2008. *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflection*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Candelier, M. 2008. Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*. **5**: 65-90.
- Cavalli, M.; Coste, D.; Crişan, A.; van de Ven, PH. 2009. *Plurilingual and Intercultural Education as a Project*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Cazden, C. 1992. *Whole Language Plus: Essays on Literacy in the US and NZ*. New York: Teachers College Press.
- Cenoz, J.; Hufeisen, B; Jessner, U. 2000. *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Consejo de Europa 2001. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Language Policy Division. Strassbourg/Madrid (2002): Instituto Cervantes para la traducción en español. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Cots, J.M.; Nussbaum, L. 2002. *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Milenio.
- Coughlan, P.; Duff, P.A. 1994. Same Task, Different Activities: An Analysis of SLA Task form an Activity Theory Perspective. In: Lantolf, J.P.; Appel, G. (Eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood: Ablex.

- Coyle, D.; Hood, P.; Marsh, D. 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. 1979. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*. **49**: 222-251.
- Cummins, J. 1980. The construct of language proficiency in bilingual education. In: Alatis, J. E. (Ed.), *Current Issues in Bilingual Education*. Washington: Georgetown University Press, 81-103.
- Cummins, J. 2005. A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The Modern Language Journal*. **89**: 585-592.
- Cummins, J. 2007. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*. **10(2)**: 221-240.
- Ellis, N.C.; Larsen-Freeman, D. 2009. Language as a Complex Adaptive System. *Language Learning*. **59(1)**: 90-125.
- Engeström, Y. 2011. From design experiments to formative interventions. *Theory and Psychology*. **21(5)**: 598-628. (Versión en línea disponible en <http://tap.sagepub.com/content/21/5/598>)
- Esteve, O. 2010. Què cal compartir per a un tractament integrat de llengües a les escoles? *Perspectiva Escolar*. **337**: 31-40.
- Esteve, O.; Walter, R. (en prensa). Ein holistischer Ansatz zur integrierten Sprachendidaktik. *IDT-Tagungsband: Deutsch von innen – Deutsch von außen*. Bolzano: University Press.
- García, O. 2009. *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. UK: Wiley-Blackwell.
- García, O.; Sylvan, C.E. 2012. Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. **95(3)**: 385-400.
- González Davies, M. 2004. Multiple Voices in the Translation Classroom. *Activities, Tasks and Projects*. Amsterdam & New York: John Benjamins.
- Guasch O. 2008. Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y Literatura*. **47**: 20-32.
- Guasch, O. 2011. *El Tractament Integrat de Llengües*. Barcelona: Graó.
- Herdina, P.; Jessener, U. 2002. *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives on Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hufeisen, B. 2004. Das haben wir doch immer schon so gemacht! Oder ein Paradigmawechsel in der Spracherwerbsforschung. In: Bausch K.-R.; Königs, F. G.; Krumm H.-J. (Eds.), *Mehrsprachigkeit im Fokus*. (Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts). Tübingen: Gunter Narr, 77-87.
- James, C.; Garret, P. (Eds.) 1991. *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman.
- Jessner, U. 2007. Das multilinguale Selbst. In: Florio-Hansen, I.; Hu, A. (Hrsg.), *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung*

- mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenburg, 25-37.
- Lantoff, J.P.; Poehner, M.E. 2006. *Dynamic assesment in the foreign language classroom: a teacher's guide*. Pennsylvania: University Park, PA.
- Lantolf, J.P.; Thorne, S.L. 2006. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D.; Cameron, L. 2008. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford Applied Linguistics. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lasagabaster, D.; Sierra, J.M. (Eds.) 2005. *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Little, D. 1997. Language awareness and the autonomous language learner. *Language Awareness*. **6(283)**: 93-104.
- Long, M. 1991. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: De Bot, K.; Ginsberg, R.; Kramsch, C. (Eds.) *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 39-52.
- Meißner F.-J. 2008. Didactique du plurilinguisme et développements scolaires. In: Capucho, F.; Martins, A.; Alves P.; Degache, C.; Tost, M. (Coords.), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 195-216.
- Meißner F.-J. 2009. Teaching and learning intercomprehension: a way to plurilingualism and learner autonomy. In: De Florio-Hansen, I. (Ed.), *Towards Multilingualism and the Inclusion of Culture Diversity*. Kassel: Universitätsverlag, 37-59.
- Moore, D.; Gajo, L., 2009. Introduction – French voices on plurilingualism and pluriculturalism: theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*. **6(2)**: 137-153.
- Murray, G.; Gao, X.; Lamb, T. 2001. *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Neguera, E. J.; Lantolf, J. P. 2006. A concept-based approach to teaching Spanish grammar. In: Salaberry, R.; Lafford, B. (Eds.), *Spanish Second Language Acquisition: State of the Art*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Nelly, J.; Cheng, A; Carlson, M. 2006. Reconceptualizing multicompetence as a theory of language knowledge. *Applied Linguistics*. **27(2)**: 220-240.
- Oxford, R. 2001. Language learning styles and strategies. In: Celce-Murcia, M. (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd edition). Boston, MA: Heinle.
- Pavlenko, A. 2011. *Thinking and Speaking in Two Languages*. Bristol: Multilingual Matters.
- Stratilaki, S., 2011a. *Discours et représentations du plurilinguisme*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Stratilaki, S., 2011b. *Identität, mehrsprachige Kompetenz und Repräsentationen von Sprachen deutsch- französischer Schüler*. Université Sorbonne Nouvelle

- Paris [http://kongress.dgff.de/uploads/media/Sektion3_Stratilaki.pdf] [03.03.2013].
- Van Lier, L. 2004. *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural perspective*. Norwell MA: Kluwer.
- Van Lier, L. 2007. Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*. **1(1)**, 46-65.
- Vila, I. 2006. Adquisición de lenguas extranjeras y competencia multilingüe. *Jornadas Pedagógicas de Lengua y Cultura Portuguesa*. Mérida.