

# ¿Cómo implementar una educación plurilingüe y evaluarla? El ejemplo de la Intercomprensión<sup>1</sup>

**Encarnación Carrasco Perea**  | Universitat de Barcelona (España)

encarnicarrasco@ub.edu

**Maddalena de Carlo**  | Universidad de Cassino e del Lazio Meridionale (Italia)

madedcarlo@libero.it

*El plurilingüismo, potencial individual y meta educativa, constituye hoy en día un reto planteado tanto desde las instancias y políticas europeas como desde la realidad de las aulas y centros educativos. Estos últimos sienten la necesidad de preparar a su alumnado, a través del desarrollo de su competencia lingüístico-comunicativa, para ejercer activamente como ciudadanos de pleno derecho en sociedades democráticas complejas e inmersas en un mundo globalizado. La diversidad lingüístico-cultural que además puede caracterizar las mismas aulas, centros y entorno del alumnado, redobla el interés por una perspectiva plurilingüe de la enseñanza de lenguas. En el cruce entre orientaciones europeas y necesidades que emergen del terreno educativo, aparecen líneas de acción, aspiraciones y responsabilidades en parte o totalmente compartidas: actualización y adaptación curriculares, formación del profesorado, ingeniería educativa y diseño de materiales y recursos. Tanto el enfoque plurilingüe intercomprensivo como sus referenciales de competencias, se revelan como potentes catalizadores de una educación plurilingüe que persigue el desarrollo del repertorio plurilingüe del individuo antes que el dominio de una o varias lenguas. En este artículo presentaremos la génesis, estructura y funcionalidad de dichos marcos referenciales, así como el resultado de una serie de pruebas piloto a las que han sido sometidos.*

**Palabras clave:** educación plurilingüe, evaluación, intercomprensión, marco referencial.

## How to implement and evaluate plurilingual education? The example of Intercomprehension

*Plurilingualism, as an individual resource and as an educational goal, is today a challenge launched by European policies and by the reality of educational environments. Through the development of their communicative competence, the latter feel the need to prepare their students to actively participate as full citizens in complex democratic societies and in the globalised world. The linguistic and cultural diversity that characterizes these educational environments redoubles the interest for a plurilingual perspective to language*

<sup>1</sup> Este artículo ha sido redactado en estrecha colaboración por las dos autoras. Sin embargo, Encarnación Carrasco se ha redactado la introducción, la conclusión y los apartados 1 y 2 mientras que Maddalena de Carlo los puntos 3 y 4.

Recibido: 19/06/2019 | Aceptado: 28/10/2019

CARRASCO PEREA, E., and DE CARLO, M. (2019). How to implement and evaluate plurilingual education? The example of Intercomprehension. *Lenguaje y textos*, 50, 75-85. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.12004>

*teaching. At the crossroads between European orientations and the needs emerging from the educational field, some lines of action and responsibilities have to be partly or wholly shared: updating of curricula, teacher education, educational engineering, design of materials and resources. The intercomprehensive plurilingual approach and its frameworks prove to be powerful catalysts for multilingual education that seeks to develop the multilingual repertoire of the individual rather than the mastery of one or more languages. In this article we will present the genesis, structure and functionality of these frameworks, as well as the result of a series of pilot tests to which they have been subjected.*

**Keywords:** *plurilingual education, assessment, intercomprehension, referential framework.*

---

## **Introducción: hacia una prospectiva plurilingüe**

La noción de competencia plurilingüe e intercultural, introducida en el ámbito de la didáctica de las lenguas a partir del *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer* (2001), ha constituido un cambio de paradigma que puede ser considerado como revolucionario.

Los principios clave de esta concepción se podrían resumir como

- la superación de una visión monolingüe;
- el reconocimiento del papel de la/lengua/s que configuran el repertorio lingüístico del individuo en su desarrollo lingüístico;
- un planteamiento plurilingüe de la enseñanza de lenguas;
- la toma en cuenta de la unidad del sujeto aprendiente y de todos sus recursos sean de orden lingüístico, cultural, cognitivo o emocional.

Para desarrollar concretamente esta competencia plurilingüe e intercultural, un equipo de especialistas coordinado por Michel Candelier (2006) elaboró un marco de referencia dentro del proyecto ALC (A través de las Lenguas y las Culturas,

*European Center of Modern Languages-ECML, Consejo de Europa, 2004-2007*), que puede ayudar a alumnos y profesores a construir habilidades “transversales” (conocimientos, habilidades y actitudes). Se trata de aptitudes generales (en relación con los hechos lingüísticos y culturales en general), pero también de la capacidad de aprovechar las aptitudes adquiridas en relación con un idioma o una cultura en particular (o con aspectos de un idioma o una cultura en particular) para facilitar el acceso a otra u otras lenguas.

Así nació el *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* o CARAP (Candelier, 2007), que describe las habilidades que pueden adquirirse a través de “enfoques didácticos que implementan actividades que involucran tanto variedades lingüísticas como culturales” o más conocidos como enfoques plurales. Se trata del enfoque intercultural, en sus diversas dimensiones, y de otros tres enfoques didácticos más orientados hacia las lenguas: el despertar de las lenguas, la intercomprensión entre las lenguas emparentadas y la didáctica integrada de las lenguas. El CARAP cristaliza la evolución de la educación lingüística desde una concepción holística (para y a través de las lenguas) y como tal constituye el primer instrumento

que integra la enseñanza y el aprendizaje de todas las lenguas con vistas a utilizar las sinergias potenciales que se derivan.

Recientemente, la versión ampliada o volumen compañero del Marco europeo, el *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECR). *Volume complémentaire* (Conseil de l'Europe, 2018), ha supuesto la elaboración de nuevos descriptores de competencia entre los que cabe destacar los que remiten a la competencia plurilingüe e intercultural. Estos descriptores conciernen a todas las lenguas conocidas por los aprendices, sea cual sea el nivel que se tenga, en tanto que recursos útiles para la comunicación desde los niveles iniciales de aprendizaje. Por ejemplo, para la comprensión plurilingüe (nivel A1), se hace referencia a la posibilidad de explotar el conocimiento de palabras en varias lenguas, incluso tomadas aisladamente, para deducir el significado de textos y mensajes de distinto tipo en diferentes lenguas desconocidas (*Conseil de l'Europe, ídem*).

Cabe señalar que concretamente este descriptor ya figuraba en cierta manera en el epígrafe 1.3 ¿Qué es el plurilingüismo? de la versión del Marco europeo del 2001 como ejemplo de movilización de la competencia plurilingüe. La novedad es que ahora, en el volumen complementario del Marco de 2018, este tipo de descriptores, de naturaleza pluri, trans y/o interlingüística aparecen en una escala de niveles. Sin embargo, en la versión primigenia del Marco, la del 2001, todos los descriptores de competencia remitían a un paradigma unilingüe,

es decir, a lo que el individuo es capaz de hacer en una lengua dada en base a los conocimientos y habilidades, únicamente, en dicho idioma. Así pues, asistimos ahora al reconocimiento de procesos mentales de naturaleza transferencial y a la dimensión repercutida que entraña el uso-aprendizaje de las lenguas. En definitiva, queda patente el papel activo del bagaje, capital o repertorio lingüístico previo del individuo.

El hecho de recoger estos procesos cognitivos en calidad de descriptores les otorga una dimensión no solo de procesos y resultados de adquisición/aprendizaje sino también de objetivos de enseñanza y programación de formación.

## 1. Los enfoques plurales: la intercomprensión entre lenguas emparentadas

La intercomprensión es, por lo tanto, uno de los cuatro enfoques plurales descritos por el CARAP, y para definirla, entre las muchas propuestas de los especialistas, acogemos aquí lo que podría parecer más minimalista y de corte interaccionista: "Comprender la lengua del otro y ser comprendido" (Degache, 2006)<sup>2</sup>. En realidad, detrás de su aparente simplicidad, esta definición revela toda la complejidad de la noción. En primer lugar, implica la necesidad de una actitud de apertura hacia las lenguas (independientemente de su estatus oficial, valor social, distribución geográfica o volumen demográfico), sus hablantes y las culturas que expresan así como la voluntad de participar en intercambios comunicativos en los que todo debe ser co-construido.

<sup>2</sup> La intercomprensión también se puede entender desde una vertiente puramente receptiva, sin interacción interpersonal, como la capacidad de comprender (oralmente o por escrito) una o más lenguas a partir de la o las que se conocen previamente.

Esto requiere, por un lado, la adquisición de estrategias de comprensión que exploten al máximo la inferencia, la comparación interlingüística, la transferencia de conocimientos y habilidades y, por otro, la voluntad de modular la propia producción en función de la potencialidad de comprensión que se imagina o percibe en el interlocutor en función de ciertas especificidades de las lenguas en juego.

A partir de esta sencilla definición, es posible establecer un programa de enseñanza de idiomas que persiga objetivos de diferente índole: la toma de conciencia del propio repertorio lingüístico del alumno, la adquisición de conocimientos de las lenguas presentes en su contexto de vida y aprendizaje y/o el desarrollo de estrategias comunicativas y metacognitivas en actividades lingüísticas de comprensión e interacción.

En este contexto, el enfoque intercomprensivo no es, por tanto, una alternativa a la enseñanza de lenguas individuales, ni una mera orientación específica fuera de los objetivos perseguidos por los planes de estudio institucionales. De hecho, va más allá del estudio y conocimiento de una lengua en particular (L1, L2, L3, Lx. . .), pues se pueden perseguir otros objetivos transversales: la toma de conciencia, por parte del aprendiz de su repertorio lingüístico, la adquisición de conocimientos de y sobre las lenguas presentes en su entorno amplio,

la puesta a punto de estrategias de aprendizaje y comunicación en la comprensión escrita, oral o en interacción, gracias a operaciones de comparación, formulación de hipótesis, anticipación, inferencia, control sobre la producción y de adaptación al interlocutor (una ética o etiqueta comunicativa que no se reduce a la simplificación abusiva más propia del *foreign talk* o del *baby talk*).

Por otro lado, la educación plurilingüe a través de la intercomprensión puede completarse y reforzarse con los demás enfoques plurales como el Despertar de las lenguas, la Didáctica integrada L1-L2-L3 y/o lengua-disciplina (el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras o AICLE, traducción al castellano de *Content and Language Integrated Learning* o CLIL en inglés) o el enfoque intercultural.

## 2. La intercomprensión en interacción: el proyecto MIRIADI<sup>3</sup>

Si bien los beneficios de los aprendizajes intercomprensivos en la formación lingüística y cultural de los aprendices han sido ampliamente observados (Araújo e Sá, Pinho, 2015), se impone la necesidad de llevar a cabo una evaluación acorde a los principios del enfoque y en adecuación con sus objetivos didácticos (Carrasco, Pishva 2009 ; Carrasco, Chavagne, Le Besnerais, 2010, Carrasco, De Carlo, 2016).

<sup>3</sup> MIRIADI (Mutualización e Innovación para una Red de Intercomprensión a Distancia), Sello Europeo de las Lenguas 2017, es un proyecto trienal (2012-2015) financiado por la *Education Audiovisual and Culture Agency* (EACEA) de la Unión europea, en el Programa Transversal KA2 (Nº531186-LLP-1-2012-1-FR-KA2-KA2NW). Coordinado por la Université Lumière Lyon en colaboración con 19 socios europeos y un número importante de socios colaboradores europeos y extraeuropeos. Desde que llegó a su fin como proyecto, la plataforma de aprendizaje de formación y comunicación MIRIADI permite la creación de una red de personas e instituciones ya – o potencialmente – activos en la práctica de la intercomprensión, proponiendo sesiones de formación dirigidas a diferentes tipos de públicos (docentes en activo, en formación inicial, estudiantes, formadores). Portal: <https://www.miriadi.net>.

Presentaremos ahora, brevemente, los principios organizativos y funcionales de los dos primeros referenciales de competencias en intercomprensión<sup>4</sup> tal y como han sido concebidos en el marco del proyecto europeo MIRIADI. Tenemos a bien resaltar que no se trata de instrumentos de evaluación propiamente dichos. En efecto, estos dos referenciales deben ser considerados, ante todo, como guías para la programación de formaciones pero también como bases para la evaluación de las competencias adquiridas en el contexto de un enfoque plurilingüe para un aprendizaje de las lenguas de tipo intercomprensivo, es decir, que prioriza las destrezas receptivas con el fin de poder leer, escuchar o participar en interacciones plurilingües (orales, escritas, en presencia, a distancia, en sincrónica o en diferido). Estos dos documentos se dirigen con objetivos bien diferenciados y respectivamente, a docentes y formadores de profesores. Los descriptores del REFIC (REFERencial de competencias de comunicación plurilingüe en InterComprensión) atañen a los saberes, habilidades, actitudes y estrategias más eficaces que un enseñante/formador en intercomprensión desea desarrollar en su público en formación y que, evidentemente, debe adquirir previamente. El REFIDIC (REFERencial de competencias para los Formadores en InterComprensión), por su lado, describe los conocimientos, las habilidades, actitudes y estrategias que necesita el docente/

formador para integrar la didáctica de la intercomprensión en su práctica profesional.

### 3. Dos referenciales de competencias en intercomprensión

El REFIC desglosa las competencias necesarias para el aprendizaje y la comunicación en intercomprensión en términos de descriptores que se organizan en torno a cinco áreas diferenciadas:

1. El alumno como sujeto potencialmente plurilingüe (El sujeto plurilingüe y el aprendizaje),
2. el objeto del aprendizaje (Las lenguas y culturas),
3. comprensión escrita,
4. comprensión oral,
5. interacción plurilingüe.

Dado que el aprendiz es el protagonista de su propio aprendizaje, la primera área se refiere al desarrollo de su repertorio lingüístico-cultural, así como a las estrategias metacognitivas relacionadas con la gestión, organización y evaluación de su aprendizaje. El segundo apartado concierne el ámbito del conocimiento de las lenguas y las culturas: su historia y difusión geográfica, así como las nociones de plurilingüismo, familia de lenguas, etc. Las tres áreas relacionadas con las habilidades comunicativas consideradas se desarrollan en dos etapas: los descriptores que resumen en primer lugar las estrategias y los

<sup>4</sup> El REFIC (Referencial de competencias de comunicación plurilingüe en Intercomprensión) ha sido incluido en los documentos consultados y a consultar por el grupo de expertos que han confeccionado los nuevos descriptores del Marco europeo de referencia para las lenguas: aprender, enseñar, evaluar. Volumen complementario con nuevos descriptores, (cf. anexo 8, Procedencia de algunos descriptores, p. 246).

El REFIDIC (Referencial de competencias en didáctica de la Intercomprensión) ha sido incluido en los 49 marcos de referencia para los profesores en lenguas seleccionados por los investigadores del proyecto *Vers un Cadre européen commun de référence pour les enseignants de langues* (2016-19) du Centre Européen des Langues Vivantes <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/TowardsaCommonEuropeanFrameworkofReferenceforLanguageTeachers/tabid/1850/language/fr-FR/Default.aspx>.

conocimientos básicos, seguidos de otros descriptores centrados en habilidades específicas con un enfoque intercomprensivo y plurilingüe.

La progresión de las competencias tiene lugar en tres niveles (I. Sensibilización, II. Práctica y III. Perfeccionamiento) según tres macrocriterios:

- el grado de autonomía del aprendiz: la evolución de su actitud con respecto a su proceso de aprendizaje, sus representaciones sobre los modos de aprendizaje en una perspectiva intercomprensiva, su capacidad de reflexión y autoevaluación, así como su sensibilidad intercultural. Desde el punto de vista de las capacidades cognitivas, se considera sobre todo el progreso en la transferencia de conocimientos y la comparación interlingüística;
- la adquisición de competencias textuales, en particular los tipos y géneros de texto y su funcionamiento discursivo;
- la adquisición de conocimientos y competencias lingüísticas: sintaxis, vocabulario, morfología, según un itinerario - inicialmente guiado por el profesor, luego gradualmente más autónomo - que va de lo más transparente a lo menos transparente, de una comprensión más espontánea (gracias a la elección temática del profesor) a una comprensión más controlada que requiere la adquisición progresiva de conocimientos lingüísticos y estratégicos.

Si en el primer nivel se trata de concienciar a los alumnos de su propio repertorio lingüístico y cultural, o de permitirles descubrir en la práctica comunicativa el

potencial que ofrece la proximidad lingüística para la comprensión de textos en lenguas emparentadas pero nunca estudiadas, los niveles II y III requieren intervenciones educativas más extensas y estructuradas.

El REF DIC, por su parte, ofrece a los profesores herramientas de formación para la que se consideran fundamentales los siguientes procesos:

- la adquisición de nuevos conocimientos mediante la búsqueda de información y la reelaboración y co-construcción colaborativa de conocimientos;
- la experimentación de campo, que incluye las fases de planificación, ejecución y evaluación, para actuar en las situaciones educativas en las que se interviene;
- el compromiso y la responsabilidad de promover el plurilingüismo mediante la participación en los diversos espacios de comunicación disponibles o concebidos explícitamente;
- una reflexión permanente sobre los procesos activados, los dispositivos y los resultados obtenidos por los sujetos en una perspectiva de formación permanente.

El documento se estructura en torno a tres dimensiones centrales de la competencia profesional del formador, según una orientación reflexiva:

1. Dimensión ética y política: se traduce por la capacidad de entender la intercomprensión como una forma de participación democrática en un mundo caracterizado por la diversidad lingüística y cultural. Esto implica el compromiso del formador de promover el diálogo intercultural y la "justicia lingüística", con el fin de garantizar

el reconocimiento efectivo de todas las lenguas y culturas. En una escala macro-social, la intercomprensión se interpreta entonces como un desafío político y ético mientras que en el ámbito micro-social, como una oportunidad para la educación en el multilingüismo y la interculturalidad.

2. Dimensión lingüística y comunicativa: se refiere al desarrollo de la competencia comunicativa del formador y del aprendizaje plurilingüe e intercultural. El formador participa personalmente en el aprendizaje de las lenguas-culturas a través de la intercomprensión para desarrollar su propio repertorio lingüístico y cultural y ser capaz de manejar situaciones de comunicación multilingües e interculturales. Esta dimensión incluye las representaciones de lenguas y culturas y una competencia en metacomunicación, es decir, la capacidad de analizar y reflexionar sobre situaciones de comunicación plurilingüe e intercultural, incluidas las interacciones a distancia.
3. Dimensión pedagógica y didáctica: central en la competencia profesional del formador, incluye el conocimiento de los enfoques pedagógicos y didácticos y la capacidad de diseñar programas de formación en intercomprensión. Se trata de la capacidad de planificar, ejecutar, evaluar y reflexionar sobre los resultados del trabajo realizado.

#### 4. Los referenciales sobre el terreno

El proyecto MIRIADI representó la última parte, cronológicamente hablando, de una larga colaboración de un consorcio interuniversitario cuyo trabajo lleva más de 25 años centrado en la investigación-acción en el campo de la didáctica de la intercomprensión. Como parte del proyecto, en la fase inicial de diseño de los Marcos de Referencia, los distintos equipos siguieron una fase de validación, combinando la reflexión teórica, la prueba piloto de productos didácticos y la evaluación del proceso en su conjunto.

En esta perspectiva, el REFIC ha sido utilizado en seis instituciones educativas con dos objetivos principales: entender cuál podría ser el valor añadido de la intercomprensión para los proyectos educativos programados en los contextos analizados; y entender las limitaciones y resistencias que podrían dificultar la innovación didáctica propiciada por la inserción curricular de la intercomprensión.

A partir de los contextos identificados como susceptibles de beneficiarse de una inserción curricular de la intercomprensión, y después de haber considerado las posibles actividades pedagógicas, fue necesario observar si y cómo los descriptores del REFIC (De Carlo, 2015) podían representar una herramienta relevante y efectiva para guiar a los docentes en la programación de su práctica didáctica.

En cada contexto, la introducción de la comprensión cruzada en una parte del programa de formación lingüística o profesional se ha adaptado a las características y requisitos específicos<sup>5</sup>. Desde el punto de

<sup>5</sup> Para más información sobre la experimentación, consultar el informe elaborado por los miembros del lote 7 del proyecto MIRIADI: *Histórias em Intercompreensão: A Voz dos Autores*, sous la coordination de M. H. Araújo e Sá, UA Editora, Aveiro, 2015.

vista de los autores de los Referenciales, el objetivo era evaluar sobre el terreno la relevancia de los descriptores desarrollados a partir del análisis de los contextos de intervención.

Proponemos a continuación un resumen de los principales objetivos previstos para relacionarlos con los contenidos de REFIC. En particular, se relacionaron los objetivos didácticos perseguidos por los docentes en los diferentes contextos -también en relación con los programas curriculares- y los descriptores de REFIC.

#### **4.1. Los descriptores del REFIC y objetivos de aprendizaje**

El conocimiento y las habilidades lingüísticas son, sin duda, los objetivos de aprendizaje mejor valorados por los profesores que desean introducir la intercomprensión en sus clases, pero el énfasis se pone principalmente en el desarrollo de las estrategias metalingüísticas y metacognitivas necesarias para desarrollarlas.

En este sentido, los descriptores del REFIC responden a esta necesidad, haciendo más hincapié en la capacidad de vincular el conocimiento lingüístico con el conocimiento enciclopédico que limitarse a la adquisición de conocimiento o habilidades de índole estrictamente lingüística.

Todos los profesores de idiomas a los que se les presentó este referencial demostraron ser conscientes de los estrechos vínculos que existen entre las lenguas y las culturas y sitúan el conocimiento de la diversidad cultural entre sus metas educativas con el fin de adquirir competencias en mediación cultural. Así, entre los objetivos perseguidos en los contextos en los que se puso a prueba este marco referencial, además de las competencias lingüísticas,

los formadores han indicado un enriquecimiento cultural general y unos conocimientos específicos como la historia de la lengua materna de los alumnos dentro de la familia románica, como punto de partida para el desarrollo de una sensibilidad intercultural.

Para la definición detallada de estos objetivos, la sección 2 del REFIC - Lenguas y Culturas - ofrece descriptores que abordan el conocimiento de lenguas y culturas desde una perspectiva plurilingüe y comparativa. En el ámbito de la comunicación, inspirados en el CARAP (Candelier, 2007), los descriptores se centran en los principios de organización y uso social de una lengua, incluyendo el papel de la cultura en la comunicación y su relación con elementos lingüísticos y extralingüísticos. Desde el punto de vista de la actitud de los sujetos hacia la pluralidad de lenguas y los mundos que expresan, los descriptores subrayan la necesidad de una toma de conciencia y una aceptación curiosa de la diversidad de sonidos, estructuras gramaticales, reglas pragmáticas, referencias culturales, estructuración léxica y gramatical de la realidad ofrecida por las diferentes lenguas.

Entre los formadores implicados en nuestra experiencia, el papel de la motivación y de las dimensiones emocionales y afectivas en el proceso de aprendizaje fue reconocido como central, especialmente en aquellos contextos en los que es difícil promover el aprendizaje no instrumental de idiomas. En este sentido, las actividades didácticas en intercomprensión, basadas en las similitudes formales entre las lenguas -y por lo tanto fácilmente observables- por un lado, y en los conocimientos ya adquiridos por los alumnos por otro, son especialmente eficaces para desarrollar la confianza en sí mismo,



una actitud exploratoria y un sentimiento de autonomía con respecto al aprendizaje de nuevos contenidos, lo que constituye un potente acicate para la motivación.

#### 4.2. Los descriptores del REFDIC y los objetivos de formación del profesorado

El REFDIC fue utilizado como parte de un Máster de Formación Inicial sobre los enfoques plurales dirigido a futuros maestros de escuela infantil y primaria (educación a las, por y con las lenguas) en la Universidad de Aveiro en Portugal<sup>6</sup>.

La perspectiva adoptada remite a concepciones que cuestionan cómo se construyen los conocimientos profesionales, en particular de los docentes, en su contexto de actuación. La formación, del tipo investigación-acción, ofrece más bien una serie de estrategias para ayudar a los futuros profesores a transformar sus prácticas profesionales y, a mayor escala, las condiciones en las que trabajan.

Los objetivos específicos que debían alcanzar los profesores en formación inicial eran los siguientes:

- Reconocer y apreciar la importancia de la diversidad lingüística y cultural;
- Abordar cuestiones, experiencias y situaciones de diversidad lingüística y cultural en las escuelas y en la sociedad;
- Elegir contenidos, estrategias y medios de comunicación que puedan propiciar y optimizar la diversidad lingüística a escala individual y social;
- Diseñar la escuela y la comunidad como espacios de educación inclusiva,

desde el punto de vista lingüístico y cultural.

Los descriptores del CARAP y del REFDIC se utilizaron como guía de formación y como herramienta de evaluación (autoevaluación y hetero-evaluación de los profesores en formación), en particular en el análisis de 20 memorias de prácticum (informes de prácticas y reflexiones escritas por los estudiantes al final del máster)<sup>7</sup>.

El análisis reveló que, si bien todos los futuros maestros parecen comprender los objetivos de la educación en materia de diversidad lingüística, pocos demuestran responsabilidad en la construcción de una sociedad más justa mediante la participación activa en la práctica de los enfoques plurales.

Lo mismo ocurrió con la dimensión política/ética, es decir, los valores y principios que guían las prácticas de enseñanza. Los estudiantes, aunque teóricamente aceptan los principios, no ven una relación entre esta dimensión y las otras dos (la lingüístico-comunicativa y la pedagógico-didáctica). Sin embargo, sus informes muestran exactamente que si uno no sitúa conscientemente su acción didáctica y pedagógica dentro de un contexto más amplio de educación para la justicia y la democracia, es muy difícil involucrarse en cambios de actitudes y comportamientos. Estos resultados muestran que es necesario trabajar más intencionadamente sobre esta dimensión en los espacios donde se construyen los conocimientos lingüísticos profesionales.

<sup>6</sup> Este párrafo se hace eco de los datos presentados por Ana Isabel Andrade, responsable de dicho máster, en un taller del proyecto *Vers un Cadre européen commun de référence pour les enseignants de langues*, Graz (Austria), CELV 2-4 octubre de 2018.

<sup>7</sup> Consultables en: <http://ria.ua.pt>.

## 5. Conclusión

Las recomendaciones europeas en torno a la necesidad de introducir una educación plurilingüe en la enseñanza reglada van calando, progresivamente, en un número creciente de políticas lingüístico-educativas nacionales que por ende se van tornando en proyectos y prácticas pedagógicas resultantemente plurilingües en un número cada vez mayor de centros. Ahora bien, la determinación de los objetivos didácticos y la ponderación de los aprendizajes resultantes constituyen, hoy por hoy y para gran parte del profesorado implicado, un desafío al que el mundo de la investigación en didáctica de las lenguas y del plurilingüismo podría, e incluso debería, aportar respuestas y propuestas. Con esta finalidad, y desde el ámbito investigador vinculado al enfoque plurilingüe intercomprensivo, se han concebido los dos referenciales, REFIC y REFIDIC, que hemos presentado. Estos dos instrumentos se diseñaron, ante todo, como guías para la ingeniería didáctica y de formación, es decir, para ayudar a definir objetivos de enseñanza, aprendizaje y de especialización docente. Las pruebas piloto

llevadas a cabo a partir de estos dos instrumentos han puesto de relieve su utilidad en tanto que inventarios de competencias a partir de los cuales establecer balances, diagnosis y preconizaciones.

Así, la puesta a prueba sobre el terreno de estos dos instrumentos ha evidenciado que si bien el profesorado de las diferentes muestras sigue priorizando, incluso en el caso de un enfoque plurilingüe como el intercomprensivo, la enseñanza de conocimientos y habilidades lingüísticas, el remitir a unos referenciales de competencias específicos como el REFIC y el REFIDIC les ha ayudado a identificar contenidos y objetivos de enseñanza propios a la intercomprensión y apreciar el valor añadido de los aprendizajes inducidos.

De cara al futuro, y desde la óptica de la investigación, una prolongación complementaria de la problemática aquí expuesta consistiría en indagar en torno al potencial evaluativo que revisten los dos referenciales considerados y contribuir así en hacer (más) visibles, en toda su complejidad y diversidad, los resultados de los aprendizajes intercomprensivos.

## Referencias bibliográficas

- ANDRADE, A.I. (Ed.). (2015). *Un Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension* (REFIDIC), Projet MIRIADI. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4936.3606>
- ARAÚJO E SÁ, H. (Ed.). (2015). *Histórias em Intercompreensão: A Voz dos Autores*. Aveiro : UA Editora.
- ARAÚJO E SÁ M.H. y PINHO, A.S. (Coord.). (2015). *Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CANDELIER, M. (Ed.). (2007). *CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Graz : CELV- Conseil de l'Europe. Recuperado de: <http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007E20080302FINAL.pdf>
- CANDELIER, M. (Ed.). (2006). *ALC. Elaboration d'un référentiel de compétences pour les approches plurilingues et pluriculturelles*. Descriptif de projet. Recuperado de: <https://archive.ecml.at/mtp2/Alc/pdf/pdescC4F.pdf>
- CARRASCO, E. y DE CARLO, M. (2016). Évaluer en Intercompréhension ou oser le paradigme plurilingue. En Bonvino, E., Jamet, M. C. (Ed.). *Intercompreensão: língua, processis e percorsi*. (pp. 183-204) Venezia : Edizioni Ca' Foscari.

- CARRASCO, E., CHAVAGNE, J.P. y LE BESNERAIS, M. (2010). Programmation et conception de formations à l'intercompréhension : principes, critères et conditions fondés sur l'analyse croisée d'actions formatives universitaires en France et en Espagne. *Synergies Europe*, 5, 33-52.
- CARRASCO, E., y PISHVA, Y. (2009). L'(auto-)évaluation et la validation curriculaire des approches plurielles telles que l'Intercompréhension romane. En Araújo e Sá, M<sup>a</sup> H.; Hidalgo, R.; Melo-Pfeifer, S.; Seré, A.; Vela Dalfa, C. (Org.). *Intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas e formação*. (pp. 263-274). Aveiro: Fundação João Jacinto Magalhães de l'Universidade de Oficina Digital.
- CONSEIL D'EUROPE. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. (2001). Paris : Didier.
- CONSEIL D'EUROPE. (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECR). *Volume complémentaire*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques.
- DE CARLO, M. (Ed.). (2015). *Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (REFIC). MIRIADI. Recuperado de: <http://www.miriadi.net/referentiels>. doi: 10.13140/RG.2.1.4936.3606
- DE CARLO, M., Y ANQUETIL, M. (2011). L'intercompréhension: da pratica sociale a oggetto della didattica. En De Carlo, M. (a cura di) *Intercompreensão e educação al plurilingüismo*. (pp. 27-97). Porto Sant'Elpidio: Wizards, collana "Lingue sempre meno straniere".
- DEGACHE, C. (2006). *Didactique du plurilinguisme Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*. (dossier présenté pour l'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences du Langage). Université Stendhal – Grenoble III, Grenoble.
- JAMET, M.-C. Y SPITA, D. (2010). Points de vue sur l'intercompréhension : de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. *Redinter-Intercompreensão*, 1, 9-28.