



**UNIVERSIDAD ARGEL 2
FACULTAD DE LENGUAS
EXTRANJERAS
DEPARTAMENTO DE LENGUAS: ALEMÁN,
ESPAÑOL E ITALIANO**



**TESINA PARA LA OBTENCIÓN DE MASTER EN CIVILIZACIÓN
Y LITERATURA ESPAÑOLA**

Opción: Didáctica del español como lengua extranjera

**Plurilingüismo en clase de lenguas extranjeras
La competencia plurilingüe del aprendiz:
Caso de los alumnos de la enseñanza secundaria**

**Presentada por:
Sra Hamida KAMEL**

**Dirigida por:
Dra. Rabéa BERRAGHDA**

Curso académico 2021 - 2022

Agradecimientos

Estoy especialmente agradecida a la Señora Rabéa BERRAGHDA, quien ha despertado mi curiosidad, la gana por esta disciplina y el deseo de enseñar.

Dedicatoria

**Esta tesina está dedicada a todas las personas que siguen creyendo que
las tizas pueden cambiar el mundo.**

Índice

Introducción	1
1 . Capítulo 1: Plurilingüismo y didáctica de lenguas	
1.1 Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas	5
1.2 Sistema educativo argelino	6
1.3 ¿Qué es el plurilingüismo?.....	8
1.3.1 Diferencia entre plurilingüismo y multilingüismo	9
1.3.2 El plurilingüismo y la enseñanza de lenguas en Argelia	10
1.3.2.1 <i>Contacto de lenguas</i>	11
1.3.3 La enseñanza de lenguas extranjeras en Argelia	12
1.3.4 Aprendizaje de una lengua meta	13
1.4 Competencia plurilingüe y competencia pluricultural.....	13
2 Capítulo 2: Adquisición y gestión del repertorio lingüístico:	
2.1 Diferencia entre aprendizaje y adquisición	19
2.2 El repertorio lingüístico	20
2.2.1 Aprovechamiento del repertorio lingüístico	20
2.2.2 Desarrollo del repertorio plurilingüe	21
2.2.3 Aprender en una clase de lenguas.....	22
2.2.4 Perfiles plurilingües de los aprendientes de la secundaria	22
2.3 La interlingua	23
2.3.1 La interlingua en el aprendizaje de una segunda lengua	25
2.3.2 Transferencia positiva y negativa	25
2.4 Análisis de errores.....	27
2.4.1 Tipos de errores de interferencia	27
2.5 La intercomprensión	28
3 3. Capítulo 3: Estudio práctico y análisis de datos	
3.1 Descripción del Corpus.....	32
3.2 El cuestionario como instrumento de investigación	33
3.2.1 Análisis del cuestionario de los alumnos.....	33
3.3 Resultados del análisis de los errores en los trabajos escritos	38
3.5 Análisis de la entrevista a profesores: intercomprensión en un texto escrito	39
3.5.1 Resultado de la entrevista a los profesores	40
3.6 Observación directa de las aulas.....	41
3.6.1 Resultado de la observación directa de las aulas.....	41
Conclusión:	43
Anexos.....	45
Referencias bibliográficas.....	49

Introducción:

El presente trabajo se adentra en un tema como objetivo de estudio de enseñanza - aprendizaje de diferentes lenguas y culturas en el ámbito escolar , y con el auge del Marco común europeo de lenguas : aprendizaje , enseñanza , evaluación , muchos trabajos de investigación han destacado la importancia de la competencia plurilingüe de los alumnos de lenguas extranjeras, y por falta o carencia de preocupaciones acerca de cómo gestionan los alumnos su repertorio lingüístico en un contexto escolar argelino , creemos que este trabajo de investigación sirve de orientación y pistas de practica a los profesores para ayudar los alumnos a manejar su repertorio lingüístico durante la enseñanza - aprendizaje de una lengua extranjera .

Como la idea del plurilingüismo es omnipresente en clases de ELE, desarrollar la competencia plurilingüe constituye un objetivo de suma importancia en el proceso enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras en la secundaria. Por tanto , nuestro tema de investigación se encuentra íntimamente relacionado con el aprendizaje de lenguas extranjeras en los institutos argelinos donde la lengua árabe es el idioma nacional y oficial , además de otros idiomas dominados por los aprendices en la sociedad argelina , como el árabe dialectal , las lenguas tamazight, francés, alemán, español e italiano , lenguas aprendidas en contexto escolar argelino que forman parte del repertorio lingüístico del aprendiz, y su capacidad de utilizarlas en diferentes maneras de comunicación .Esas diversas lenguas que conoce el alumno argelino , le permiten saber cómo comprender textos orales y escritos en español, en base de su conocimiento de otras lenguas y culturas .

En el campo de la adquisición de terceras lenguas y de la intercomprensión, deseamos arrojar luz en este trabajo de investigación la importancia de la interferencia e intercomprensión de lenguas volcando nuestra experiencia docente acumulada a lo largo de estos últimos 20 años en la educación.

En una clase de ELE, la lengua es usada en situaciones comunicativas reales y no para fines didácticos específicos; en estas condiciones el aprendiz se encuentra usando de forma controlada más que libre la lengua y la cultura que aprende, de ahí, va a encontrar dificultades para manejar su repertorio lingüístico.

Esta investigación nos empuja a plantear como problemática las preguntas siguientes:

- ¿Cómo gestionan los alumnos plurilingües su repertorio lingüístico (verbal) en clase?
- ¿Cómo desarrollan los aprendices su competencia plurilingüe?
- ¿A qué son debidos los errores y faltas que cometen los alumnos a la hora de comunicar verbalmente o por escrito?
- ¿Qué relación existe entre las lenguas que forman parte del repertorio lingüístico del alumno?

La meta de esta investigación es analizar el concepto de la adquisición de una nueva lengua, observar en qué medida el conocimiento de una lengua materna o una segunda lengua permite decodificar los textos escritos en una lengua tercera. Ello, fue uno de los motivos que nos llevó a definir nuestro objetivo, que consiste en intentar comprender cómo manejan los alumnos de la secundaria su repertorio lingüístico a la hora de practicar su aprendizaje, observar la existencia de situaciones de plurilingüismo, y por último, investigar sobre la adquisición de terceras lenguas, una oportunidad para aumentar nuestra experiencia como profesores de lengua. Por tanto, el estudio está enfocado sobre la adquisición de una nueva lengua, la interacción, la intercomprensión en lenguas y el grado de dominio de la lengua española L3, respecto a las actividades de prácticas escritas y orales.

Creemos que , con nuestro trabajo podemos contribuir a conocer y dar respuestas a las dificultades que encuentran los alumnos plurilingües en nuestros institutos argelinos a la hora de sacar de su repertorio lingüístico, su capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos, utilizar conocimientos léxicos, gramaticales, fonéticos y culturales para comprender un texto escrito u oral.

Los alumnos argelinos de la secundaria están en contacto con varias lenguas regionales, e incluso variedades de dialectales de la lengua de origen, por esa razón, muchos motivos nos han empujado a analizar estos fenómenos lingüísticos, entre ellos, describir el contacto entre lenguas que constituye una situación compleja en una clase de lenguas, así como descubrir los resultados del manejo de varios idiomas a partir de actividades y tareas de práctica.

Partiendo de la definición del plurilingüismo en general y del plurilingüismo en contexto argelino en particular, este trabajo propone exponer una metodología que indaga la capacidad de adquisición de lenguas extranjeras por los alumnos.

El trabajo se ha dividido en tres capítulos:

En primer lugar, el Plurilingüismo y didáctica de lenguas, veremos una definición de los términos más sobresalientes en relación al plurilingüismo.

Seguido del segundo capítulo titulado La adquisición del repertorio lingüístico en las aulas plurilingües, intentamos explicar cómo los alumnos usan las lenguas que poseen, este repertorio supone la base la competencia plurilingüe en todo aprendizaje de lengua.

En el último capítulo, deseamos aportar datos que nos permiten demostrar el resultado de nuestro corpus que se dibuja a partir de cuatro fuentes principales: un cuestionario para los alumnos del tercer curso, una entrevista con un grupo de profesores de español, unos trabajos escritos, elaborados por los alumnos de segundo curso, además de un análisis comparativo de la intercomprensión a través de la lectura de un texto. En esta parte nos centramos específicamente en el tratamiento de los resultados obtenidos.

Capítulo 1

Plurilingüismo y didáctica de lenguas

Capítulo 1: Plurilingüismo y didáctica de lenguas

1.1 Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas:

Uno de los elementos concretos puestos en marcha por el Consejo de Europa¹ a nivel de las políticas lingüísticas y educativas es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) en 2001². Este marco es una herramienta cuyo objetivo es estandarizar la enseñanza de idiomas en Europa y, superar las diferencias vinculadas a la heterogeneidad de los sistemas educativos europeos. "Proporciona una base común para el desarrollo de programas de lenguas modernas, puntos de referencia, exámenes, libros de texto, etc. Define los niveles de competencia que permiten medir el progreso del alumno en cada etapa del aprendizaje y en cualquier momento de la vida". (MCER, 2001: 9).

El enfoque plurilingüe deseado por el Consejo de Europa también se estipula en el MCER, que establece que un individuo al aprender lenguas extranjeras "no clasifica estas lenguas y culturas en compartimentos separados, sino que construye una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y la experiencia de las lenguas y en la que las lenguas se correlacionan e interactúan". (MCER, 2001:11) Este enfoque plurilingüe no está exento de repercusiones didácticas a nivel de la enseñanza de lenguas, ya que, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que interactúen las diferentes lenguas de este repertorio. Sorprende observar que, aunque el MCER está a favor de un enfoque plurilingüe, no menciona el concepto de intercomprensión, que recoge el principio de no impermeabilidad de las lenguas entre sí y la transferencia de conocimientos de una lengua a otra.

¹ Consejo de Europa: es una organización intergubernamental de la que forman parte 47 Estados Europeos. Uno de sus objetivos es que, para 2025, todos los jóvenes puedan hablar al menos dos lenguas además de la materna.

²MCER : Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas : Aprendizaje , Enseñanza , Evaluación

1.2 Sistema educativo argelino:

En el sistema educativo argelino están tomadas en consideración varias lenguas **extranjeras, lenguas de escolarización, lenguas maternas y lenguas regionales.**

Los recientes desarrollos en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras están presentes en un alto nivel de la sociedad argelina, basta con referirse al discurso del presidente de la República que se pronunció en este contexto en 2003: "

El dominio de las lenguas extranjeras se ha vuelto esencial''

La revisión del sistema educativo argelino no deja de situar las lenguas y sus enseñanzas en el centro de los objetivos esbozados. Un pasaje del sistema general de referencia establece claramente que "la enseñanza de idiomas en el sistema educativo se basa en tres principios rectores: el dominio del idioma árabe, y el aprendizaje de idiomas extranjeros". (RGP, 43)³. En primer lugar, basta con echar un simple vistazo a la distribución del aprendizaje planteado por los nuevos fundamentos de la educación, para darse cuenta de este interés claramente manifestado. La reforma de 2006, ha dado lugar a una reestructuración de la enseñanza secundaria general y técnica con dos troncos comunes: letras y lenguas, el segundo es ciencias y tecnología. A partir de ese año, se inició la enseñanza de las tres lenguas LV3, para el tronco "Lenguas Extranjeras, como especialidad a partir del segundo año del secundario, con 5 horas semanales de español, alemán o italiano.

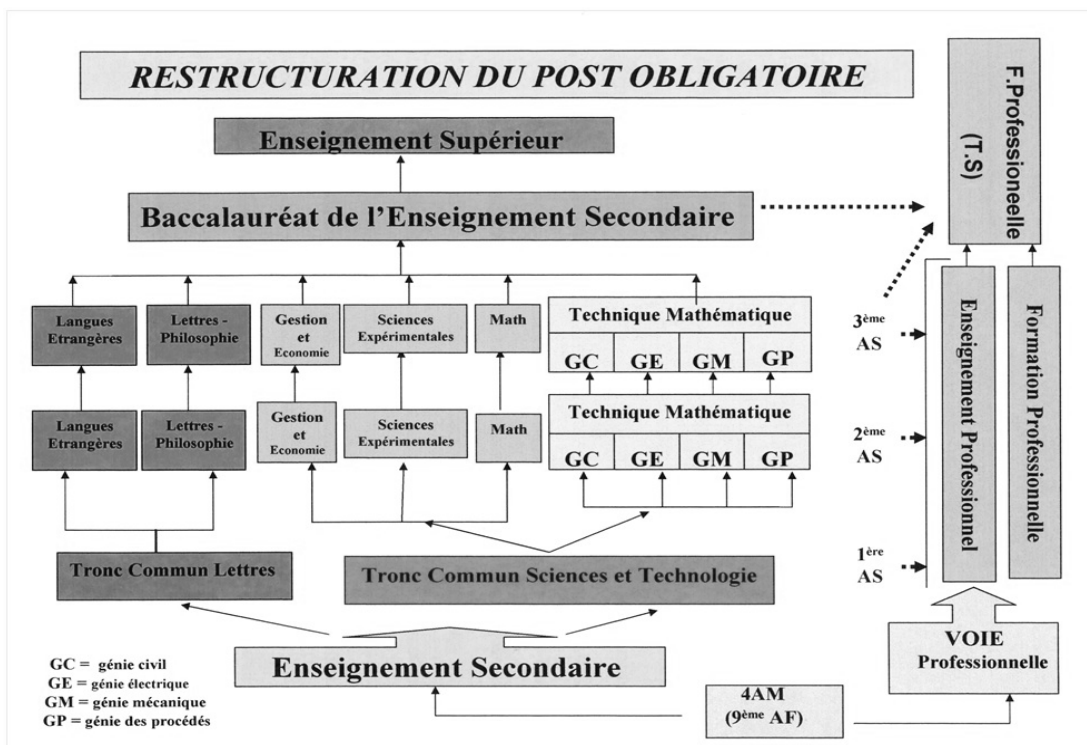
El interés mostrado en el aprendizaje de lenguas extranjeras está presente en un alto nivel de la sociedad argelina, basta con referirse al discurso del ex presidente de la República que se pronunció en este contexto en 2003: " (...) *El dominio de las lenguas extranjeras se ha vuelto esencial. Enseñar a los estudiantes, desde una edad temprana, uno o dos idiomas ampliamente utilizados es equiparlos con los activos esenciales para tener éxito en el mundo del mañana. Como todo el mundo puede comprender fácilmente, esta acción implica la integración de la enseñanza de lenguas extranjeras en los distintos ciclos del sistema educativo*

³RGP: Referencial General de Programas: es un documento oficial de orientación metodológica para la reforma del sistema educativo argelino.

con el fin, por un lado, permitir el acceso directo al conocimiento universal y promover la apertura a otras culturas y, por otro lado, garantizar los vínculos necesarios entre los diferentes niveles y corrientes de educación secundaria, profesional y superior.»⁴.

Cabe mencionar que, el Ministerio de Educación Nacional argelino, tras la reforma educativa de 2006⁵, ha planeado varias formaciones para profesores de lenguas con “British Council”, “Instituto Cervantes”, así como “El Instituto Cultural Francés” de Argelia , con la colaboración de profesores universitarios , inspectores de educación nacional con el fin de organizar un método progresivo, científico y experimental para la apertura a las **lenguas extranjeras** , seguir garantizando la enseñanza de dos lenguas extranjeras, el francés y el inglés, en la educación básica, previendo una introducción más temprana en comparación con la situación actual, teniendo en cuenta los medios disponibles y los que pueden movilizarse e introducir y desarrollar una tercera lengua extranjera (LV3) en las corrientes literarias de la educación secundaria.

Tabla 1 : Sistema educativo argelino



⁴ Nuestra traducción. Texto original “en francés ”

⁵ <https://www.education.gov.dz/fr/systeme-educatif-algerien/priorites-et-preoccupations-actuelles/>

1.3 ¿Qué es el plurilingüismo?:

El termino plurilingüismo hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y la interrelación que se establece entre ellas. Los conocimientos y experiencias lingüísticas de un individuo pueden adquirirse bien en sus entornos culturales o bien en la escuela ; se organizan en sistemas que se relacionan entre sí e interactúan , contribuyendo así a desarrollar la competencia comunicativa del sujeto .

A partir de esta definición, podemos sacar puntos importantes que se reducen a cuatro importantes:

1. El plurilingüismo en cuestión no significa la yuxtaposición de varias lenguas separadas entre sí.
2. La noción de "dominio" de las lenguas ya no es apropiada. Esto muestra cuán relativa es esta noción.
3. La valorización del plurilingüismo comienza con el "reconocimiento" y luego la "aceptación" de las lenguas presentes en el panorama lingüístico del plurilingüismo.

El dominio de varias lenguas por parte de los alumnos, implica la conciencia de la interrelación existente entre las lenguas que se van aprendiendo. Desde la perspectiva del Marco Común Europeo para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación.

1.3.1 Diferencia entre plurilingüismo y multilingüismo:

El multilingüismo se utiliza para describir la coexistencia de varias lenguas dentro de un mismo grupo social o un mismo territorio. Conviene destacar el caso de Canadá, donde se hablan tanto el francés como el inglés, y Bélgica, donde se utilizan el francés y el alemán y el neerlandés, son países multilingües.

El multilingüismo se limita al conocimiento que un hablante tiene de varias lenguas o a la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada.

El plurilingüismo por su parte implica un conocimiento más profundo y una mayor integración de la(s) lenguas extranjeras en la competencia comunicativa del individuo, ya que presupone que conforme una persona va aprendiendo nuevas lenguas y culturas, esa experiencia de aprendizaje le va enriqueciendo de tal manera que sus conocimientos lingüísticos y culturales no se almacenan en compartimientos estancos, sino que puede relacionarlos entre sí para agilizar y facilitar su aprendizaje.

Desde la publicación del **Marco Común Europeo de referencias para las lenguas**, el concepto del plurilingüismo despierta muchos intereses y anima los debates desde varios años.

La educación plurilingüe tiene dos objetivos juntos, la adquisición de habilidades lingüísticas y la de competencias interculturales, que no necesariamente se traducen en la adquisición real de habilidades lingüísticas. Estos dos aspectos de la educación plurilingüe están estrechamente relacionados en la medida en que cada uno interactúa con el otro:

1. la conciencia por parte de un hablante de su **repertorio plurilingüe** puede implicar que se le lleve a dar igual valor a cada una de las variedades utilizadas por él mismo y por los demás hablantes, aunque no tengan las mismas funciones (en la comunicación, por el sentimiento de pertenencia...)

2. La educación en plurilingüismo, que tiene como objetivo crear conciencia sobre cómo funcionan las diversas lenguas naturales para garantizar la intercomprensión entre los miembros de un grupo, puede conducir a una mayor motivación, a una curiosidad por las lenguas que conduce al desarrollo del propio repertorio lingüístico.
3. La tendencia general en los sistemas educativos europeos parece ser dar a las lenguas extranjeras un lugar más prominente que antes,
4. ponen las lenguas extranjeras en competencia entre sí, en esquemas de opciones.
5. los ponen en competencia con otras disciplinas.
6. los ponen en competencia con las enseñanzas lingüísticas de las minorías regionales.

1.3.2 El plurilingüismo y la enseñanza de las lenguas en Argelia:

Cada vez es más difícil ignorar la importancia del aprendizaje de las lenguas en nuestros institutos, es un área que cobra mucha importancia en el Ministerio de educación nacional, uno de los grandes polos de la reforma y la reorganización del sistema educativo argelino, que consiste en continuar, asegurar la enseñanza del francés y del inglés y desarrollar la enseñanza de lenguas extranjeras terciarias⁶ (L3) en la secundaria.

La reforma de junio de 2006 supone una reestructuración de la enseñanza secundaria general y técnica con dos troncos comunes el primer año: 1) Letras/Lenguas y Ciencias Humanas; y 2) Ciencias y Tecnología. Y a partir del curso 2006-2007 se introdujo la nueva especialidad “Lenguas Extranjeras”, una de las dos ramas del “Tronco Común de Letras/Lenguas y Ciencias Humanas”, y se inició la enseñanza del español, el alemán e italiano⁷, como una lengua extranjera como especialidad.

⁶Lengua terciaria: Tercera en orden o grado, después de L1 Y L2 (francés e inglés)

1.3.3 Contacto de las lenguas:

Introducida por U. Weinreich (1953), la noción de contacto lingüístico incluye cualquier situación en la que una presencia simultánea de dos lenguas afecta el comportamiento lingüístico de un individuo (Moreau, 1997) o una comunidad lingüística.

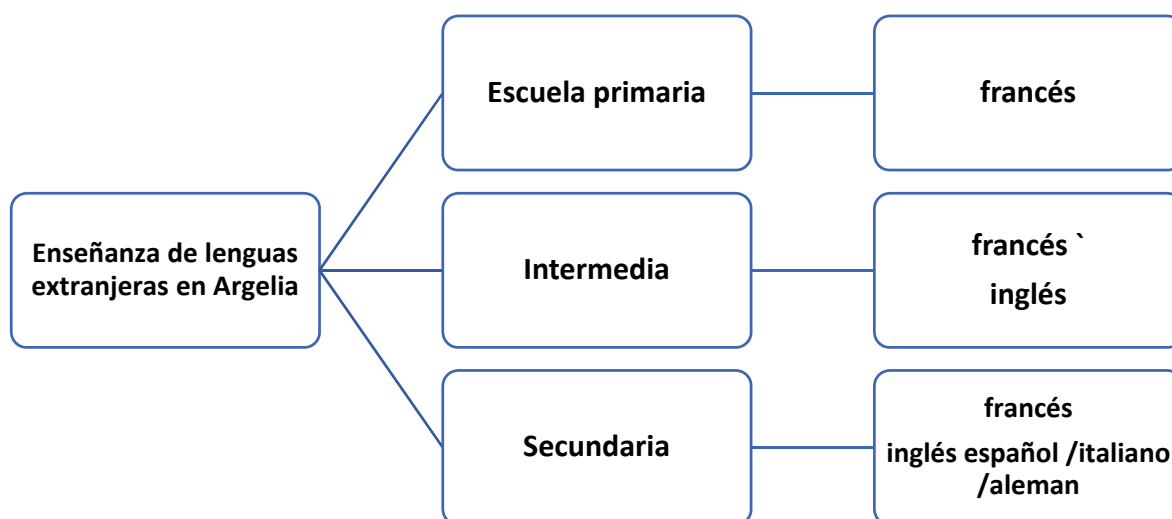
- a) **Lengua materna:** por lengua materna se entiende la primera lengua que adquiere un ser humano en su infancia y que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación.
- b) **El árabe moderno,** es utilizado en la mayor parte de los usos escritos de la comunidad argelina y en la mayoría de los empleos orales de carácter formal televisión, radio, escuelas, etc. Por otro lado, el árabe argelino o dialectal, utilizado casi siempre en los empleos orales de carácter informal, entre amigos y familiares, y nunca lo encontramos en los empleos escritos.
- c) **Lengua meta:** en didáctica de las lenguas el término lengua meta se emplea para referirse a la lengua que constituye el objetivo de aprendizaje, sea en un contexto formal de aprendizaje o en natural. El término engloba los conceptos de lengua extranjera (LE) y de lengua segunda (L2), si bien en ocasiones estos términos se emplean como sinónimos (CVC)⁸.

En la enseñanza – aprendizaje comparar la lengua nativa con las lenguas extranjeras no sirve solo para evitar errores y confusiones, ni para aprender más eficazmente el idioma extranjero, sino que puede ser útil sobre todo para que las lenguas conocidas interactúen activamente, dando lugar a una competencia integrada a un repertorio en el que están todas las capacidades lingüísticas. Y no solo lingüísticas sino también culturales, porque a cuantas más culturas y lenguas se acerque el estudiante, mayor será su capacidad de contextualizarlas, de relacionarlas entre sí y de entenderlas libres de prejuicios. Por lo que los procesos de E/A mejoran gracias a la proporción de este contexto cultural a la vez que nos hace más tolerantes, respetuosos y empáticos con otras lenguas y culturas.

⁸ CVC: http://cvc.cervantes.es/obref/dicc_ele/

La reforma del sistema educativo argelino también está marcada por la rehabilitación de las lenguas en las escuelas. Además de la introducción del “Tamazight” como segunda lengua oficial desde 2016. **El francés** como L1 se enseña desde el tercer año de la escuela primaria como el primer idioma "extranjero". El aprendizaje del **Inglés L2**, comienza desde el primer año de la escuela intermedia hasta el último año de la escuela secundaria. En cuanto al ciclo secundario, se refuerza con una tercera lengua extranjera (**alemán, español e italiano**) L3 para las secciones lenguas extranjeras, cuya elección de idioma varía de un instituto a otro.

1.3.4 La enseñanza de lenguas extranjeras en Argelia:



Enseñanza de las lenguas en Argelia

Fuente: Elaboración propia

1.3.4.1 Aprendizaje de una lengua meta:

En una buena clase de ELE, comparar la **lengua nativa** con las **lenguas extranjeras** no sirve solo para evitar errores y confusiones, ni para aprender más eficazmente el idioma extranjero, sino que puede ser útil sobre todo para que las lenguas conocidas interactúen activamente, dando lugar a **una competencia** integrada a **un repertorio lingüístico** en el que están varias capacidades lingüísticas. Y no solo lingüísticas sino también culturales porque a cuantas más culturas y lenguas se acerque el alumno, mayor será su capacidad de contextualizarlas, de relacionarlas entre sí y de entenderlas libres de prejuicios. Por lo que los procesos de enseñanza – aprendizaje mejoran gracias a la proporción de este contexto cultural a la vez que nos hace más tolerantes, respetuosos y empáticos con otras lenguas y culturas.

La educación plurilingüe e intercultural puede desarrollarse mediante la acción curricular en varios niveles: definición de metas, objetivos y competencias a adquirir, contenidos y actividades, enfoques y métodos de evaluación, ayudas didácticas y prioridades de formación para docentes y equipos directivos de los centros.

El aspecto clave de la educación plurilingüe y pluricultural reside en las transversalidades que deben establecerse entre la(s) lengua(s) de escolarización y las lenguas extranjeras que se aprenden como materia, así como el resto de disciplinas, en las que las dimensiones lingüísticas no deben ser descuidadas. Dichas transversalidades harían referencia a la necesidad de establecer un perfil de competencias para todas las lenguas, de modo que quede patente el papel que desempeña cada una de ellas en el desarrollo de las competencias lingüísticas, a la reutilización en las distintas materias de las estrategias de aprendizaje y comunicación adquiridas.

1.4 Competencia plurilingüe y competencia pluricultural:

El plurilingüismo se desarrolla en un contexto de pluriculturalismo, siendo la lengua un aspecto importante de una cultura, así como uno de sus medios de

acceso. Igual que las lenguas, las diferentes culturas no coexisten separadamente, sino que convergen en una competencia pluricultural integrada (Marco, 1.4, 17).

En la misma línea de valoración, en el Diccionario de Términos Clave de ELE del Instituto Cervantes se postula que: “El termino plurilingüe hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y la interrelación que establece entre ellas. Los conocimientos y experiencias lingüísticas de un individuo pueden adquirirse bien en sus entornos culturales o bien en la escuela, se organizan en sistemas que se relacionan entre si e interactúan, contribuyendo así a desarrollar la competencia comunicativa del sujeto”

Es necesario subrayar que los alumnos no son aprendientes solo lingüísticos, sino que traen con ellos una mochila que no dejan fuera del aula y que los acompaña en todo momento. Son personas que tienen cultura general, de otros países ligada, a nuestra cultura y nuestra lengua materna. Estas competencias generales descritas en el capítulo 5 del Marco como se indica a continuación:

A-Las competencias generales :

- **Conocimiento declarativo (saber):** el conocimiento del mundo, el conocimiento intercultural, la consciencia intercultural.
- Las destrezas y habilidades (saber -hacer): las destrezas y habilidades prácticas, las destrezas y habilidades interculturales.
- **La competencia “existencial “(saber ser)**
- **La capacidad de aprender (saber aprender):** la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, la reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes, las destrezas de estudio, las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis)
- **Conocimiento declarativo (saber)** esta competencia viene dada por la experiencia previa que tiene el alumno de su vivencia personal y social, de sus conocimientos aprendidos en la escuela, de los referentes culturales y

ritos cotidianos (Miquel y Sans, 2004). También el profesor ha tenido su propio conocimiento del mundo y de su propia cultura

B-Las competencias comunicativas:

Al hablar de “competencias” generalmente hacemos referencia a la suma de conocimientos y destrezas que poseen una persona para poder realizar una acción en un determinado ámbito.

Los aprendientes de una lengua, al igual que los usuarios de esa misma lengua, tienen que ser capaces de dominar las competencias comunicativas. Este término acuñado por Hymes (1972).

Nuestros alumnos, para ser competentes en lengua, deben aprender: cómo funciona esa lengua (competencia lingüística), como deben usarla según unas normas sociales que ocurren en un contexto sociocultural diferente, con rituales diferentes al suyo (competencias sociolingüísticas), y como crear enunciado adecuado al objeto comunicativo, como descifrar no solo lo que se dice sino lo que se quiere decir (competencia programática).



Figura1 : Grafico de Ma. Victoria Reyzabal⁹

⁹ **María Victoria Reyzábal:** Madrid ,1944. Poeta, narradora, ensayista y crítica. Especialista en Lengua y en su Didáctica. Inspectora de Educación de la Comunidad autónoma de Madrid .Elaboro el diseño Curricular Base de Lengua Castellana y Literatura para el Estado Español.

C- La competencia plurilingüe:

La competencia plurilingüe es una habilidad de adquisición (Beacco & Byram, 2003, p. 37), porque cada persona puede adquirir el dominio de diferentes idiomas y/o variaciones lingüísticas en el contexto de la formación o fuera de este contexto, porque la capacidad de aprender idiomas es bastante natural y accesible para todos. Es la capacidad de utilizar, en distintas formas y modos de comunicación, las diversas lenguas que se conocen. Está estrechamente asociada a una competencia intercultural, que permite la participación en encuentros con personas de otras culturas superando los obstáculos derivados de las diferencias entre ellas. Se distingue del multilingüismo en que este remite a una sociedad en la que coexisten distintas comunidades lingüísticas, en tanto que el plurilingüismo es una capacidad de la persona.

La competencia plurilingüe, como se explica en la sección 1.3 del MCER de 2001, implica la capacidad de utilizar con flexibilidad un repertorio interrelacionado, irregular y plurilingüe para:

- pasar de una lengua o dialecto (o variedad lingüística) a otra;
- expresarse en una lengua (o en un dialecto o variedad lingüística) y entender a una persona que habla en otra lengua.
- recurrir al conocimiento de diferentes lenguas (o dialectos o variedades lingüísticas) para comprender un texto.

Conocer palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva.

- Utilizar recursos paralingüísticos (gestos, expresiones faciales, etc.).

Hay que mencionar, además que, *La competencia plurilingüe es una competencia en evolución, porque está injertada en la bibliografía lingüística del individuo* (Robert & Rosen, 2010, p. 56).

De la misma forma, el aprendiz de una clase de español, por ejemplo, al enfrentarse a un texto cuyo lenguaje desconoce, hace correlaciones entre todas las lenguas que conoce para comprender un texto en español.

Esta acción se refiere a la noción de **repertorio lingüístico** presente en el plan de estudios francófonos y evocados por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2000, p.11): "La lengua ha sido redefinida como constituyendo un repertorio lingüístico en el que todas las lenguas están correlacionadas e interactúan. [Se trata de] desarrollar un repertorio lingüístico en el que todas las habilidades lingüísticas encuentren su lugar "

D -La competencia pluricultural:

La competencia pluricultural es la capacidad de una persona para participar en encuentros interculturales, gracias a la experiencia que posee en diversas culturas y al conocimiento de diversas lenguas. La competencia pluricultural incluye como uno de sus principales componentes la competencia plurilingüe.

La competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona , en cuanto agente social domina -con distinto grado -varias lenguas y posee experiencias de varias culturas .Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas , sino como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar (Consejo de Europa , 2002 , p .156)

Capítulo 2

La adquisición del repertorio lingüístico en las lenguas plurilingües

Capítulo 2: Adquisición n y gestión del repertorio lingüístico:

2.1 Diferencia entre aprendizaje y adquisición:

El *aprendizaje* de la lengua consiste en el conocimiento consciente de sus reglas y se asocia con el lenguaje formal. Requiere el esfuerzo del aprendiz y se enfoca sobre la forma, aunque no necesariamente conlleva fluidez en la producción del habla. En el proceso hay una búsqueda expresa de las formas lingüísticas que se van a emplear y, cuando se han adquirido esas formas, la “búsqueda” permite acceder a los recursos de la comunicación.

La *adquisición*, en cambio, ocurre en forma inconsciente y espontánea, a partir del uso de la lengua, en un contexto natural (Krashen 1982) Se enfoca sobre el significado y la forma se adquiere incidentalmente.

En la enseñanza basada en el alumnado, es necesario detenerse en el proceso de aprendizaje, en entender cómo alcanza el hablante de una lengua extranjera su competencia en comunicación lingüística, con el fin de poder ayudarlo a lo largo de todo el proceso.

ADQUISICIÓN LINGÜÍSTICA	EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA
Proceso espontáneo, en el cual se desarrolla el sentido de hablar correcto o “bien hablado”. Las reglas gramaticales pasan a un segundo plano. Interesa una comunicación clara y fluida.	Nos conlleva a un conocimiento consciente del segundo idioma y sus reglas, siendo capaz de reconocerlas y hablar de ellas. Se podría decir que es aprender EL idioma en un contexto formal, como la escuela por ejemplo.

Tabla2 : diferencia entre adquisición y aprendizaje

2.2 El repertorio lingüístico:

Se podrá definir generalmente como el conjunto de idiomas que un individuo conoce. Este conjunto de variedades lingüísticas se desarrolla gradualmente a través de la experiencia del alumno y continúa creciendo y cambiando.

- El repertorio lingüístico del aprendiz
- El repertorio verbal del profesor
- Lengua enseñada / aprendida

El alumno recurre a diferentes lenguas dentro de su repertorio plurilingüe durante interacciones colaborativas para aclarar la naturaleza de una tarea, los pasos principales que hay que seguir, las decisiones que se deben tomar y los resultados esperados.

Puede presentarse de la siguiente manera:

Recurre al árabe y al francés durante interacciones colaborativas para aclarar la naturaleza de una tarea, los pasos principales que hay que seguir, las decisiones que se deben tomar y los resultados esperados.

2.2.1 Aprovechamiento del repertorio plurilingüe:

- El repertorio verbal del alumno está formado por todas las variedades de lenguas que ha podido adquirir desde su nacimiento en su entorno social, puede diferir considerablemente del profesor.

Parece interesante reflexionar sobre la utilización de diferentes estrategias por los aprendientes de lenguas vecinas en la comprensión oral o escrita, apoyándose en las relaciones que existen entre su lengua materna y las lenguas que ya han adquirido desde la escuela primaria y también en sus saberes generales y culturales y en todas las afinidades lingüísticas, pueden comprender textos explotando la comparación entre varias lenguas solo al aproximarse al sentido de una palabra desconocida por carencia repertorio léxico en algunos alumnos y , a veces puede ser por la complejidad del tema .

Hay que reconocer que la adquisición de palabras para alumnos de nivel elemental requiere tiempo, porque aprender una palabra nueva no implica solo ser capaz de producirla sino de saber qué significa y luego cómo y cuándo utilizarla. No obstante lo dicho, desde nuestra experiencia, los alumnos tienen la habilidad para inferir significados de palabras desde el contexto solo aprovechando de su diccionario mental o de ese almacén mental de palabras para comprender un idioma.

2.2.2 Desarrollo del repertorio plurilingüe:

La investigación que hemos llevado a cabo sobre el repertorio lingüístico nos ha permitido observar que el nombre que habíamos elegido como 'repertorio verbal', que es similar al encontrado en el MCER, no fue unánimemente aceptado por los investigadores en didáctica del lenguaje y disciplinas relacionadas. De hecho, como Rosen (2005, p. 123) ya ha mencionado, "se pueden encontrar varios nombres para determinar este repertorio: 'repertorio comunicativo' para Dabène (1994, p. 153), 'repertorio plural y dinámico' para Lüdi (2000, p. 181), 'repertorio plurilingüe' para Murphy-Lejeune & Zarate (2003, p. 37) o 'repertorio lingüístico' para Coste (2002, p. 117)". El hecho de que estos reconocidos investigadores no se hayan puesto de acuerdo sobre el nombre del objeto común sobre el que están trabajando suscita un interés y parece reflejar una cierta fricción teórica en torno a esta noción. Más allá de la cuestión de su nombre, analizamos la definición del repertorio lingüístico propuesta en el MCER, una herramienta de referencia para los profesionales de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, con el fin de comprender mejor de qué se trata.

El alumno recurre a diferentes lenguas dentro de su repertorio plurilingüe durante interacciones colaborativas para aclarar la naturaleza de una tarea, los pasos principales que hay que seguir, las decisiones que se deben tomar y los resultados esperados. Se puede presentarse de la siguiente manera:

En cuanto al dominio de un idioma, no todas las lenguas son dominadas del mismo grado en función de las competencias, puede el alumno tener la competencia escrita sin tener la capacidad de hablar, como es el caso para muchos aprendientes de lenguas extranjeras.

2.2.3 Aprender en una clase de lenguas:

Según J. Charles Pochard (1997), la clase de lenguas sea cual sea la lengua aprendida en un lugar donde se desarrolla, define un "contexto lingüístico" que caracteriza una situación de comunicación exolingua¹⁰ en que los macros – variables pueden estar juntados en cinco grupos:

1. reflexionar sobre el lenguaje de una manera que no solo sea abstracta sino también flexible;
2. reconocer un cierto número de regularidades (a nivel de estructura, morfología, fonética, etc.)
3. percibir y analizar la forma lingüística fuera de contexto;
4. controlar y manipular la forma lingüística durante la situación de comunicación (en el contexto).

2.2.4 Perfiles plurilingües de los aprendientes de la secundaria:

La noción de perfil es esencial en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, ya que permite cuestionar los logros lingüísticos de los alumnos con fines didácticos, pero también definir los tipos de habilidades que se instalarán en el alumno. En este sentido, hablamos de "perfil de entrada" y "perfil de salida".

Bensekat, (2016), el "perfil de entrada" implica una mirada detallada a las primeras lenguas de los alumnos, las lenguas ya encontradas o aprendidas en diferentes situaciones sociales, sus prácticas lingüísticas extracurriculares... etc. En definitiva, un gran interés por los repertorios verbales plurilingües de los educandos, planteados como recursos y palancas de aprendizaje. El perfil de salida, por otro lado, incluye un objetivo didáctico de desarrollo de competencias plurilingües / desarrollo de recursos lingüísticos plurales.

¹⁰ Exolingua: relativo a dos o más individuos que no disponen de una misma lengua materna L1.

2.3 La interlingua:

El abandono de L2 en beneficio de L1 aparentemente está justificado por la presencia de un idioma cuya enseñanza es más complicada por el hecho de que este idioma no es materno, este término extranjero que lo designa no es una casualidad (Julie , K , 1995) además esta otra lengua impuesta institucionalmente encuentra muy a menudo “ no querer utilizar esa lengua o / y el no saber tal como el no poder utilizarla (J. Charles Pochard , 1997) , 420) y es a veces como una agresión (Julie , K , ,5, 6) razón por la cual el aprendiz recurre inevitablemente a su primera lengua.

Todo aprendizaje de una lengua se enfrenta con problemas de transferencia negativa o interferencia positiva, términos que se utilizan para definir aquellos errores provocados por el uso de una regla de la lengua nativa en actos de habla en la segunda lengua.

El término de interferencia fue acuñado por Weinreich para designar el fenómeno del bilingüismo, por lo tanto, para referirse a una situación lingüística diferente de la que experimentan los aprendientes de lenguas extranjeras.

La interferencia puede ser vista como la transferencia de los elementos de una lengua u otra en diferentes niveles, incluyendo el fonológico, gramatical, lexical, y ortográfico.

El lingüista Terence Odlin define la interferencia como: *“la influencia que resulta de las similitudes y diferencias entre la lengua meta y cualquier otra lengua previamente adquirida”*.

Tradicionalmente se ha entendido la interferencia lingüística como error, calco, giro lingüístico, que son usos innecesarios o incorrectos

Domínguez (2001) es una de las autoras que aporta más claridades sobre el tema. Al respecto, ella explica que de todas las posibilidades, lo primero que debemos aclarar es que *interferencia* es el préstamo de un término por calco estructural (o

termino traducido), como por ejemplo: ciencia ficción (science fiction), balompié (football), fin de semana (weekend), ordenador (ordinateur), o por extranjerismo neutralizado (termino extraído y fonéticamente adaptado) de otras lenguas al idioma objetivo, tales como *pizza* (en italiano), *spinning* y *mouse* (en inglés), entre muchos otros ejemplos. Esta adopción es la conocida como *neologismo* y corresponde a la creación de nuevas palabras cuando en una lengua faltan designaciones propias, especialmente a nivel tecnológico y cultural.

El hecho de que dos lenguas (L1 y L2 o L2 y L3) tengan estructuras similares, explica la presencia de **la interferencia lingüística**. Ahora bien, sus efectos en el aprendizaje pueden tener una connotación positiva, tal como lo había dicho Lado (1973, p.67): “aquellas estructuras que sean parecidas serán fáciles de aprender porque podrán transferirse y funcionar satisfactoriamente en la lengua extranjera”. De esta forma, los factores estructurales internos (es decir, de la parte formal de la lengua), indican los aspectos que contienen un nivel de complejidad en el aprendizaje debido a vacíos fonéticos, cambios en las funciones morfémicas, densidad sintáctica e insuficiencia léxica de la lengua objetivo.

Esta situación está presente con frecuencia en nuestras clases cuando son dos o más lenguas extranjeras (L2, L3) las que se aprenden al mismo tiempo. En este proceso, es relevante el **análisis de los errores** de los aprendientes de la lengua extranjera en uso de errores, sus frecuencias y sus causas, para establecer el estado de aprendizaje en los diversos niveles lingüísticos fonéticos, léxicos y gramaticales. En estos términos, el error más común es **la interferencia lingüística**.

En primer lugar, el sujeto ya tiene una lengua que puede servir como referencia para adquirir la segunda lengua, es decir, un sistema fonético y fonológico, un sistema de escritura, unas categorías lingüísticas y otras normas. En segundo lugar, el sujeto ya tiene un conocimiento del mundo que forjó al mismo tiempo que adquiriría la primera lengua.

2.3.1 La interlingua en el aprendizaje de una segunda lengua:

El término de interlingua se generalizó a partir de **Selinker (1972)**, aunque posee también otras denominaciones como las de «competencia transitoria» [Corder 1967], «dialecto idiosincrásico» [Corder 1971], «sistema aproximado» [Nemser 1971], «sistema intermediario» [Porquier 1975] «lengua intermedia» [Zalevskaia 1996]. En cualquier caso, la mayoría de los teóricos coinciden en que en la interlingua están presentes las ideas de sistema (como conjunto que posee unas reglas de carácter lingüístico), de especificidad, ya que es propio del aprendiente de una lengua extranjera y de su evolución, ya que varía a lo largo de los distintos estadios por los que pasa el alumno y las reglas aprendidas por este van reestructurándose.

La interlingua es un sistema lingüístico mental recreado por cada aprendiz para expresar en una L2 aquello que podría expresar en su lengua primera (L1). Con tal fin recurre a veces a la L1 (transferencias) o realiza hipótesis que pueden ser correctas o incorrectas sobre la L2. Este sistema lingüístico mental no debe ser considerado como erróneo sino como un sistema evolutivo entre la L1 y la L2, con características de ambas y propias al mismo tiempo, y que refleja la competencia comunicativa transitoria del aprendiz.

Según **Selinker** hay cinco procesos básicos de la psicología cognitiva que influyen en el aprendizaje de una L2 y por tanto en la evolución de la interlingua:

- **Transferencia lingüística.** Es la producida como base desde la L1 u otras lenguas conocidas por el aprendiz y puede ser positiva si facilita el proceso de aprendizaje o negativa si produce errores.
- **Transferencia de práctica o de instrucción.** Hace referencia a procedimientos empleados durante la práctica de nuevas estructuras que pueden producir en el estudiante el aprendizaje de usos no apropiados o correctos.

- **Estrategias de aprendizaje.** El aprendiz, al enfrentarse a la complejidad de la L2, reduce está a un modelo más simple para esquivar así todo aquello que no puede producir correctamente pero que no impide la comunicación.
- **Estrategias de comunicación.** Este proceso se refiere a mecanismos que el aprendiz desarrolla para solucionar los problemas que puedan surgir durante su comunicación. Entre estas podemos incluir: evitar el tema, abandonar la comunicación, generalizar, parafrasear.
- **Hipergeneralización de la gramática de la LI.** Este proceso se refiere a la generalización incorrecta por analogía de las reglas de la L2.

2.3.2 Transferencia positiva y negativa:

Según G. Lüdi, (1999 ,32) "tal altitud resulta de un incumplimiento del contrato didáctico por parte del profesor que subordina su tarea principal, que es permitir que los alumnos aprendan comunicándose con otras prioridades".

A menudo es el miedo a cometer errores lo que impide que los alumnos no se expresen en L3 y se limiten al uso del árabe y el francés.

De hecho, es un concepto clave en las teorías conductistas. Para los conductistas¹¹, el dominio de una lengua extranjera consiste en el aprendizaje de un conjunto de hábitos lingüísticos nuevos que pueden entrar en colisión con los hábitos lingüísticos correspondientes a la lengua materna, adquiridos.

La profesora didáctica Cristina Escobar Urmeneta¹², Sostiene que “*Para el conductismo los errores son la consecuencia de la interferencia que la lengua materna ocasiona sobre la lengua meta*”.

¹¹ Conductismo: Corriente de psicología que se basa en la observación del comportamiento y el comportamiento de personas.

¹²Cristina Escobar Urmeneta: Departament de Didàctica de la Lengua i la Literatura
Universitat Autònoma de Barcelona
Facultat de Ciències de l'Educació
Despatx G5-123.

En efecto, se dice que hay interferencia cuando un individuo utiliza en una lengua meta (L2), un rasgo lingüístico característico de su lengua materna (L1).

Sin embargo, hay que tener en cuenta la posibilidad de efectos de la lengua meta sobre la lengua nativa por ello, se puede decir que hay dos tipos de interferencia:

Primero, la Interferencia intralingüística o interna, en la cual la (L1) es responsable de los errores en la producción lingüística. La segunda trata de la interferencia extralingüística o externa, en este caso la (L2) es la responsable de los errores en la producción lingüística.

2.4 Análisis de errores:

No cabe duda señalar que relacionar el concepto “error” con “interlingua es un paso obligatorio en el proceso de aprendizaje, proceso que pasa por una serie estadios o “interlingua”. El aprendiz atraviese en el camino de apropiación de la lengua meta. Son necesarios e ineludibles para aprender y sobre todo ilustran el proceso de aprendizaje de los alumnos, de ello resulta necesario conocer la definición de (Cuq, 2003) que define el error como "*una desviación de la representación de una operación estandarizada*". Una fuente de error a la que el profesor tendrá que prestar atención, más aún en presencia de dos lenguas romances, es la sobre generalización. Es decir, el alumno aplicará una regla que habrá interiorizado a todas las estructuras que encuentre generando así errores.

2.4.1 Tipos de errores de interferencia:

- Errores fonológicos: son errores que comprometen vocales, consonantes y sílabas. Para Hoyos, los grupos vocálicos y consonánticos se toman como un solo segmento.
- Errores ortográficos

- Errores morfológicos: son errores que afectan a los afijos nominales y Verbales y, además, afectan la concordancia en diversos planos del discurso.
- Errores sintácticos
- Errores léxicos: los errores de esta unidad se organizan en dos grandes Grupos: errores léxicos de contenido y errores léxicos funcionales.
- Errores semánticos
- Errores pragmáticos

La transferencia se concibe, por lo tanto, como una de las estrategias universales que el alumno activa para compensar sus carencias y que dista mucho de ser el fenómeno de una simple transposición mecánica de estructuras o reglas. Vista así, la transferencia contempla las desviaciones como reflejos de los esfuerzos que realiza el aprendiente en un doble sentido: el de formular hipótesis acerca de la L2 y el de comunicarse en la lengua meta.

Por otra parte, las investigaciones basadas en el análisis de errores, demostraron que se pueden detectar dos grandes categorías de errores (Richards, 1974; Jain, 1974):

- a. Los errores interlinguales, generados por transferencia negativa con la lengua materna o con otras lenguas previamente aprendidas.
- b. Los errores intralinguales, generados por transferencia intralingüística, resultan del conflicto interno de reglas de la L2. Se relacionan con los errores evolutivos o de desarrollo, son debidos a mecanismos o estrategias de tipo universal, y, por lo tanto, independientes de la L1. Creemos que los errores de interlengua pueden atribuirse a dos estrategias centrales para la construcción de la interlengua.

2.5 La Intercomprensión:

El termino intercomprensión ha sido definido ampliamente por diversos autores en el área de las didácticas de lenguas y ciencias del lenguaje. Al respecto, para Meissner (2004) designa la capacidad de comprender una lengua extranjera sin

haberla aprendido sobre la base de otra lengua, teniendo en cuenta que las variedades de una misma lengua son Intercomprensibles. Por otro lado, Chavez (2012) define, de manera general, a la intercomprensión como “el hecho de comprender una o más lenguas extranjeras basándose en el conocimiento de su propia lengua y en la del contexto en el cual la interacción tiene lugar”. Por su parte, Cost (2010) indica que se trata *"un nuevo enfoque de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas basado en una adaptación más precisa a las necesidades de los alumnos de acuerdo con los contextos y situaciones de aprendizaje"*¹³. Finalmente, el MAREP (2007: 6)¹⁴ señala que la intercomprensión “propone un trabajo en paralelo sobre varias lenguas de una misma familia (...). Se saca partido de las ventajas más tangibles de la pertenencia a una misma familia – las relativas a la comprensión – que se pretende cultivar sistemáticamente”. Tomando estas definiciones podemos decir que la intercomprensión es un proceso a través del cual se accede, mediante la lengua materna, a la comprensión escrita y/u oral de lenguas de la misma familia, nunca antes aprendidas de manera sistemática, lo que permite una comunicación plurilingüe donde cada uno se expresa en su lengua y comprende la lengua del otro.

Hay que mencionar además que, la intercomprensión se implica solo en la comprensión y no a la producción oral o escrita, por eso, es necesario distinguir entre traducción e intercomprensión. El primero corresponde a una habilidad lingüística que requiere un conocimiento perfecto tanto del idioma de entrada como del idioma de llegada. Por otro lado, en el concepto de intercomprensión, el lenguaje de llegada no tiene que ser dominado. En el caso de nuestra investigación, en este concepto es importante señalar que pedimos a los alumnos que entiendan un texto en un idioma que no conocen.

Según lo informado por Dabène (2003), el objetivo es aprender a comprender y desarrollar perspectivas de habilidades en el estudiante. Es también a partir de estudios sobre la intercomprensión que nacieron los diversos enfoques para el despertar del lenguaje.

¹³ Nuestra traducción. El texto original: en francés

¹⁴ MAREP : Marco de Referencias para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas

La intercomprensión toma las familias lingüísticas como punto de partida para su reflexión sobre el aprendizaje y basa su didáctica en el continuo que constituyen. A partir de su lengua el alumno irá hacia la comprensión de las lenguas que le son relacionadas. Para ello, utilizará transparencias léxicas y sintácticas, así como toda una serie de rasgos comunes a la familia, siendo la diversidad de cada uno nada menos que la singular declinación de rasgos comunes. (Escudé & Jasmin, 2010: 18)

Durante nuestro cuestionario a los alumnos analizamos la cuestión de la alternancia de códigos, que forma parte de lo que llamamos intercomprensión que recordamos radica en el hecho de poder entender una lengua cercana, como lo son el francés y el español, sin necesariamente tener un gran conocimiento o dominio de la misma. Es decir, el uso de ambos códigos sin recurrir a la traducción.

Capítulo 3

Estudio práctico y análisis de datos

Capítulo 3: Estudio práctico y análisis de datos

3.1 Descripción del Corpus:

Nuestro estudio se centra, en primer lugar, en unas varias horas de observaciones de los cursos habituales en las clases de español en diferentes institutos de Argel Oeste con el fin de detectar la presencia de varias lenguas extranjeras en clase de español,

En una investigación como la nuestra, el uso del corpus es imprescindible, ya que constituye la piedra fundamental de nuestra labor y construido con objetivos específicos como señala Sinkler (1991) la preparación sistemática de un corpus y la precisión de su estructura interna son aspectos muy importantes, por tanto, hemos recolectado el corpus que corresponde a nuestras necesidades, a saber,

- un conjunto de grabaciones de videos hechos por alumnos de tercer curso.
- distribución de un cuestionario como instrumento de investigación y diseñado según el nivel de los aprendientes de lengua española de nivel A 2 y B1 (2 LE y 3 LE) instituto Ali Boushaba Draria,
- realización individual de una producción escrita de examen: hablar de la moda para los jóvenes de hoy.
- Entrevista a profesores, igualmente nos hemos acercado a los profesores de español para conocer su postura y opinión, acerca de la intercomprensión de textos escritos, basándonos en la parte comprensión del texto de prueba de examen del tercer trimestre, elaborada por un grupo de 3 profesores de español de Argel Oeste Estas entrevistas se utilizaron para recopilar datos de las partes interesadas (en nuestro caso, los alumnos).
- observaciones de aula de ELE durante este curso académico 2021 -2022 en dos circunscripciones: Argel Oeste y Blida, que llevaron a cabo varios meses, con el fin de detectar la presencia de varias lenguas en una clase de lenguas extranjeras, luego, en segundo paso, intentamos demostrar cómo se desarrolla la competencia plurilingüe de los alumnos en todo aprendiz y su repertorio lingüístico que abarca varias lenguas.

3.2 El cuestionario como instrumento de investigación

Para obtener la información deseada respecto a la competencia plurilingüe de los alumnos de secundaria en clase de lenguas extranjeras ha sido necesario recurrir a preguntas bajo forma de un cuestionario para recabar información, a partir de un abanico de opciones.

3.2.1 Análisis del cuestionario de los alumnos:

Los ítems que hemos elaborado para la recolección de la información a los alumnos, miden el grado de dominio del español como lengua extranjera L3, el uso de otras lenguas en clase de español, y determinar los errores que cometen a la hora de expresarse oralmente o por escrito, finalmente, determinar su gestión del repertorio verbal.

Análisis de la pregunta 1:

La pregunta 1 dirigida a los alumnos del segundo curso, concierne el contacto de varias lenguas en la clase de español a la hora de intervenir

- *Cuando está haciendo uso de la lengua española en clase ¿usas otro idioma diferente al que está estudiando? ¿Cuál es?*

A esta pregunta, los alumnos han explicado que, el francés les ayuda a comprender palabras nuevas porque es una lengua cercana al español, además, el número de alumnos que creen que el francés como L1 es muy importante para comprender la lengua meta. Concerniente a la lengua materna, las estadísticas muestran claramente que la mayoría recurre al francés más que al inglés, aunque, confirman los profesores que, durante las primeras semanas de aprendizaje de la lengua española, usan el inglés como lengua puente.

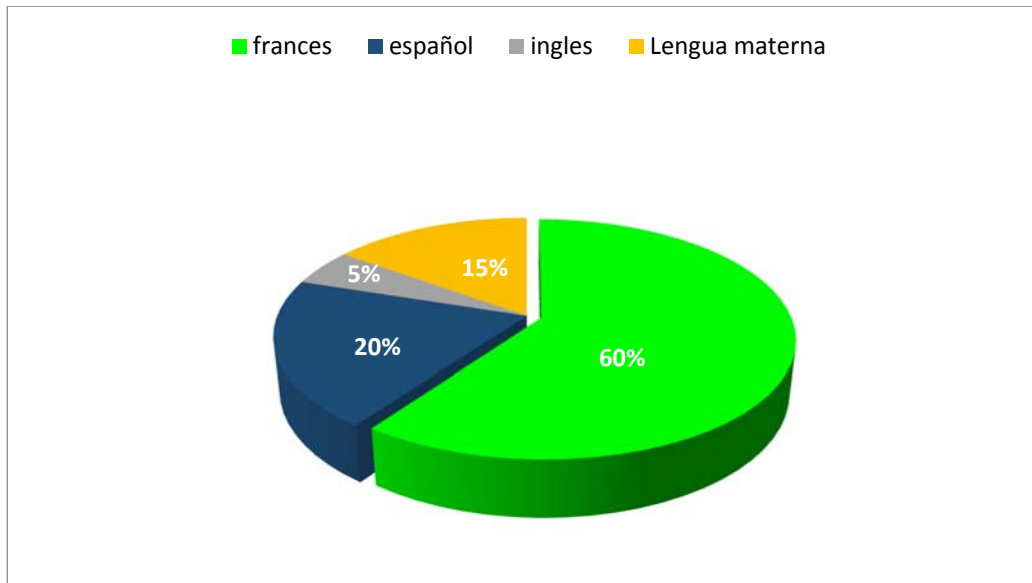


Gráfico 1: Lenguas utilizada en clase de español

Observación:

El repertorio lingüístico de que disponen los aprendientes de segundo curso se compone de cuatro lenguas:

- Lengua materna (dialecto) lengua de comunicación en el círculo familiar, en la sociedad, y en clase entre compañeros alternada con el francés, teniendo en cuenta que es el dialecto es la lengua materna del profesor y de su repertorio verbal.
- Árabe clásico (lengua de escolarización)
- Francés (L1)
- Inglés (L2)
- Español (L3)
-

1) **Análisis de la pregunta 2: ¿Por qué elegiste aprender español?**

Motivo de la elección de la lengua española	Es la segunda lengua hablada en el mundo	Para viajar a España	Porque el francés y el español se parecen
Alumno 1			X
Alumno 2		X	
Alumno 3		X	
Alumno 4			X
Alumno 5	X		X
Alumno 6			X
Alumno 7			
Alumno 8	X		
Alumno 9			X
Alumno 10		X	

Tabla n° 1: Motivo de la elección del español como L3

Comentario:

Parece perfectamente claro, como se muestra en la tabla 1, que la mayoría de los alumnos demuestran interés por el español, el estudio señala que para el 60% el francés como primera lengua extranjera, la mayoría de ellos dependen afirman que el dominio de esa lengua les ayuda mucho en el aprendizaje de español, dado que eligen generalmente la lengua española, por la similitud de estructuras lingüísticas entre los dos idiomas, y que favorece la aparición de interferencia más tarde.

Análisis de la pregunta 3: ¿Cuáles son tus dificultades en español?

Como es sabido, uno de los aspectos que más preocupan a los profesores de español es la adquisición por parte de los aprendientes de una buena competencia comunicativa en la lengua española, de aquí que , hemos preguntado a los alumnos para conocer sus puntos débiles y hacer hincapié en las interferencias erróneas y comunes , tratando recoger los errores más frecuentes que cometen los alumnos y las dificultades que encuentran en , gramática , léxico y la comprensión de los textos ilustrados en la siguiente gráfica :

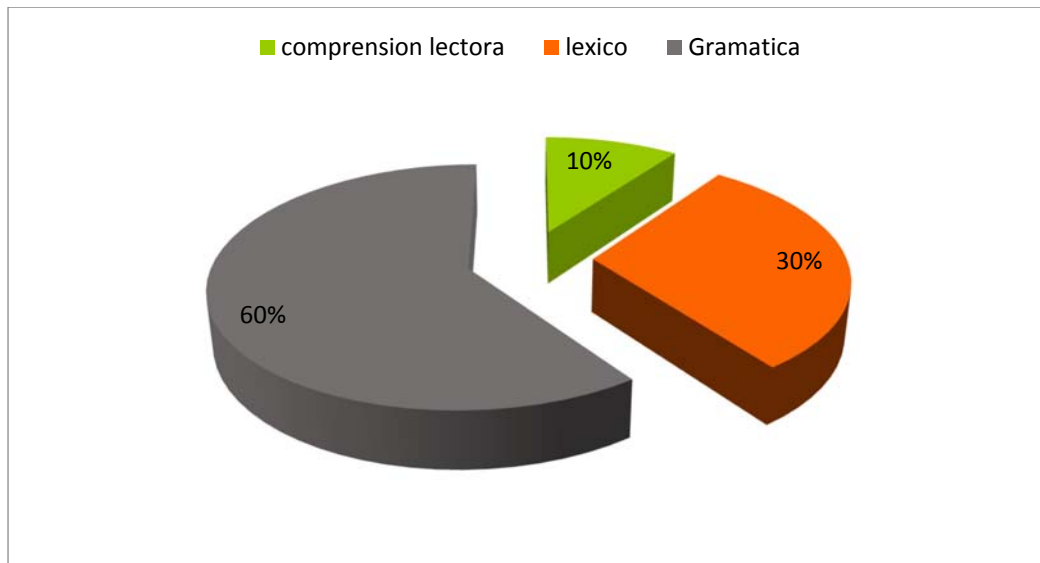


Gráfico 2: Dificultades para el aprendizaje del español de los alumnos que tienen el árabe como lengua materna.

Comentario:

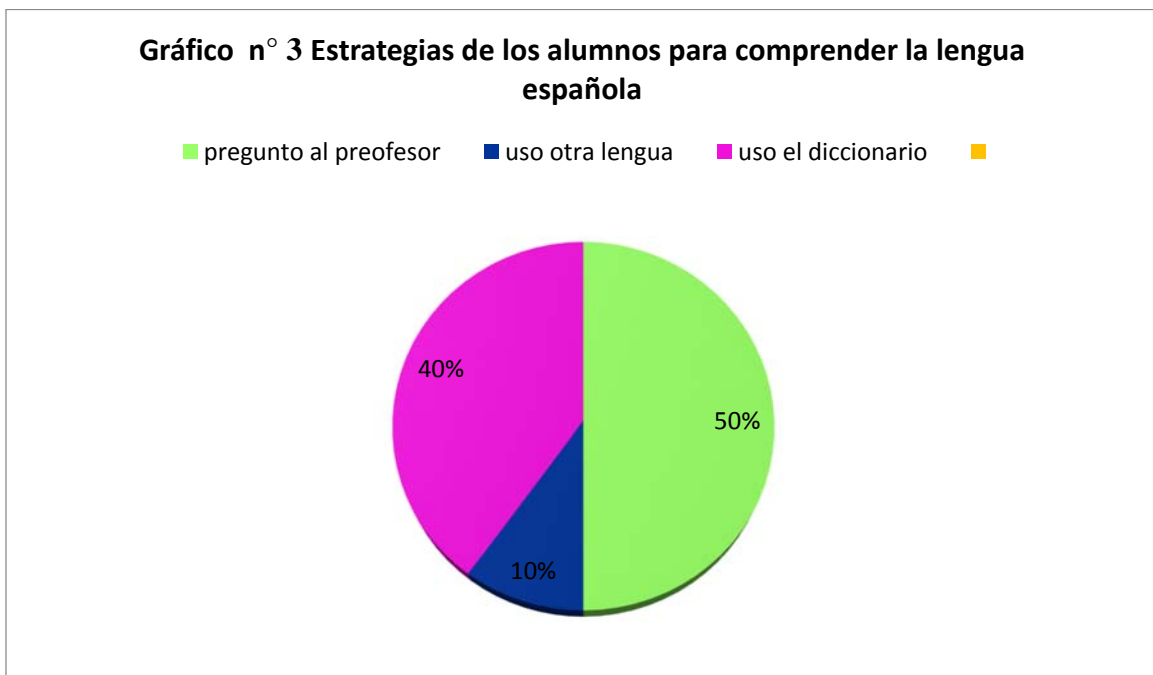
En los institutos de Argelia, el 100% de los alumnos de segundo y de tercer curso lenguas extranjeras, poseen el árabe dialectal como lengua materna, este argumento corresponde muy bien a lo que algunos, tienen problemas con la

“E «y la “I”, esto es un problema que se percibe más en la producción oral, pero esto lo hemos notado nosotros a través de la observación de las clases, la verdad es que, hemos preferido dejar este punto para futuros trabajos de investigación.

Por el contrario, esta vez, nos hemos interesado mucho a las dificultades en la que se enfrentan los alumnos de español, quizá las respuestas que corresponden a nuestras preocupaciones.

Se ilustra el gráfico que más de la mitad de los alumnos tienen problemas fundamentales en gramática del español como L3 , un conocido ejemplo , el uso de “ser ”y “estar” y el contraste de los tiempos del pasado . En cuanto al léxico, solo un pequeño número de encuestados indicó que tiene dificultades en comprender los textos (esto depende de la metodología del profesor y la motivación del alumnado) , aunque , un gran número de alumnos considera que el léxico ocupa un lugar central en la adquisición del español , afirman también que eso , depende de cómo enseñarlo y con qué material (es responsabilidad del profesor , según la mayoría de los alumnos).

Análisis de la respuesta 3: Cuando *hablas o escribes español, ¿qué haces cuando no sabes una palabra?*



Comentario:

Recordemos que para los alumnos, un buen profesor de lenguas es el que utiliza la traducción en clase, para obtener información, hemos utilizado el cuestionario como instrumento para poder extraer conclusiones acerca de las estrategias que utilizan los alumnos para comprender lo que dice el profesor o lo que lo que está escrito en la pizarra, en los manuales, textos distribuidos y consignas.

El gráfico muestra que el 40% de los alumnos usan el diccionario (en papel y electrónico) cuando necesitan comprender una palabra difícil, un clásico ejemplo, el profesor que contesta con “no lo sé, o “busca en el diccionario”, en este caso , el alumno usa el diccionario como recurso didáctico para para hacer sus actividades , mientras que , en muchas aulas , los alumnos señalan que , los profesores contestan a sus preguntan y les explican el significado de las palabras en lengua materna o en francés .Paradójicamente , el 10% de los aprendientes , especialmente los que tienen miedo de cometer errores , señalen que recurren a la L1 o la L2 para expresarse oralmente , siempre como solución para evitar bloquearse.

Análisis de la pregunta 6: *¿En qué idioma crees que debe hablar el profesor de español?*

Estábamos diciendo en el análisis de la pregunta 4 que, a muchos alumnos les facilita la comprensión en clase de español cuando, el profesor les da el significado de las palabras difíciles en francés o en lengua materna, esto es absolutamente cierto, a través de las respuestas de los alumnos, donde el 30% prefiere que el profesor use otras lenguas durante la clase de español , reconozcamos en cambio que , el 70% de los alumnos de segundo y tercer curso , por preguntarnos si prefieren que el profesor haga su clase solo en lengua española , han contestado que “ sí”. Muy al contrario de lo que han contestado otros alumnos en otras regiones de Argelia (entrevistados por otros colegas en otros trabajos de investigación) .La siguiente tabla presenta un resumen de las respuestas de los alumnos tal como se identificaron

Árabe	0%
Francés	30%
Español	70%

Tabla n°2: Actitud de los alumnos con respecto al uso de otras lenguas en clase de español

3.3 Resultados del analisis de errores en los trabajos escritos :

Los hallazgos en el de las producciones escritas elaboradas por los alumnos de segundo curso que consiste en escribir sobre el tema de la moda (decir si la moda de hoy les gusta o no) , indican que los aprendientes de nivel inicial . en la escritura en español , demuestra que , usan palabras de otro idioma generalmente en frances ,como “ **week end**”en vez de decir fin de semana ,” **magazine**”frente a la palabra “revista ”...etc estos prestamos lexicos o palabras tomadas de otro idioma ,que probablemente será el resultado de interferencia .(aquí podemos ver unos ejemplos de los anexos) .Conviene tomar nota tambien que , los alumnos en los primeros niveles (segundo curso) se sienten inseguros ,por la influencia de otros idiomas en contacto así que , acuden a la interferencia con mucha frecuencia .

En este caso , para recalcar información de los alumnos , a traves de la pregunta siguiente :¿ te apoyas en el francés para escribir redacciones en lengua española?

- Siempre
- A veces
- Nunca



Gráfico 4: utilización de otras lenguas en las producciones escritas en español

El gráfico 4 salta a la vista que, un alto porcentaje, 85% de los aprendientes declaran nunca usar otras lenguas en sus trabajos escritos, aunque no encuentran el léxico en español, otros, (10%) responden que solo a veces acuden a la lengua materna o a la L1.

Observación: A la hora de corregir las producciones escritas de los alumnos, una profesora de español enumera las razones por las que algunos escriben palabras en otros idiomas, (léxico en francés y en inglés), se apoyan en estas dos lenguas para escribir en español, sin embargo, afirma que solo a veces acuden a la lengua materna a la hora de expresarse por escrito. Esto no quiere decir que no usen el árabe dialectal en la producción oral.

Comentario:

El gráfico 4, revela que la mayoría de los alumnos al ignorar el significado de una palabra, se expresan de forma más simple como mezclan los alumnos las lenguas extranjeras en la producción escrita, cuando no saben una palabra en español, escriben en otro idioma, razón por la cual los idiomas de interferencia lingüística producían interferencia a nivel escritural en clase de español.

El tipo de interferencia más común se presenta en los errores cometidos a la hora de usar vocabulario y en gramática. Los alumnos confunden entre los tiempos verbales, el uso de “ser y estar” por ejemplo (véase anexos) y los que tienen dificultad en vocabulario, confirman que, frecuentemente entienden muchas palabras cuando habla el profesor, sin embargo, tienen dificultades para reproducir lo que han escuchado o leído en el aula anteriormente. El tratamiento de errores de interferencia en el aula se observa más a la hora de corregir los trabajos escritos.

3.4 Análisis de la entrevista a profesores: intercomprensión en un texto escrito:

Para la recolección de la información entrevistamos a 3 profesoras de español del español, con el propósito de indagar sobre las posibilidades de intercomprensión en la fase comprensión lectora. Se trató de una entrevista semiestructurada con un interrogante guía: *¿Durante la corrección de las copias, ha observado que los alumnos*

tienen dificultad para comprender los textos escritos? ¿Qué hacen los alumnos que no comprenden palabras desconocidas en los textos?

3.4.1 Resultados de la entrevista a profesores:

Los profesores entrevistados afirman que, primero , frente a los textos orales , los textos escritos suelen producir menos ansiedad en el aprendizaje del español , por tanto , sucede frecuentemente que recurran a otras lenguas para dar sentido a un texto escrito en español .Una de las profesoras entrevistadas , ha llamado nuestra intención afirmando que , los aprendientes no se presentan virgen a los textos , sino que se enfrentan a él con un conocimiento y un bagaje lingüístico adquirido en la escuela o de su conocimiento del mundo .

Habitualmente, durante las clases de español, en las fases de comprensión del texto, utilizamos estrategias que servirán para facilitar la comprensión como imágenes, videos...etc. Sin embargo, cuando se trata de un examen como éste (ver anexos), los alumnos se enfrentan a unos textos de diferentes temas, a veces con palabras desconocidas, que nunca han visto en el aula. A menudo, los alumnos aprovechan de su repertorio verbal y pluricultural, o sea, pueden reconocer algunas palabras a partir de su “almacén mental”.

Frente al texto de la prueba final del tercer trimestre, los aprendientes plurilingües, de tercer curso, una minoría de ellos prolifera la preocupación acerca de la incomprensión del texto, la mayoría ha podido contestar a todos los ítems de arranque. Es importante añadir que los aprendientes son aventajados por poder recurrir a varias lenguas para dar sentido a una lengua previamente desconocida.

A lo todo anterior, se puede decir que los alumnos reconocen la tipología textual a través de su experiencia sociocultural, y el dominio de otras lenguas, por tanto, la **intercomprensión** en el aula de español ayuda a los alumnos a desarrollar su competencia lectora plurilingüe. Una serie de conclusión se puede dibujarse en la siguiente tabla:

Palabras del texto en español	Significado en francés	Significado en ingles
Filtos –aplicaciones – tendencias –afectado- obsesión-diversidad – síntomas	Filtres – applications – tendances – affecté- obsession – diversité symptômes	Filter-application-affected –obsession –diversity -

3.5 Observación directa en las aulas:

Para empezar, se procedió con una serie de observaciones en los cursos de español como lengua extranjera en una clase de lenguas en la secundaria.

Nuestras observaciones nos permitieron ver si los profesores hacen sus lecciones de manera diferente dependiendo de la proximidad lingüística del francés frente al español. La ventaja de esta herramienta es que le permite estar en el campo y, por lo tanto, ofrece la oportunidad de familiarizarse con el marco de nuestra investigación, que es esencial. De hecho, es necesario comenzar por "identificar el 'terreno' donde se desarrollará la investigación acción. Además, creemos que nos permite tener una primera aproximación a "una situación auténtica sobre el plurilingüismo en un contexto escolar.

3.5.1 Resultado de la observación directa en las aulas:

Tras muchas horas de observación en diferentes aulas de español , hemos podido observar muchas situaciones muy similares al mirar hacia la gestión del repertorio verbal , que se ilustra claramente en el uso del árabe dialectal y del francés en las aulas , aunque confirman la mayoría de los profesores que lo prohíben desde la primera clase de español .Nos hemos enfrentado a dos situaciones diferentes , la primera donde muchos alumnos de segundo curso están casi todos en el mismo grado de dominio de la lengua española , mientras que en las aulas de tercer curso , hemos observado que los alumnos , en cuanto al perfil plurilingüe de dominio ,para

cada actividad hay un desequilibrio e insuficiencias , por tanto ,para la gestión del repertorio lingüístico o verbal usan conocimientos de estructuras gramaticales y expresiones con lenguas de su repertorio para facilitar la comprensión .

Con casi toda seguridad, hemos podido observar la clase desde el interior, y la identificación del terreno, ha desarrollado nuestra investigación.

Al respecto a los datos, parecen apoyar nuestra hipótesis de que la gestión del repertorio verbal en las aulas, se ilustra claramente en el uso del árabe y del francés en situaciones de interferencia y de intercomprensión .

Conclusión:

El trabajo sobre la competencia plurilingüe del aprendiz en clase de lenguas extranjeras necesita una reflexión consiente sobre el uso del repertorio lingüístico que tiene el aprendiz, por tanto, la primera verificación de nuestra hipótesis, nos ha permitido analizar que el contacto de las lenguas engendra un fenómeno lingüístico que es la interferencia, una situación de plurilingüismo en clase de lenguas extranjeras, después de identificar el terreno y observar desde el interior. La presencia dinámica del plurilingüismo en un ambiente escolar nos ha exigido informar acerca del desarrollo de la competencia plurilingüe en clases de lenguas.

En efecto, en términos de investigación, las conclusiones que hemos podido extraer proyectando nuestro interés en el proceso de desarrollo de la competencia plurilingüe y la adquisición de la lengua materna que es diferente en función de distancia entre la lengua materna y las lenguas extranjeras que el alumno aprende. Con casi toda seguridad, tras la observación de las clases y la identificación del terreno, nuestros hallazgos parecen apoyar nuestra hipótesis de que, la gestión del repertorio verbal en las aulas, se ilustra claramente en el uso del árabe y del francés en situaciones de interferencia y de intercomprensión.

En términos prácticos , hemos encontrado muchas situaciones muy similares al mirar hacia la gestión del repertorio verbal en las aulas , que se ilustra claramente en el uso del otras lenguas en clase de español , aunque confirman la mayoría de los profesores que lo prohíben desde la primera clase de español ,no obstante , nos hemos enfrentado a dos situaciones diferentes , la primera es que muchos alumnos tienen dificultades para expresarse oralmente o por escrito , esto se ilustra en la parte análisis , describiendo los errores de interferencia ,con un conjunto de ejemplos y muestras que hemos aportado por un cuestionario de los alumnos , además de unos trabajos escritos que han efectuado y que apoyaron nuestra idea de que , el aprendiz comete errores de interferencia que facilitan su comprensión y el desarrollo de su competencia plurilingüe al mismo tiempo .

A la luz de estos resultados, nos ha quedado claro que, los alumnos de lenguas extranjeras en la secundaria, permiten el desarrollo de la competencia plurilingüe y que despierta su conciencia metalingüística, un resultado que sugiere una nueva serie de nuevas cuestiones de investigación.

Ejemplo de cuestionario para un alumno

Clase: 2 LE

Alumno A:

1) ¿Cuáles son tus lenguas maternas?

-Árabe

-Bereber (kabyle)

-Francés

2) ¿Por qué elegiste aprender español?

- Es la segunda lengua mundial

-Viajar por España

- porque el francés y el español se parecen

3) ¿Cuáles son las dificultades de la lengua española?

-en Comprensión lectora

-en léxico

-en gramática

4) Cuando hablas o escribes español, ¿qué haces cuando no sabes una palabra?

-Pregunto al profesor

-Utilizo el diccionario

-Utilizo otra lengua:

5) ¿En qué idioma crees que debe hablar el profesor de español?

-árabe

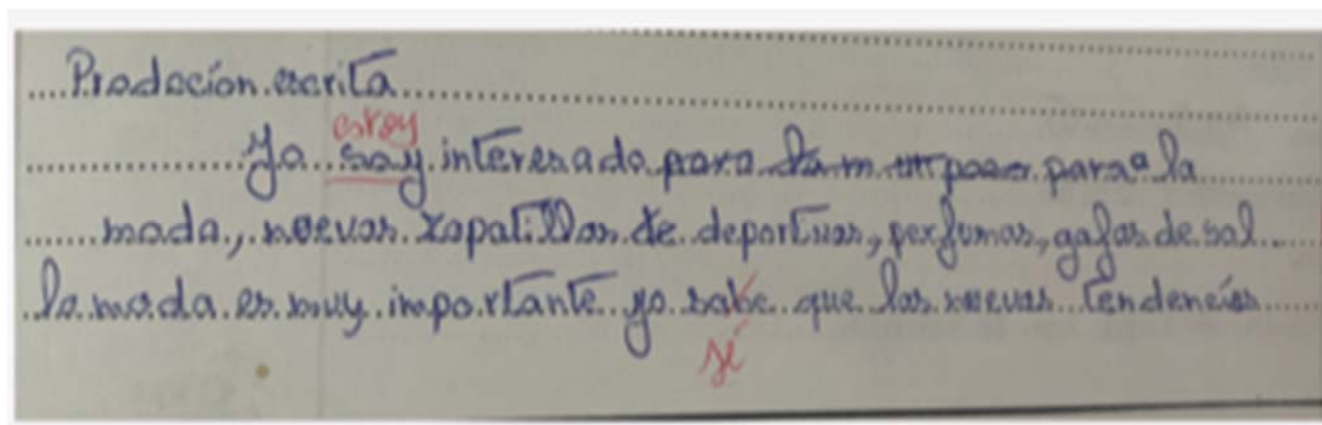
-Francés

-español

Pasión... escrita:
 Me gusta la moda, los suela muchos diseñadores.
 Como Antonio morato, Luis V. Itan, Coco Chanel...
 Soy una ~~chica~~ chica me gusta ~~la moda~~
 las colores, gafas, tops, sujetos, zapatos, las faldas cortas y
 largas.
 Mi madre y yo compramos muchas cosas todas las
 week end. finis de semana
 Para mí puede saber qué cosas están de moda y qué
 cosas no están de moda me leer muchas magazines de
 moda, veo la televisión los actor muchas stars, como
 Jennifer Lopez, Rihanna resistas
 Sigo muchas estrellas.

Copia de examen de alumno A (segundo curso lenguas extranjeras)

La interferencia en los errores.



Copia de examen de alumno B, (segundo curso lenguas extranjeras)

Errores de conjugación (uso de ser y estar)

La intercomprensión en un texto escrito: (clase de lenguas extranjeras, tercer curso)

Texto:

Los filtros de las redes sociales y las aplicaciones ya parecen el pan de cada día en la vida de los adolescentes; sin embargo, este uso está afectado la forma en que la gente define la belleza.

De acuerdo a algunos estudios, cuando las máscaras digitales comenzaron a utilizarse, eran más como una herramienta de juego y diversión. No obstante, poco a poco, los filtros se han convertido en una tendencia entre las personas, debido a que pueden modificar las facciones de la cara para hacerlas lucir más bellas y estéticas.

Los filtros ayudan a conseguir un aspecto perfecto, es decir, que promueven ideales de belleza que en realidad son inalcanzables y son poco naturales. Debido a su popularidad, muchos adolescentes comenzaron a presentar síntomas de trastorno (1) dismórfico corporal, lo que significa que la gente tenga una preocupación obsesiva por su aspecto físico y que incluso empiecen a imaginar imperfecciones con las cuales se obsesionen. También, afectan la autoestima y la autoaceptación de las nuevas generaciones lo que se considera muy preocupante.

El uso de filtros de belleza, ha registrado un incremento en el uso de maquillaje y cirugía plástica para esconder imperfecciones y para asemejarse a la versión “irreal” de las redes sociales. En este punto, es importante mencionar que el uso excesivo de filtros no debe desestimarse y se le debe de prestar más atención para poder seguir defendiendo la diversidad y la aceptación de los jóvenes con su propia apariencia física.

El sol de Puebla, miércoles 27 de abril de 2022

1. Cambio, perturbación
- I. **Comprensión del texto:** (7ptos)
 - Lee detenidamente el texto y contesta a preguntas siguientes:
 - Marca si es verdadero (V) o falso (F) y justifica tu respuesta: (1pto.)

Frases	Verdadero	Falso	Justificación
a. Los filtros de belleza cambian la forma en que los jóvenes se ven a sí mismos.			
b. Los filtros digitales idealizan una belleza inaccesible.			

1. ¿Con qué motivo surgieron los filtros digitales? (1pto.)
2. ¿Para qué las personas utilizan los filtros de las redes sociales? (1pto.)
3. ¿Cuáles son las consecuencias del uso excesivo de los filtros de belleza? (2ptos.)
4. ¿Qué hacen los usuarios de los filtros para lucir en realidad como en las redes sociales? (1pto.)

Referencias bibliográficas:

- Beacco, J. C., & Byram, M. (2003). Guide for the development of language education policies in Europe : from linguistic diversity to plurilingual education. Council of Europe.
- Beacco, J. C. (2005). *Langues et répertoire de langues: le plurilinguisme comme " manière d'être " en Europe*. Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2001): Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris (Editions Didier).

- Cortina, F. C. (2012). El tratamiento del error en clase de ELE ¿Cómo debemos actuar?
- Centellas Rodríguez, A. (2021) español como Lengua Extranjera: Niveles de la lengua y actividades comunicativas, UDIMA , Madrid
- Hoyos Arvizu, A. (2009). Errores de habla y procesamiento de la producción: una perspectiva lingüística.

- Odlin, T. (1989). *Language transfer* (Vol. 27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pochard, J-C. (1997) Une classe d'anglais en France : quelle (s) langue (s) y parle-t-on ? *Etudes de linguistique appliquée*, p. 411.

- Siguán, M. S. (2001). *Bilingüismo y Lenguas en Contacto*. Madrid: Alianza Editorial.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage.

- Vila, R, 2003. El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plural.
- Weinreich, U. (2010). Languages in contact. In *Languages in Contact*. De Gruyter Mouton.

Revistas:

- Bensekat, M, (2012), Pour une promotion du plurilinguisme en classe de langue ! in Synergie Pays du Mékong n° 4, Des plurilinguismes à l'enseignement des langues. pp. 107-126.

- Canale, M. (1983). "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". En Llobera et al. (1995). Competencia comunicativa. Documento básico en la enseñanza de lenguas extranjeras (68-81). Madrid: Edelsa .

- Castellotti, V. (2010). Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 7(7-1).

- Castelloti, V. (1997). Langue étrangère et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance ? *Etude de linguistique appliquée*, 108 : 401 -410.

- Castelloti, V. & Moore, D. (1997). Alternar pour apprendre, alterner pour enseigner, de nouveaux enjeux pour la classe de langue. *Etude de linguistique appliquée*, 108; 389 – 392.

- Dabène, L. (2002). Comprendre les langues voisines: pour une didactique de l'intercompréhension. *Babylonia*, 2, 14-16.

- Chávez, L. L. S. L. (2012). Intercomprensión lingüística en el Perú: Estudio Diagnóstico. *Lengua y Sociedad*, 12(1), 42-57.

- Corder, S. P. (1975). Error analysis, interlanguage and second language acquisition. *Language teaching*, 8(4), 201-218.

- Domínguez Vázquez, M. J. (2001). En torno al concepto de interferencia. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 5(1).

- Hymes, D.H. (1971). "Acerca de la competencia comunicativa". En Llobera et al. (1995). Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras (27-46). Madrid: Edelsa .

- Meissner, F. J. (2010). La didáctica de la Intercomprensión y sus repercusiones en la enseñanza de lenguas: el ejemplo alemán. *Synergies Chili*, (6), 59-70.
- Pérez, M., INTERCULTURALIDAD, E. E., & ESO, F. Y. B. (2009). El Plurilingüismo. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 16, 1-16.
- Puren, C. (2014). *La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique. Intercâmbio, 2a série, vol. 7, 2014, pp. 21-38 . France*
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*, 347, 37-40.
- Puren, C. (2018). Pédagogie de l'intégration et intégration didactique dans l'enseignement des langues: un exemple de conflit interdisciplinaire. *Revue TDFLE*, 72(72).
- Rosen, E. (2010). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Canadian modern language review*, 66(4), 487-498.

Tesis:

- Moussouri, E., & Koukouli, M. (2020). Les approches plurielles au service de l'enseignement/apprentissage des langues : pistes et réflexions pour la mise en place d'une éducation plurilingue. *Syn-Thèses*, (11), 67-83.
- Hoyos Arvizu, A. (2009). Errores de habla y procesamiento de la producción: una perspectiva lingüística .UNED, Departamento de Lengua Española y Lingüística General.

Congresos:

Blanca, B et al. (Septiembre ,2013) Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. XXIII Congreso Internacional ASELE, Girona.

Artículos en la Red:

- De Europa, C. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. *Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes*.
-
- Conseil de l'Europe (2001): Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Paris (Editions Didier).
- Miquel, Lourdes y Sans, Neus. (2004). "El componente cultural: un ingrediente mas en las clases de lenguas". redELE,0. Disponible en <http://www.mecd.gob.es>
- Cuadernos Cervantes, disponible en línea:
<http://www.cuadernoscervantes.com/art>
- Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: secretaria general Técnica de MEC, ANAYA e Instituto Cervantes. Disponible en <http://WWW.cvc.cervantes.es/obref/marco>

Diccionarios:

- Cuq, J. P. (2003). Dictionnaire de didactique du français. *Paris: CLE international*, 214-216.
- Instituto Cevantes :Las 500 dudas más frecuentes del español , ESPASA, Barcelona.
- Martín Peris, E., Arjonilla, A., Atienza, E., Castro, M. D., Higuera, M., Inglés Camiruaga, M., ... & VañóCerdá, A. (2005). *Diccionario de términos clave de ELE del CVC*. Universidad de Sevilla.

