

PLURILINGÜISMO EN LA ESCUELA: APORTES PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE LENGUAS

Marchiaro, Silvana

silvana.marchiaro@gmail.com

Universidad Nacional de Córdoba
Argentina

Pérez, Ana Cecilia

anyacecilya@gmail.com

Universidad Nacional de Córdoba
Argentina

RESUMEN

El propósito de este trabajo es realizar una aproximación a los abordajes plurilingües e interculturales en la educación y considerar los potenciales aportes de estos nuevos enfoques a la formación inicial del profesor de lenguas. Para ello, se exploran algunos conceptos que, tomados del ámbito disciplinar de la sociolingüística y de la enseñanza de lenguas, resultan indispensables para el diseño de una política lingüístico-educativa que contemple y fomente el plurilingüismo. Las reformas educativas de los últimos años, los nuevos lineamientos y diseños curriculares para el área de lenguas, el desarrollo de las investigaciones en el ámbito de la didáctica de las lenguas y las experiencias de enseñanza plurilingüe en contextos educativos constituyen instrumentos clave para repensar la formación inicial y continua del profesor de lenguas.

PALABRAS CLAVE

Plurilingüismo, Escuela, Formación Docente, Currículum.

PLURILINGUALISM AT SCHOOL: CONTRIBUTIONS FOR LANGUAGE TEACHER TRAINING

ABSTRACT

This work aims at making an approximation to educational plurilingual and intercultural approaches, and considering the potential contributions of these new approaches to initial language teacher training. To this end, some concepts taken from the sociolinguistics and language teaching disciplinary fields are explored; these concepts are essential for the design of a linguistic-educational policy which may provide for and foster plurilingualism. The latest educational reforms, the new guidelines and curricular designs in the language area, research development in the field of language didactics, and plurilingual teaching experiences in educational contexts represent key instruments to reconsider initial and constant language teacher training.

KEYWORDS

Plurilingualism, School, Teacher Training, Curriculum.

INTRODUCCIÓN

En Argentina, la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) en 2006 trajo aparejada la adopción de una política plurilingüe e intercultural que apunta no solo a diversificar las opciones de aprendizaje de lenguas en la escuela, sino también a promover el desarrollo de las lenguas originarias, mediante la educación intercultural bilingüe. El acceso a la ciudadanía, la integración regional, el respeto y valoración de la diversidad lingüística y cultural son algunos de los fundamentos que, a partir de la sanción de la LEN, acompañaron las decisiones y acciones de una política lingüística diseñada a la luz de los cambios políticos, sociales y culturales de la época.

El reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural inherente a toda sociedad no es un hecho novedoso, la novedad reside en el reconocimiento de la necesidad de integración de esa diversidad en el aula y en la vida de los escolares (Castellotti & Moore, 2010). En este sentido, lo expresado en la letra de los documentos ministeriales debe ser acompañado por acciones concretas de política lingüístico-

educativa, entre las cuales la formación del profesor de lenguas (materna, segundas, extranjeras) resulta prioritario.

El propósito de este trabajo es realizar una aproximación a los abordajes plurilingües en la educación y considerar los potenciales aportes de estos nuevos enfoques a la formación inicial de profesores de lenguas. Para ello, nos detendremos, en primer lugar, en algunos conceptos que, tomados del ámbito disciplinar de la sociolingüística y de la enseñanza de lenguas, resultan indispensables para el diseño de una política lingüístico-educativa que contemple y fomente el plurilingüismo. En segundo lugar, reflexionaremos sobre las condiciones para la construcción de un currículum plurilingüe e intercultural y, a partir del análisis de documentos ministeriales elaborados para la formación inicial de profesores para el nivel secundario, destacaremos nuevas áreas de conocimientos por considerar en la formación del futuro profesor de lenguas.

MULTILINGÜISMO Y COMPETENCIA PLURILINGÜE

En el contexto de la enseñanza de idiomas, la coexistencia de lenguas en el seno de una comunidad suele ser denominada multilingüismo, mientras que el concepto de plurilingüismo refiere a la competencia plurilingüe y pluricultural del individuo que posee en su repertorio verbal una diversidad de variedades lingüísticas, las que contribuyen al desarrollo de una competencia comunicativa que integra los conocimientos y experiencias lingüísticas y culturales, y posibilita la interrelación e interacción de las lenguas y culturas entre sí (Marco de Referencia para las lenguas, Consejo de Europa, 2010).

La noción de competencia plurilingüe, que amplía en cierta medida la de competencia comunicativa elaborada por Hymes (1972), puede definirse como la capacidad de usar un repertorio variado y amplio de recursos lingüísticos y culturales, para satisfacer las necesidades comunicativas y de interacción en contextos de diversidad cultural, lo que comporta además el desarrollo y la ampliación de ese repertorio (Beacco et al., 2010). Esta concepción de competencia plurilingüe supone el abandono de la visión compartimentada de las competencias en lenguas, pues no debe entenderse como la suma de competencias en varias lenguas, sino más bien como una competencia global, dinámica, integrada por diferentes capacidades. Las diversas

lenguas o variedades que forman parte del repertorio lingüístico del hablante, constituyen una competencia única o competencia subyacente común (Cummins, 1984).

Tal como expresan Lüdi y Py (2009), considerar las diversas lenguas que forman parte del repertorio de un hablante plurilingüe como una simple adición de idiomas aprendidos o adquiridos, nos coloca en una perspectiva *monolingüe* que -a nuestro entender- es la que tradicionalmente ha imperado en la enseñanza de lenguas. Estos autores proponen reemplazar la noción clásica de *competencia* por la de *repertorio lingüístico* -entendida como la totalidad de las formas lingüísticas que se emplean habitualmente en el curso de una interacción socialmente significativa (Gumperz, 1964)- o incluso por la de *recursos verbales*, que refiere a un conjunto de microsistemas lingüísticos y semióticos que pueden surgir de varias lenguas, de variedades de una lengua, como así también de las diversas experiencias discursivas. El hablante plurilingüe activa ese repertorio de recursos de acuerdo con sus necesidades comunicativas, modificándolo de manera constante y permanente a través de combinaciones y alternancias de distinto tipo. Se trata, además, de recursos a menudo compartidos con los interlocutores durante la interacción, que Lüdi y Py (2009) denominan *recursos multilingües contextualizados*.

Si reconocemos que el multilingüismo, lejos de ser excepción, es más bien la regla de las sociedades contemporáneas, debemos suponer que la competencia plurilingüe de los hablantes se desarrolla a lo largo de toda la vida y en todos los contextos, formales e informales, en el seno familiar, en el de la comunidad, en los ámbitos escolares; es decir que “la competencia plurilingüe se adquiere a lo largo de la experiencia vital, participando en prácticas comunicativas” (Nussbaum, 2012, p. 275).

La finalidad de una educación plurilingüe e intercultural es valorizar los repertorios lingüísticos de los aprendientes y, al mismo tiempo, enriquecer los conocimientos sobre los diversos géneros discursivos que las variadas prácticas comunicativas generan. En relación con los contextos escolares, el desarrollo de competencia plurilingüe viene siendo impulsado desde hace unas décadas por nuevos enfoques en la enseñanza de lenguas que hacen hincapié en el fomento del plurilingüismo como herramienta para desarrollar una “multicompetencia que repercute en el desarrollo cognitivo” (Herdina & Jesner, 2002 en Peris 2014, p. 52). En esta perspectiva ubicamos a los denominados enfoques plurales de lenguas y culturas (Candelier, 2008) que propician el tratamiento integrado de las distintas lenguas que se

enseñan y aprenden en la escuela, abandonando la visión compartimentada de las competencias de los individuos en materia de lenguas-culturas, como así también el modelo del hablante nativo ideal como única meta de la enseñanza. En este contexto, el aprendizaje de lenguas en los ámbitos escolares ya no se limita al dominio de las cuatro habilidades lingüísticas en un idioma extranjero, sino que se plantea como un recurso que favorece los aprendizajes lingüísticos poniendo el foco además en la dimensión metalingüística, es decir, la reflexión sobre el lenguaje y las lenguas.

De lo dicho anteriormente, deriva la necesidad de una teoría lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas que considere los repertorios plurilingües (del aprendiente y de la comunidad) no como la excepción sino como la norma. Esto implica problematizar la noción de lengua, tal como fuera planteada en los modelos lingüísticos tradicionales, para poder asumir como modelo de referencia para la enseñanza de lenguas no al hablante monolingüe ideal sino al hablante plurilingüe real (Lüdi, 2006).

UN ABORDAJE PLURILINGÜE E INTERCULTURAL PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN LA ESCUELA ARGENTINA

Los textos oficiales y diseños curriculares de la actual política lingüístico-educativa en Argentina proponen un abordaje plurilingüe e intercultural e invitan a “revisar enfoques y tradiciones que tienden a aislar el trabajo escolar con cada lengua en compartimientos separados, y a estas de los contextos políticos, sociales y culturales respectivos” (Marco de referencia para la Educación Secundaria Orientada Bachiller en Lenguas, 2011, p. 2). La perspectiva intercultural y plurilingüe permite recuperar la dimensión formativa de la enseñanza de lenguas extranjeras, enfatizando “su papel en la educación lingüística, el desarrollo cognitivo y los procesos de construcción de la identidad sociocultural de los/las niños/as y adolescentes, jóvenes y adultos/as” (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios – NAP – Lenguas Extranjeras, p. 1). Lejos de alentar una mera oferta acumulativa de lenguas, se apunta a la interrelación entre las lenguas-culturas que están o podrían estar en el sistema. Estas lenguas-culturas corresponden no solo a las tradicionalmente denominadas “lenguas extranjeras”, sino también al español (lengua de escolarización) y a sus distintas variedades, a todas las otras lenguas-culturas maternas que circulan por Argentina, las lenguas de herencia, las lenguas regionales, entre otras. El desafío consiste en reconocer y partir de los repertorios lingüísticos del alumnado y de las comunidades, para estimular la toma de

conciencia de la diversidad lingüístico-cultural y construir el plurilingüismo en tanto que competencia. Pero además, esta perspectiva de enseñanza de lenguas privilegia la dimensión formativa y de ciudadanía, al promover “la capacidad de reflexión y disposición crítica necesaria para convivir en sociedades de gran diversidad cultural” y propiciar “la participación activa en procesos democráticos” (NAP, p. 1).

De esta manera, y en consonancia con los expertos en política educativa plurilingüe (Beacco & Byram, 2007), podemos distinguir dos líneas prioritarias para la educación plurilingüe: por un lado, la *formación* en lenguas (o plurilingüe), que concierne la conformación de repertorios lingüísticos individuales (competencias), con incidencia directa sobre las prácticas comunicativas; y por otro, la *educación* para el multilingüismo, que implica la toma de conciencia de la diversidad lingüístico-cultural, con incidencia sobre las actitudes y sobre las representaciones sociolingüísticas de esa diversidad. Los proyectos pedagógicos desarrollados en el ámbito de la didáctica del plurilingüismo en los últimos años, entre los cuales podemos citar el despertar a las lenguas, los enfoques interculturales, la didáctica integrada, la integración de lenguas y disciplinas en la enseñanza bi-plurilingüe y la intercomprensión en lenguas emparentadas (Candelier, 2008; Meissner, 2004; Steffen, 2013) se reconocen en algunas de esas dos categorías. A pesar de la diversidad de contextos culturales, educativos y lingüísticos en los que se inscriben, todos estos enfoques consideran el plurilingüismo como valor y como recurso para el aprendizaje y plantean el desafío de la inclusión de la educación plurilingüe en el currículum.

LA CONSTRUCCIÓN DE UN CURRÍCULUM PLURILINGÜE Y LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE LENGUAS

Partimos del supuesto de que el currículum escolar forma parte de un currículum más amplio que no se limita a la escuela ni finaliza en ella (Beacco et al., 2010). Este modo de entender el currículum en función de las trayectorias de un individuo plasmadas en experiencias educativas variadas, estén o no bajo el control de una institución, es el que consideramos más apropiado para el desarrollo de una competencia plurilingüe e intercultural. En la elaboración e implementación del currículum escolar intervienen actores e instrumentos diversos cuyas decisiones podemos situar en los distintos niveles de planificación curricular (macro, meso, micro).

Hemos referido anteriormente a los lineamientos de los documentos normativos nacionales que evidencian la voluntad política del Estado Nacional de fomento del plurilingüismo y que orientan las decisiones en los demás niveles de la planificación lingüística. Las finalidades educativas allí expuestas nos alejan del constructo del hablante nativo (Peris, 2014) como referente para establecer los objetivos de la enseñanza de lenguas e invitan a tomar decisiones situadas en un contexto social que será necesario indagar y analizar.

El análisis del contexto sociolingüístico, a nivel regional, nacional, local, resulta prioritario para la elaboración de un currículum plurilingüe que responda a necesidades educativas reales. Una aproximación a la realidad sociolingüística debe considerar las lenguas y el estatuto de las lenguas habladas en el territorio, así como las necesidades lingüísticas creadas por determinadas situaciones y contextos, tales como la presencia de población migrante, las sociedades económicas o culturales, las zonas fronterizas. Este análisis tendrá una influencia decisiva en la elaboración de un currículum plurilingüe contextualizado.

Una característica especialmente contemplada en los NAP de Lenguas Extranjeras (2012) es la heterogeneidad de situaciones de enseñanza y la posibilidad de organizar escenarios curriculares flexibles y diferenciados que atiendan a las necesidades de cada contexto escolar, en el marco de una educación lingüística global. Si bien estos escenarios son definidos en cada jurisdicción, es en el plano institucional donde las definiciones en materia de enseñanza de lenguas asumen plena significación. Los directivos junto con el cuerpo de docentes de lenguas, organizados en Departamentos de Lenguas, son los responsables de garantizar los derechos lingüísticos de los miembros de la comunidad escolar y de lograr consensos para una educación lingüística que responda a las necesidades lingüísticas de la comunidad. La participación de otros sectores sociales (asociaciones, familias) en la educación plurilingüe también depende del modo en que la escuela construya el plurilingüismo en interacción con otros actores.

Las consideraciones antes expuestas plantean implicancias significativas en el perfil formativo del profesor de lenguas y dan lugar a nuevas áreas de experticia, entre las cuales citamos:

- el conocimiento sobre el funcionamiento del bi-plurilingüismo y el desarrollo de competencia plurilingüe;

- la capacidad de formular objetivos realistas para el desarrollo de competencia plurilingüe, según las necesidades de los contextos escolares;
- la capacidad de considerar y valorar los repertorios plurilingües de los estudiantes;
- la capacidad de impulsar transferencias de una lengua a otra, de una disciplina a otra, de una capacidad a otra en el marco de una educación lingüística global;
- la capacidad de gestionar clases multilingües y la alternancia de lenguas.

La formación en y para el plurilingüismo se erige a nuestro entender como un aspecto clave en la formación del docente de lenguas-culturas extranjeras (LCE), pues comporta la reflexión sobre los derechos lingüísticos y el respeto por las identidades lingüístico-culturales presentes en la comunidad. El docente de LCE se transforma en un agente de cambio social, al favorecer “la construcción de una sociedad plurilingüe e intercultural con intervenciones docentes en el aula que contribuyan a modificar parámetros monolingües y hegemónicos por otros más inclusivos e integradores” (Proyecto de Mejora, 2010, p. 151).

En este sentido, las experiencias consideradas en el *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario* (2010), a través de los cuatro núcleos que problematizan la enseñanza de lenguas (Interculturalidad, Aprendizaje, Ciudadanía y Prácticas Discursivas), atienden al desarrollo de estas capacidades. Seleccionamos algunas de ellas por considerarlas relevantes para la construcción de un currículum plurilingüe:

- Construir y comparar en el aula biografías lingüísticas para observar y hacer observar su riqueza y diversidad.
- Relevar las lenguas culturas que conviven en el barrio, el club, la escuela, el centro cultural a través de charlas o del análisis de carteles, anuncios, avisos, páginas web.
- Establecer relaciones entre las lenguas-culturas en nuestro contexto sociocultural para construir la noción de plurilingüismo, a través de la realización de entrevistas y del examen de relatos que recuperen la historia de hablantes de una lengua-cultura diferente.
- Observar y analizar propuestas didácticas de enfoques plurales que favorecen la comunicación plurilingüe e intercultural.

- Evaluar y confrontar currículos diversificados que respondan a las características culturales del contexto en el que se desarrollan las situaciones de enseñanza de la lengua extranjera, y diseñar programas y planes de clases acorde a ellos.
- Reconocer las diversas variedades lingüísticas de diferentes regiones, grupos sociales y etarios, y el valor que las diferentes comunidades de habla les otorgan, a partir de corpus orales y escritos.

Estas experiencias formativas, que enfatizan la relación entre lenguaje y sociedad, así como la articulación entre cultura familiar y cultura escolar, movilizan conceptos y metodologías provenientes de ámbitos disciplinares diversos, tales como la antropología, la etnografía, la sociolingüística y la didáctica del plurilingüismo. Así, por ejemplo, el relevamiento de los usos lingüísticos en un barrio puede plasmarse en un proyecto, del profesorado o de la escuela según el contexto en el que se realice, que involucre a docentes (en formación o en ejercicio) de distintas lenguas y de otras áreas en un trabajo etnográfico en colaboración. Observar y analizar propuestas didácticas de enfoques plurales supondrá participar en encuentros donde los profesores de lenguas trabajen juntos, en propuestas pedagógicas que involucran a dos o más lenguas, y en experiencias de intercambio con profesionales (en formación o en ejercicio) de otras lenguas, para vivenciar la conciencia de la intercomprensión en lenguas próximas.

De este modo, las estrategias de formación para reconocer y comprender la diversidad invitan a romper con los compartimentos disciplinares para incentivar formas de cooperación y de trabajo conjunto entre profesores de áreas lingüísticas y disciplinares. Esta modalidad de trabajo adquiere mayor relevancia cuando, al analizar documentos curriculares nacionales y jurisdiccionales, reconocemos:

- a) ejes transversales sobre los cuales construir las experiencias de aprendizajes en lenguas: la diversidad lingüística, la competencia intercultural, lengua, ciudadanía y políticas lingüísticas, lengua comunicación y TIC (Consejo Federal de Educación, 2012);
- b) instancias de trabajo interdisciplinar sobre temáticas propias de las ciencias del lenguaje, los estudios culturales y ámbitos profesionales vinculados con las lenguas;
- c) la dimensión discursiva como eje transversal en la construcción de saberes disciplinares de la escuela;

- d) el interés por el desarrollo de capacidades fundamentales (Ferreyra & Peretti, 2010) que se erigen como problemáticas transversales a todas las áreas, lingüísticas y no lingüísticas, a saber: la comprensión y la producción de textos orales y escritos; el abordaje y resolución de situaciones problemáticas; la comprensión y explicación de la realidad social y natural; el trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar y el pensamiento crítico y creativo.

Las consideraciones antes expuestas plantean perspectivas de integración que, en términos didácticos, pueden asumir diversas modalidades de interrelación con grados de especificidad variables en un currículum plurilingüe, según los contextos:

- entre las áreas lingüísticas y las disciplinas escolares (enfoques CLIL o EMILE, la enseñanza por inmersión, la enseñanza bilingüe);
- entre lengua de escolarización y lenguas extranjeras como materias escolares;
- entre lengua de escolarización como materia y lenguas de uso en las familias;
- entre lengua de escolarización como materia y lenguas extranjeras como vector para el desarrollo de contenidos disciplinares.

Si bien los modos de integración pueden configurar proyectos específicos en cada contexto escolar, la eficacia de un dispositivo curricular plurilingüe dependerá también de algunas medidas que resulta necesario considerar (Beacco et al. 2010):

- El logro de coherencia metodológica y terminológica en las enseñanzas lingüísticas inscriptas en el currículum escolar para el desarrollo de competencia plurilingüe. Este tipo de coherencias resultan fundamentales para garantizar las transferencias de estrategias, habilidades y la apropiación de contenidos, con una economía importante de tiempo y recursos. El trabajo por proyectos es una de las vías para garantizar estos consensos (Pérez, 2015).
- La identificación de componentes lingüísticos comunes a los aprendizajes escolares. Las estrategias lectoras, las capacidades para describir, contar, argumentar, identificar son operaciones discursivas y cognitivas que no son exclusivas de las clases de lengua. Por otro lado, la construcción de conocimiento disciplinar se mediatiza en géneros textuales cuya

identificación y tratamiento didáctico también puede ser objeto de acuerdos y consensos por parte del equipo docente.

CONSIDERACIONES FINALES

En este breve trabajo, hemos intentado revisar algunas cuestiones relacionadas con la formación del docente de lenguas a partir de las reformas curriculares, los lineamientos y normativas para el área de lenguas, como así también los documentos elaborados como base para la discusión de los diseños curriculares de la formación docente.

Las investigaciones realizadas en las últimas décadas en diversos ámbitos disciplinares e interdisciplinares, que conjugan aspectos de la sociolingüística, la antropología lingüística, la didáctica del plurilingüismo, nos permiten realizar una lectura crítica y enriquecedora de las perspectivas que plantea la educación plurilingüe e intercultural en la formación del profesor de lenguas (materna, de escolarización, segundas, extranjeras, etc.)

Como agente de cambio y actor esencial en la puesta en marcha y el desarrollo de las políticas lingüístico-educativas, el docente de lenguas debe contribuir a la construcción del plurilingüismo, en los dos aspectos que hemos subrayado: en su aspecto formativo, mediante el desarrollo de propuestas de *formación plurilingüe* que apunten al desarrollo del plurilingüismo en tanto que competencia para actuar en sociedades multilingües, y en su aspecto de *educación para el multilingüismo*, como instrumento que contribuye a modificar las representaciones sobre las lenguas, las culturas y la sociedad, en sus modos de hacer y de decir.

Las condiciones para la construcción de un currículum plurilingüe involucran diversos actores y niveles de planificación que resultan determinantes a la hora de interrogarnos acerca de los cambios en el rol del profesor de lenguas, en tanto actor clave de las políticas lingüísticas y de la planificación de un proyecto curricular que tome en cuenta la realidad sociolingüística del contexto. Estos replanteos nos ayudan a definir un perfil del profesor acorde a las necesidades educativas actuales, y a identificar ámbitos de experticia que requieren de una intervención específica en la formación inicial y continua del profesorado de lenguas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beacco J. C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., & Goullier, F. (2010). Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques. Conseil de l'Europe.
- Beacco J. C., & Byram M. (2007). De la diversité linguistique à l'éducation plurilingüe: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.
- Candelier M. (Coord.) (2008). MAREP Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas. Strasbourg: Centre européen pour les Langues Vivantes, Conseil de l'Europe.
- Carullo, A. M., & Marchiaro, S. (2013). Entre la normativa y la práctica: la perspectiva plurilingüe e intercultural en la escuela secundaria argentina. En Actas del VI Encuentro Internacional de investigadores de políticas lingüísticas. Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. Núcleo Educación para la integración. Programa Políticas Lingüísticas (p.p. 73-80). Porto Alegre: Universidad Federal do Rio Grande do Sul y Asociación de Universidades del Grupo Montevideo – AUGM.
- Castellotti V., & Moore, D. (2010). Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques. Direction de l'Éducation et des langues, DGIV. Conseil de l'Europe.
- Cummins, J. (1984). *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. San Diego: College Hill.
- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Instituto Cervantes, Anaya, Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Dolz, J., & Idiazábal, I. (2013). Enseñar (lenguas) en contextos multilingües. Bilbao: Servicio Editorial del País Vasco.
- Ferreyra, H. & Peretti, G. (2010). Competencias básicas. Desarrollo de capacidades fundamentales: aprendizaje relevante y educación para toda la vida. Trabajo

- presentado en Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021, Buenos Aires, República Argentina.
- Gajo, L. (2013). La enseñanza integrada, la didáctica del plurilingüismo y la enseñanza bilingüe: ¿jerarquías o alternativas? En Dolz, J. & Idiazábal, I. Enseñar (lenguas) en contextos multilingües. Bilbao: Servicio Editorial del País Vasco.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lüdi, G. (2006). De la compétence linguistique au répertoire plurilingüe. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 84, p. 173-189.
- Lüdi, G., & P y B. (2009). To be or not to be... A plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*, Vol. 6, N.º 2, 154-167.
- Meissner F., Meissner C., Klein H., & Setgmann, T. (2004). *Eurocomrom – Les septis tamis: lire les langues romanes dès le départ*. Aachen Allemagne: Shaker Verlag.
- Nussbaum L. (2012). De las lenguas en contacto al habla plurilingüe. En Unamuno V. & Maldonado A. (Eds.). *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina*. Bellaterra: GREIP.
- Pérez, A. (2015). La Planificación del Plurilingüismo en la Escuela Secundaria Orientada. Reflexiones en torno a la construcción de un proyecto lingüístico educativo. En *Actas del VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. Núcleo Educación para la integración. Programa Políticas Lingüísticas. Córdoba: Facultad de Lengua y Secyt, UNC.
- Peris, E. (2014). Un modelo de enfoque plurilingüe para la enseñanza de lenguas en la escuela. *Lingvarvm Arena*, Vol. 5, Año 2014, 47-66.
- Steffen, G. (2013). *Les disciplines dans l'enseignement bilingue. Apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques*. Frankfurt: Peter Lang.

MARCOS LEGALES Y DOCUMENTOS MINISTERIALES

- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2006). *Ley de Educación Nacional N.º 26.206*.
- Argentina, Consejo Federal de Educación (2011). *Marcos de referencia para la Educación Secundaria Orientada – Bachiller en Lenguas*, Consejo Federal de Educación.

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias (2011). Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario – Área Lenguas Extranjeras.

Argentina, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011). Documento de Síntesis de las Orientaciones 2012-2015 – Educación Secundaria

Argentina, Consejo Federal de Educación (2012). NAP: Núcleos de Aprendizaje Prioritarios – Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria. Documento aprobado por Resol. CFE N.º 181/12.