Multilingüismo y enseñanza de lenguas en Europa: del perfil multilingüe a la competencia plurilingüe

Javier Muñoz-Basols
Universidad de Sevilla - University of Oxford

RESUMEN

El multilingüismo es un reflejo de la creciente interacción lingüística y cultural a nivel global. A pesar de los esfuerzos de la Unión Europea por promover la formación y el desarrollo multilingües de sus ciudadanos, estas políticas no han logrado los resultados esperados. En este artículo, se examina la diversidad de percepciones y actitudes hacia el multilingüismo en el contexto europeo. Se analiza cómo este fenómeno, en sus dimensiones social, individual y educativa, puede servir como recurso para fortalecer el aprendizaje de lenguas, desde el reconocimiento del perfil multilingüe del alumnado hasta el desarrollo de la competencia plurilingüe. Para alcanzar este objetivo, se propone que el docente actúe como un «agente de cambio», incorporando activamente prácticas específicas en la enseñanza de lenguas. Para ello, se ofrece un inventario de prácticas multilingües organizado por destrezas para promover tanto la competencia plurilingüe como pluricultural.

PALABRAS CLAVE: multilingüismo, creencias y actitudes, prácticas docentes, competencia plurilingüe, español LE/L2, enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas.

1. PERCEPCIONES Y ACTITUDES HACIA EL MULTILINGÜISMO: EL CASO DE EUROPA

Transcurrida más de una década desde la encuesta del Eurobarómetro sobre la competencia lingüística en lenguas adicionales de los ciudadanos europeos (European Commission, 2012), podemos concluir que las políticas educativas destinadas a fomentar el multilingüismo no han logrado los resultados esperados. Aunque desde la Unión Europea se ha promovido la política del «1 (lengua materna) + 2 (lenguas adicionales)» como la competencia mínima necesaria para saber desenvolverse en el espacio europeo, este perfil multilingüe varía considerablemente de un contexto a otro.

La encuesta del Eurobarómetro (European Commission, 2012: 14) sobre el dominio de lenguas extranjeras, liderada por países como Luxemburgo (84 %), Países

Bajos (77 %) y Eslovenia (67 %), con un alto porcentaje de competencia lingüística en al menos dos lenguas además de la propia (1+2), no solo destacaba la relevancia del multilingüismo en cada uno de estos contextos, sino también el valor que se concede al aprendizaje de lenguas a nivel personal y profesional. Por otro lado, en el extremo opuesto de la tabla se encontraban países como España (18%), Irlanda (18 %), Grecia (15 %), el Reino Unido (14 %), Hungría (13 %) y Portugal (13 %) con porcentajes mínimos en cuanto a la capacidad de comunicarse en otras lenguas.

En el panorama europeo actual, a pesar de la ampliación de la oferta educativa y el aumento de la competencia lingüística en lenguas adicionales de los ciudadanos —en comparación con una década atrás— el valor que se atribuye a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas parece no haber evolucionado significativamente en los países donde los hablantes admiten tener escasos conocimientos lingüísticos. Por ejemplo, no se suele pensar en el Reino Unido como un país europeo multilingüe, pese a que además del inglés, cuenta con el galés (Gales), el escocés gaélico (Escocia) y el irlandés (Irlanda del Norte) como lenguas que forman parte del tejido social, educativo e institucional. Del mismo modo, en el Reino Unido, al igual que en muchos otros países del espacio europeo, el multilingüismo se manifiesta en las más de 600 lenguas habladas. Aunque conocer estas cifras puede cambiar nuestra percepción sobre el país como territorio multilingüe, este recurso no se aprovecha ni se promueve adecuadamente, quedando latente y sin sacar partido del potencial lingüístico y cultural que ofrece.

Otro ejemplo relevante de país multilingüe europeo, que no se percibe como tal, aunque con particularidades propias, lo encontramos en España. Al igual que el Reino Unido, España también se situaba en los últimos puestos de la encuesta de 2012 sobre la competencia lingüística de sus habitantes en otras lenguas (European Commission, 2012). Si bien es innegable que en los últimos años ha habido avances y que las nuevas generaciones son cada vez más conscientes de la importancia de aprender lenguas para su futuro profesional, España ejemplifica la necesidad de fomentar una actitud más plurilingüe a nivel social: se reconoce la cooficialidad de diferentes lenguas, pero el país no ha sabido reconocerse a sí mismo como sociedad multilingüe.

De hecho, el término «plurilingüe» no se incorporó al discurso mediático hasta la aprobación en el Congreso de los Diputados de que cualquier intervención se pudiera llevar a cabo en las lenguas cooficiales: castellano, catalán, euskera y gallego. Este hecho llevó a que los medios de comunicación comenzaran a hablar del «congreso plurilingüe» (Martínez, 2023) y a hacer uso de este adjetivo como resultado de una nueva dinámica comunicativa a nivel institucional. Más allá de las opiniones a favor o en contra de la medida de proporcionar intérpretes en las lenguas cooficiales para que el multilingüismo fuera escuchado en el Parlamento, lo que esta medida implicó fue un reconocimiento al carácter multilingüe del país. Si esta medida sirvió para algo, fue para visibilizar los perfiles multilingües que, en su totalidad, están conformados por millones de habitantes que conviven e

interactúan diariamente en estas lenguas. Queda por ver si el cambio en las prácticas institucionales implicará además un cambio de mentalidad en relación con la visibilidad, la proximidad y el contacto con las lenguas cooficiales, sobre todo, como reflejo de la realidad multilingüe del país.

En contraste con Reino Unido y España, el contexto escandinavo es un buen ejemplo en Europa de multilingüismo instaurado a nivel social, aunque no por ello exento de desafíos. Es precisamente a nivel educativo donde se puede apreciar con mayor claridad la ambivalencia en el rol de las lenguas. En una investigación sobre el uso de lenguas en las universidades suecas, Källkvist y Hult (2020: 66) analizan cómo, al igual que en otros países, el inglés ha ido ganando terreno como lengua de enseñanza. En su estudio, concluyen que el multilingüismo es tanto un «problema» como un «recurso» en el sector educativo terciario. Por un lado, el multilingüismo constituye un desafío a nivel administrativo en el funcionamiento de la universidad, por ejemplo, en la elaboración de documentos oficiales como actas o programas de estudio. Por otro lado, el multilingüismo es un importante recurso para las personas que trabajan y estudian en las universidades suecas, tanto a nivel institucional como individual. La clave reside, por lo tanto, en cómo aprovechar este componente multilingüe como recurso que permita llevar a cabo iniciativas directamente relacionadas con las prácticas docentes.

Pese a esta ambivalencia, el contexto escandinavo también ejemplifica prácticas multilingües que resaltan la importancia de las actitudes entre hablantes. Por ejemplo, el término *multilingüismo receptivo* (Zeevaert y ten Thije, 2007) se refiere a la práctica comunicativa por la cual los hablantes utilizan sus respectivas lenguas maternas mientras son capaces de comprender la lengua del interlocutor. Este fenómeno ocurre entre lenguas afines, como en la interacción entre hablantes de danés, noruego y sueco, quienes generalmente pueden comunicarse sin recurrir a una lengua vehicular como el inglés. Es decir, esta práctica comunicativa se basa en la inteligibilidad entre hablantes, donde prevalece la eficacia en la comunicación. Sin embargo, también muestra una «actitud receptiva», de ahí su nombre, que implica la interacción fluida entre hablantes en sus respectivas lenguas. Este mismo escenario no es trasladable a otros contextos donde dos o más lenguas son afines. Por ejemplo, esta receptividad no es aplicable entre lenguas habladas en España (p. ej., castellano, catalán y gallego). Pese a compartir rasgos afines en cuanto a su inteligibilidad, factores de carácter político, o incluso ideológico, merman que se pueda dar un contexto de multilingüismo receptivo. En resumen, el contexto escandinavo, además de demostrar una *receptividad* también muestra una *actitud plurilingüe*.

Pese a la diversidad de aproximaciones que es necesaria para entender el multilingüismo en Europa, el estudio de lenguas en la Unión Europea continúa aumentando. Esta es una tendencia opuesta a Estados Unidos, donde el último informe de la MLA desvela que el interés por aprender lenguas en las universidades estadounidenses sigue disminuyendo, incluso en lenguas con una larga tradición y presencia como el español. En el periodo 2016-2021 las matrículas en universidades de

EE.UU. para estudiar español disminuyeron más de un 18 % (Lusin *et al.*, 2023). Del mismo modo, las oportunidades para aprender lenguas en el sector educativo privado en primaria y secundaria son mucho mayores que en el público, algo que limita el desarrollo lingüístico de muchos estudiantes en la sociedad norteamericana (Commission on Language Learning, 2017).

A modo de contraste, el multilingüismo a nivel educativo continúa siendo una «seña de identidad» del espacio europeo, tal y como se puede apreciar en la Figura 1 que muestra la principal segunda lengua extranjera más aprendida según el país.

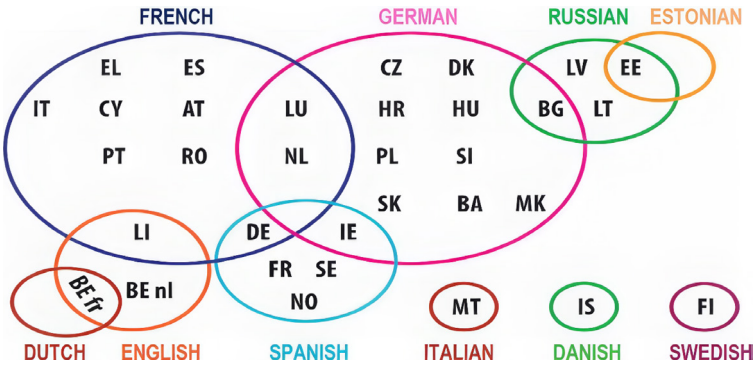


Figura 1. L2 más aprendida (primaria y secundaria) (European Commission 2023, 88)

En 2021, el 61 % de los aprendientes de educación secundaria superior general estudiaba dos o más lenguas extranjeras como asignaturas u opciones curriculares obligatorias, lo que representa un aumento del 2,6 % con respecto a 2013 (58,4 %) (Eurostat, 2023). Entre los países de la UE con el mayor número de aprendientes de lenguas, destacan Luxemburgo y Francia, donde todos los alumnos de educación secundaria superior general estudian dos o más lenguas extranjeras. Países como Chequia, Rumanía y Eslovaquia también tienen una gran proporción de aprendientes que estudian dos o más lenguas (el 99 %), y también es notable Estonia (97 %), Eslovenia y Finlandia (96 %), donde el aprendizaje de lenguas tiene una presencia significativa. Datos como estos sugieren que no solo es importante seguir en esta dirección en otros contextos europeos, sino que la promoción del estudio de lenguas debe ir de la mano del diseño curricular y de la introducción de prácticas multilingües.

2. VENTAJAS DE LOS HABLANTES MULTILINGÜES

En las sociedades donde existe contacto entre diferentes códigos lingüísticos, una de las consecuencias más inmediatas es el bilingüismo o multilingüismo a nivel individual y, por lo tanto, la necesidad de (con)vivir en un entorno donde (co)existen varias lenguas (Wei, 2007: 4). El multilingüismo en una sociedad se puede examinar como fenómeno social, individual y educativo. El *multilingüismo social* se refiere a la situación en la que el fenómeno multilingüe forma parte del

entramado social, lo cual puede ser resultado de eventos históricos o de la situación geopolítica del país, rodeado de territorios donde se hablan otras lenguas. Esto ha podido dar lugar a la coexistencia de lenguas en diferentes grados y a que las zonas fronterizas sean las más expuestas al uso de varias lenguas. El *multilingüismo individual* identifica la capacidad de una persona para entender o comunicarse en varias lenguas, por exposición en su entorno familiar o cercano, o porque las ha ido adquiriendo gradualmente. El *multilingüismo educativo* se refiere a la presencia de diferentes lenguas en un mismo entorno de aprendizaje, tanto como lengua de enseñanza o vehicular, es decir, como lengua de comunicación, aunque esto no garantiza que dichas lenguas se encuentren al mismo nivel en términos de uso y visibilidad. En estos entornos educativos multilingües, el aprendizaje de lenguas adquiere una mayor importancia, al ser la lengua una herramienta crucial para el desarrollo cognitivo de los aprendientes, tanto desde el punto de vista lingüístico como intercultural, facilitando la adquisición de otras lenguas.

El paisaje lingüístico no solo demuestra esta coexistencia de lenguas, sino también la importancia de reconocer el contacto entre códigos lingüísticos con distintos propósitos (Calvi y Uberti-Bona 2020; Gorter, Cenoz y van der Worp 2021). La noción de superdiversidad, el aumento de la movilidad a nivel global, los avances tecnológicos, la exposición a numerosos productos culturales y el contacto virtual entre hablantes han generado, más que nunca, una sensación de cercanía con otras lenguas y culturas.

Durante décadas, se han llevado a cabo investigaciones que evidencian las numerosas ventajas que disfrutan los hablantes bilingües o multilingües en comparación con los monolingües (Xia *et al.*, 2021) en tres áreas clave para la adquisición: la *transferencia lingüística*, la *conciencia metalingüística* y la *motivación*. Los hablantes multilingües pueden aprovechar diversas fuentes de transferencia lingüística y utilizar recursos lingüísticos disponibles en las lenguas que dominan (Cenoz y Arocena, 2019; Thomas, 2012). Un ejemplo es la memoria fonológica de los hablantes multilingües, que explica cómo estos individuos tienden a adquirir vocabulario a un ritmo más rápido que los bilingües y monolingües (Šifrar Kalan *et al.*, 2024). Además, los hablantes multilingües poseen una mayor conciencia metalingüística (Jessner 2014) y flexibilidad cognitiva, lo que les permite reflexionar sobre el uso del lenguaje y les facilita aún más la adquisición de otras lenguas. Por último, la exposición de los hablantes multilingües a diferentes lenguas y culturas puede aumentar su motivación para adquirir otras, lo que contribuye aún más a su éxito en el proceso de aprendizaje y al desarrollo de su perfil multilingüe (Dörnyei y Ushioda, 2011).

No obstante, las ventajas de ser multilingüe trascienden lo meramente lingüístico y están relacionadas además con la propia naturaleza del ser humano. El multilingüismo no solo implica una predisposición hacia el aprendizaje de nuevas lenguas, sino que también representa una *actitud* y, por ende, una forma de percibir el mundo, como el concepto alemán de *Weltanschauung* o «visión del mundo» que, desde una perspectiva multilingüe, abre un abanico de posibilidades para la

capacidad del individuo de interactuar a nivel interpersonal y establecer redes. En 2023, la BBC elaboró un vídeo con expertos en bilingüismo que discutían las numerosas ventajas de hablar varias lenguas, siendo la más evidente la capacidad de ejercitar la mente. El profesor Li Wei compara esta práctica con ir al gimnasio todos los días: la coexistencia de lenguas en el cerebro permite ejercitarlo, mejorando la concentración y la resolución de problemas. En el video también se señala que existe una correlación entre la reserva cognitiva y el aprendizaje de lenguas, de modo que esta reserva actúa como un protector del cerebro de los hablantes multilingües frente al envejecimiento (Bak *et al*., 2014). Según Antonella Sorace, otro aspecto clave es la empatía y, por ende, la capacidad de comprender la perspectiva de los demás y reconocer que es posible tener diferentes puntos de vista (Peace-Hughes *et al*. 2021). Por último, algunos estudios también han descubierto que las personas tienden a reaccionar de manera más emocional en su lengua materna y de forma más racional y abstracta en su segunda lengua, utilizando la primera en contextos más cercanos y la segunda en ámbitos más profesionales.

Como podemos observar, las investigaciones han evidenciado las múltiples ventajas que el multilingüismo aporta tanto a nivel cognitivo como individual. Del mismo modo, el contacto con otras lenguas, de forma virtual o presencial, ofrece numerosas oportunidades para los hablantes en términos de exposición lingüística, que van desde el aprendizaje formal y la amplia oferta de cursos hasta el aprendizaje informal a través de plataformas de enseñanza e incluso en entornos gamificados. La aparición de la Inteligencia Artificial (IA) generativa también promete abrir nuevas oportunidades para interactuar con otras lenguas (Muñoz-Basols *et al.*, 2023; Muñoz-Basols y Fuertes Gutiérrez, 2024) y desarrollar perfiles multilingües. Sin embargo, las actitudes hacia este fenómeno pueden verse influidas por la falta de tradición curricular en la exposición a diferentes lenguas o por la composición multilingüe de determinados contextos geográficos, hecho que puede afectar a la utilización de este recurso. Como se argumentará más adelante, la noción de *actitud hacia el multilingüismo* resulta de suma importancia. En la actualidad, millones de personas aspiran a ser multilingües a través de plataformas como Duolingo. Aunque la investigación demuestra que estas aplicaciones no generan políglotas (Ravenscraft, 2019), su éxito constituye un buen ejemplo del valor que las lenguas tienen en cualquier sociedad (*The Guardian*, 2023), tanto por las ventajas profesionales que ofrecen en un mundo interconectado como por el enriquecimiento personal.

3. EL DOCENTE COMO AGENTE DE CAMBIO: FASES INICIALES DE CONCIENCIACIÓN

En los apartados anteriores hemos examinado cómo se asume que el multilingüismo es un fenómeno inherente a cualquier sociedad sin considerar, por un lado, el tipo de multilingüismo del que se trata (social, individual o educativo) y, por otro, las oportunidades que este fenómeno ofrece en el ámbito educativo.

Asimismo, la composición del tejido social multilingüe es extremadamente diversa y compleja (Conteh y Meier, 2014), por lo que pueden existir elementos adicionales que afecten la visibilidad y valoración de dicho multilingüismo a nivel social.

En su investigación, Maria Chiras (2023) busca desmontar el mito de Canadá como un ejemplo de país multilingüe donde compara las percepciones sobre la diversidad lingüística en el aula —a partir de entrevistas con docentes— con las directrices a nivel curricular e institucional. En el entorno educativo universitario de Quebec, coexisten instituciones donde se lleva a cabo la inmersión tanto en francés como en inglés. Sin embargo, Chiras (2023) observa que estas instituciones favorecen las ideologías monolingües en la enseñanza de lenguas, así como en aspectos cruciales del proceso de aprendizaje, como la escritura y la evaluación. Esto limita la inclusión de aprendientes con experiencias lingüísticas y educativas diversas, fomentando la discriminación por motivos lingüísticos y desaprovechando la oportunidad de integrar esas experiencias en el entorno educativo. No obstante, Chiras (2023) identifica en las entrevistas con docentes una contradicción entre los repertorios plurilingües de los aprendientes y la aplicación de normas monolingües: se evidencia una resistencia significativa por parte de los docentes hacia estas políticas, optando por prácticas que se contraponen al monolingüismo propugnado por su institución.

Desde su investigación, Chiras (2023) defiende la necesidad de reformar las políticas y prácticas pedagógicas para que sean accesibles e inclusivas para los aprendientes plurilingües, no solo en Canadá, sino también a nivel internacional. Es decir, en su trabajo, demuestra cómo los docentes, pese a desenvolverse en un entorno donde se propone una norma monolingüe, son capaces de integrar prácticas plurilingües.

Integrar todo este bagaje multilingüe en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas representa una oportunidad para que cualquier docente pueda actuar como «agente de cambio», aprovechando la diversidad lingüística del aula y poniéndola al servicio del aprendizaje. Para lograr esto con éxito, es necesario despertar la conciencia plurilingüe del profesorado (Otwinowska, 2014), mediante la implementación de técnicas y prácticas en el aula que promuevan el reconocimiento del multilingüismo social, individual y educativo. Activar este tipo de conciencia en el profesorado facilitará el desarrollo de la competencia plurilingüe del grupo (Muñoz-Basols, 2019).

Según explica Piccardo (2013: 64), si adoptamos este principio que resalta las experiencias multilingües, el siguiente paso consiste en aprovechar esta situación para promover la competencia plurilingüe (Council of Europe, 2001; Consejo de Europa, 2020), la cual nos permite tener una visión integral que reduce las barreras entre lenguas y considera el perfil multilingüe de cada individuo. Así, la competencia plurilingüe implica la habilidad de utilizar diferentes lenguas en diversas formas y modos de comunicación. Según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*): «el individuo no guarda estas lenguas y culturas en

compartimentos mentales estrictamente separados, sino que [acumula] todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan» (*MCER* 2001: sección 1.3). Por lo tanto, se trata de un «"saber hacer" multiforme, heterogéneo, parcial y cambiante» (Bailini 2013: 1), que «presupone la interconexión entre tales lenguas y culturas en el hablante, cuyo perfil evoluciona y cambia continuamente». (Ivanova 2024: 14).

Pese a que la competencia plurilingüe es una idea ya presente en la primera edición de la principal hoja de ruta para las lenguas a nivel europeo, dicha propuesta no ha terminado de calar en las prácticas docentes, muchas veces porque los docentes, aunque valoran y reconocen el multilingüismo como un recurso personal, social y académico, desconocen cómo implementarlo en el aula (French 2019, 28). Por esta razón, se proponen aquí dos fases iniciales de concienciación que, aunque diferenciadas entre sí, sirven para explorar el repertorio multilingüe, despertar la conciencia plurilingüe (Muñoz-Basols, 2019) y descubrir cómo utilizar esta información para integrar actividades que fomenten la competencia plurilingüe.

Fase 1. Apreciar y reconocer el multilingüismo

En esta fase, el docente debe encontrar formas de aprovechar las experiencias multilingües presentes en el aula. En primer lugar, es crucial familiarizarse no solo con las lenguas con las que cada aprendiente ha tenido contacto en el ámbito educativo, sino también en el entorno familiar o personal. Para ello, se puede distribuir un cuestionario el primer día de clase sobre las diferentes lenguas que han aprendido, o que les gustaría aprender, así como sobre sus experiencias lingüísticas con otras lenguas, desde su entorno cercano hasta el contacto virtual o digital (cine, series, música videojuegos, redes sociales…). Esta información resulta sumamente valiosa por al menos tres razones distintas. En primer lugar, le permite al docente comprender mejor los diferentes perfiles de aprendizaje en el aula, lo cual es fundamental para potenciar estrategias, como establecer paralelismos entre la pronunciación, la gramática o el vocabulario a partir de sus experiencias lingüísticas. En segundo lugar, implica un enfoque que considera el componente intercultural en el aula, lo cual puede compartirse en ciertos momentos con el resto de la clase para resaltar la diversidad lingüística y cultural en el entorno inmediato, por ejemplo, compartir información sobre tradiciones culturales o hablar sobre conceptos importantes en determinadas lenguas y culturas. Y, en tercer lugar, permite a los aprendientes verbalizar estas experiencias, activarlas y compartirlas para reflexionar conjuntamente, tomando conciencia de los diferentes perfiles multilingües y del valor de estas experiencias en su proceso de aprendizaje.

Fase 2. Integrar y fomentar el multilingüismo

Resulta esencial defender la idea de que el desarrollo de técnicas de enseñanza que destacan la diversidad de experiencias multilingües en el aula conduce al desarrollo de estrategias de aprendizaje (Dockrell *et al.*, 2022). También contribuye a generar conciencia sobre la importancia de establecer conexiones entre la lengua de estudio y el repertorio lingüístico que el hablante ya posee. Esto puede lograrse mediante la conexión entre el multilingüismo a nivel social e individual (Šifrar Kalan *et al.*, 2024), comenzando con técnicas simples de atención a la forma o al contraste entre palabras para explorar la dimensión intercultural, como por ejemplo en relación con el lenguaje idiomático o formulaico (Boers y Muñoz-Basols, 2021). Fomentar la conciencia plurilingüe implica que el docente realice un esfuerzo consciente y actúe como agente de cambio respecto a las prácticas tradicionales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

4. PRÁCTICAS PARA FOMENTAR LA COMPETENCIA PLURILINGÜE

Como acabamos de ver, para apreciar y reconocer las posibilidades del entorno multilingüe es necesario aprovechar las oportunidades que ofrece el multilingüismo en el aula. Más que una cuestión de *aptitud*, tal y como al afirma Wei (2007: 7) al referirse al bilingüismo, se trata de una cuestión de *actitud*: «[it] is not simply a person's cognitive capacity but their attitude». Por lo tanto, podemos deducir que en el caso del multilingüismo se aplica la misma premisa: la actitud lo es todo para considerar el multilingüismo como una oportunidad para el aprendizaje. Así, el desarrollo de la competencia plurilingüe comienza con una actitud favorable, receptiva y apreciativa hacia el entorno multilingüe.

Esto implica que el docente «salga de su zona de confort» (Muñoz-Basols, 2019) y, por lo tanto, introduzca en sus clases prácticas innovadoras destinadas a fomentar la reflexión sobre el uso del lenguaje. En otras palabras, si el docente es capaz de crear un ambiente que promueve un aprendizaje centrado en la utilización de los recursos multilingües, no solo podrá valorar las diversas experiencias y perfiles lingüísticos en el aula y lograr que los aprendientes se sientan representados, sino que también generará una predisposición favorable para aprovechar el conocimiento de lenguas y fortalecer, mejorar o adquirir nuevas lenguas. En el *MCER* (Council of Europe, 2001; Consejo de Europa, 2020) se señalan acciones concretas (Tabla 1) que evidencian cómo la competencia plurilingüe permite conectar e integrar experiencias lingüísticas distintas de manera estratégica para fomentar el multilingüismo en el aula.

- 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;
- recurrir al conocimiento de diferentes lenguas (o dialectos o variedades lingüísticas) para comprender un texto;
- reconocer palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva;
- mediar entre individuos que no tienen ninguna lengua (o dialecto o variedad lingüística) en común, incluso si los conocimientos que se poseen son escasos;
- aportar la totalidad de su bagaje lingüístico, experimentando con formas alternativas de expresión;
- utilizar recursos paralingüísticos (mímica, gestos, expresiones faciales, etc.).

Tabla 1. Extracto de la sección 1.3 *MCER* (2001) y sección 2.3 del *MCER* (Consejo de Europa, 2020).

En el siguiente apartado se explican tres pasos necesarios para secuenciar las prácticas multilingües. Del mismo modo, se ofrecen ejemplos de cómo conectar diferentes prácticas multilingües con el desarrollo de destrezas concretas.

4.1. Secuenciación de prácticas multilingües: identificación, exploración e integración

Para proporcionar un marco contextual adecuado en el uso del multilingüismo se puede seguir la secuencia (Figura 2): *identificación* (del material lingüístico por parte del docente) → *exploración* (conjunta en el aula del multilingüismo como fenómeno cotidiano y accesible) → *interacción* (entre aprendientes a partir de actividades multilingües; véase la Tabla 2). De este modo, se lleva a cabo una selección de material multilingüe, se analiza la relevancia del enfoque multilingüe con objetivos concretos y se integra en dinámicas específicas que permiten conectar la lengua de estudio con otras experiencias lingüísticas.

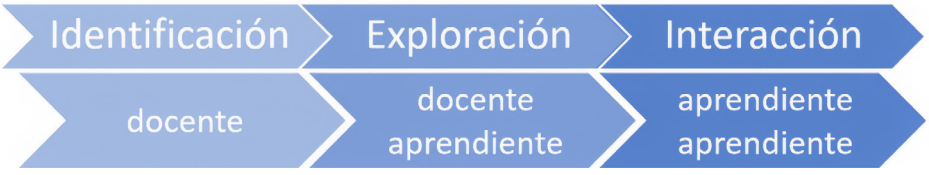


Figura 2. Secuenciación de trabajo con prácticas multilingües.

Tomando como fuente de inspiración la Sección 2.3 del *MCER* (Consejo de Europa, 2020) presentada arriba, para las partes de exploración e interacción, es posible diseñar un inventario de tareas específicas con un enfoque multilingüe dirigidas a fortalecer destrezas concretas (Tabla 2).

Destreza	**Ejemplos de actividades con enfoque multilingüe**
Pronunciación	• Experimentar la articulación de fonemas en otras lenguas que nunca se han enunciado. • Comparar rasgos prosódicos, como la entonación, en diferentes lenguas. • Aprender a distinguir lenguas que no se han oído antes.
Gramática	• Comparar un mismo tema gramatical entre lenguas afines prestando atención al funcionamiento de la lengua. • Contrastar un uso gramatical inexistente en la L1 y la L2 presente en otra lengua. • Analizar las diferencias en cómo se expresan los tiempos verbales en lenguas distantes (lenguas europeas vs. lenguas asiáticas).
Vocabulario	• Forma lingüística: comparar falsos cognados en distintas lenguas. • Lengua e idiomaticidad: analizar la configuración de expresiones idiomáticas en distintas lenguas. • Lengua y cultura: explicar el uso de culturemas o conceptos no equivalentes, o de difícil traducción, en diferentes lenguas.
Producción escrita	• Narrar por escrito experiencias multilingües o de contacto con otras lenguas en la L2. • Escribir un relato integrando palabras y conceptos en diferentes lenguas como parte del argumento. • Crear un diálogo (entre L1 y L2) que se asemeje a un intercambio comunicativo de translenguaje (*translanguaging*).
Producción oral y mediación	• Leer un texto en una L1 y resumirlo de manera oral en una L2. • Explicar en la L2 las diferencias en una misma escena subtitulada en diferentes lenguas. • Describir una escena audiovisual en otra lengua tomando como modelo la audiodescripción en una L2.

Pragmática	• Estudiar la gestualidad en diferentes lenguas y su significado. • Analizar el uso de la cortesía verbal en diferentes lenguas en relación con las expectativas de los interlocutores. • Estudiar la relación entre la forma y el uso de fórmulas rutinarias en distintas lenguas (saludar, *despedirse*, *disculparse*, *expresar sorpresa*, *rechazo*…).

Tabla 2. Inventario de práctica de destrezas a partir de actividades multilingües.

Estas dinámicas, al desviarse de las actividades tradicionales en el aprendizaje de lenguas, constituyen «prácticas disruptivas» (Plackowski, 2024). Al integrar un enfoque comparativo que va más allá del análisis de la lengua de aprendizaje, estas prácticas también hacen posible fomentar la reflexión metalingüística sobre el uso de la lengua y el proceso de adquisición de la L2. Lo importante es fomentar el análisis en relación con la confluencia de diferentes lenguas, cuyo enfoque multilingüe debe estar siempre destinado a reflexionar sobre el uso de la lengua desde el punto de vista metalingüístico e intercultural, incorporando desde elementos mínimos (articulación de sonidos) (Gut *et al*., 2023), la adquisición del vocabulario (incluida la noción de culturema) (Liverani y Carmignani, 2010), hasta llegar a la dimensión pragmática (gestualidad) (Belío-Apaolaza y Hernández Muñoz, 2024). Con todo, se busca desarrollar a la par tanto la *competencia plurilingüe* (p. ej., combinar y alternar lenguas, si es necesario) como la *competencia pluricultural* (p. ej. capacidad de abordar la «otredad» para identificar semejanzas y diferencias o para aprender sobre aspectos culturales conocidos y desconocidos) (Consejo de Europa, 2020). Del mismo modo, muchas de las propuestas planteadas arriba para trabajar distintas destrezas (Tabla 2) se pueden implementar a nivel intralingüístico y, por lo tanto, en relación con las distintas variedades de una misma lengua.

4.2. Multilingüismo, multimodalidad e Inteligencia Artificial (IA)

Todas las prácticas comunicativas multilingües con las que convivimos a diario son multimodales por naturaleza (Ainsworth *et al.*, 2023). Estas prácticas se componen de diferentes modos semióticos, texto, imagen y sonido, que combinados entre sí contribuyen a la comunicación multimodal (Jewitt y Kress, 2003). Ya sea como parte del paisaje lingüístico, en una valla publicitaria multilingüe, en un anuncio televisivo que emplea palabras de otros idiomas, o en una serie de televisión doblada, subtitulada o con audiodescripción en un variado repertorio de lenguas, la multimodalidad resulta fundamental para la comunicación. Así, una manera de aprovechar el entorno multilingüe consiste en emplear materiales multimodales que hagan que el aprendizaje resulte más memorable.

La irrupción de la IA generativa ha representado un cambio de paradigma a nivel educativo al ofrecer un sinfín de oportunidades para estar en contacto con

diferentes lenguas, fomentar la interacción y aprovechar recursos multimodales para promover así el aprendizaje autónomo (Muñoz-Basols y Fuertes Gutiérrez, 2024). Sin embargo, a pesar de la accesibilidad a aplicaciones y *chatbots* como ChatGPT, potenciados por IA, así como su facilidad de uso, todavía no se han desarrollado muchas propuestas metodológicas que permitan integrar plenamente esta tecnología. En este contexto, el marco IMI+ (Muñoz-Basols *et al.*, 2023; Muñoz-Basols y Fuertes Gutiérrez, 2024) busca sintetizar aspectos esenciales que todo docente debe considerar al utilizar la IA generativa (véase Muñoz-Basols *et al.*, 2023; Muñoz-Basols y Fuertes Gutiérrez, 2024). El marco IMI+ propone *5 componentes de acción* que identifican aspectos cruciales sobre los cuales el docente debe reflexionar en la integración de materiales multilingües generados por IA: 1. la *integración* (incorporación de la IA a nivel curricular); 2. la *multimodalidad* (uso combinado de la IA en texto, imagen y sonido); 3. la *interacción* (diseño de actividades y tareas para aprender a interaccionar con la IA); 4. la *literacidad digital* (educar en el uso competente a nivel de usuario y ético de la IA); y 5. el *pensamiento crítico* (fomento del razonamiento lógico para evaluar la información proporcionada por la IA).

La implementación de la IA en aplicaciones y plataformas de aprendizaje de lenguas es ya una realidad. La colaboración entre la plataforma de aprendizaje de lenguas Duolingo y OpenAI, con su modelo GPT-4, ha dado lugar a Duolingo Max (Duolingo Team, 2023), permitiendo que la aplicación ofrezca ahora un aprendizaje mucho más personalizado. Esta innovación, disponible por el momento solo en una selección de lenguas (español y francés para hablantes de inglés), incluye elementos como la interacción con avatares de IA durante el proceso de aprendizaje y el *feedback* automatizado, mediante la función llamada *Explain My Answer*, sobre las respuestas proporcionadas por el usuario. Del mismo modo, la aparición en mayo de 2024 de la nueva versión de GPT-4o se caracteriza por su función multimodal al aceptar entradas de texto e imágenes y ser capaz de interactuar mediante texto y visión, por lo que puede reconocer documentos gráficos y entablar conversación sobre su contenido (Duffy, 2024). Aunque aún es pronto para determinar el alcance del impacto de la IA en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, es importante destacar la capacidad de estas herramientas para proporcionar acceso a información e interacción con repertorios multilingües. Por lo tanto, es plausible que el uso y la interacción con herramientas de IA generativa multimodales también tengan un impacto en la accesibilidad y la visibilidad de estos repertorios. Esto debería facilitar además el trabajo de los docentes para integrar el multilingüismo a partir de la fase de secuenciación de prácticas multilingües: la *identificación* de patrones, la *exploración* de contextos y la *interacción* multilingües en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

5. CONCLUSIONES

Las percepciones y actitudes hacia el multilingüismo pueden variar considerablemente de una sociedad a otra. Sin embargo, este fenómeno representa un recurso disponible para el docente de lenguas, que al combinar las dimensiones

social, individual y educativa, puede llegar a transformar las prácticas de enseñanza, enriqueciendo así las experiencias de aprendizaje y fomentando una actitud plurilingüe en el aula. El primer paso implica reconocer la diversidad de perfiles multilingües dentro del grupo, así como planificar cómo utilizar este material para sensibilizar a los aprendientes sobre la importancia de establecer conexiones en el aprendizaje de una lengua, tanto a nivel lingüístico como intercultural. Una vez que se ha logrado esta toma de conciencia en el contexto del aprendizaje de lenguas, el docente puede convertirse en agente de cambio y, de esta forma, transformar este recurso en una herramienta para la reflexión metalingüística e intercultural. Asimismo, las múltiples oportunidades que ofrece el entorno tecnológico actual, con la IA generativa como herramienta para desarrollar la mediación entre lenguas, convierten al multilingüismo en un aliado en la búsqueda de una pedagogía que extienda el aprendizaje más allá del aula. Esta pedagogía permite también conectar a los hablantes, de manera presencial o virtual, como reflejo del contacto entre lenguas y culturas característico de la era en la que vivimos.

REFERENCIAS

Ainsworth, S, Griffiths, D., Macrory, G. y Pahl, K. (2023). *Multimodality and Multilingualism: Towards an Integrative Approach*. Bristol: Multilingual Matters.

Bailini, S. (2013). «La competencia plurilingüe en aprendientes de lenguas afines». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas* 13 (5): 1-7.

Bak, T. H.; Nissan, J. J.; Allerhand, M. M.; Deary, I. J. (2014). «Does bilingualism influence cognitive aging?». *Annals of Neurology* 75: 959–963.

BBC Ideas. (2023). «Why being bilingual is good for your brain». https://www.bbc.co.uk/ideas/videos/why-being-bilingual-is-good-for-your-brain/p0gl245p

Belío-Apaolaza, H. S. y Hernández Muñoz, N. 2024. «Emblematic gestures learning in Spanish as L2/FL: interactions between types of gestures and tasks». *Language Teaching Research* 28 (2): 1–33. https://doi.org/10.1177/13621688211006880

Boers, F. y Muñoz-Basols, J. (2021). «Acquisition of idiomatic language in L2 Spanish». En *Spanish vocabulary learning in meaning-oriented instruction.* Eds. J. Barcroft y Muñoz-Basols, J. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 62–88.

Calvi, M. V. y Uberti-Bona, M. 2020. «Negotiating languages, identities and space in Hispanic linguistic landscape in Milan». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(1): 25-44.

Cenoz, J. y Arocena, E. (2019). «Bilingüismo y multilingüismo». En The Routledge handbook of Spanish language teaching, Eds. J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y Lacorte, M. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 417–431.

Chiras, M. 2023. «Disrupting the myth of monolingualism: Institutional discourses about language and writing for plurilingual students in English-medium higher education». Tesis doctoral, McGill University, Montreal, Quebec.

Commission on Language Learning. 2017. *America's Languages: Investing in Language Education for the 21st Century*. Cambridge, MA: American Academy of Arts & Sciences

Conteh, J. y Meier, G. (Eds). 2014. *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press

Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario.* Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa [traducción española: 2021]. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/default.htm

Dockrell, J. E., Papadopoulos, T. C., Mifsud, C. L., Bourke, L., Vilageliu, O., Bešić, E., Seifert, S., Gasteiger-Klicpera, B., Ralli, A., Dimakos, I., Karpava, S., Martins, M., Sousa, O., Castro, S., Søndergaard Knudsen, H. B., Donau, P., Haznedar, B., Mikulajová, M., y Gerdzhikova, N. (2022). «Teaching and learning in a multilingual Europe: Findings from a cross-European study». *European Journal of Psychology of Education* 37 (2): 293–320. https://doi.org/10.1007/s10212-020-00523-z

Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2a ed.). Pearson Education.

Duffy, C. 2024. «OpenAI presenta su nuevo modelo de Inteligencia Artificial, GPT-4o». *CNN* 14/05/2024. https://cnnespanol.cnn.com/2024/05/13/openai-modelo-inteligencia-artificial-gpt-4o-trax.

Duolingo Team (2023). «Introducing Duolingo Max, a learning experience powered by GPT-4». 14/03/2023. https://blog.duolingo.com/duolingo-max/

Eurostat (2023). Foreign language learning increases among EU students. 26/09/2023. https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/edn-20230926-1

European Commission (2012). *Europeans and their languages. Eurobarometer 386*. Strasbourg: European Commission.

European Commission /EACEA / Eurydice. 2023. *Key data on teaching languages at school in Europe: 2023 edition, Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

French, M. (2019). «Multilingual pedagogies in practice». *TESOL in Context* 28 (1): 21-44. https://doi.org/10.21153/tesol2019vol28no1art869.

Gorter, D., Cenoz, J. y van der Worp, K. (2021). «The linguistic landscape as a resource for language learning and raising language awareness». *Journal of Spanish Language Teaching* 8 (2): 161-181. Doi: 10.1080/23247797.2021.2014029.

Gut, U., R. Kopečková y Nelson, C. (2023). *Phonetics and Phonology in Multilingual Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press,

Ivanova, O. (2024). *Plurilingüismo e interculturalidad. Bases para la aplicación del enfoque plurilingüe en la enseñanza secundaria*. Madrid: MEFPD.

Jessner, U. 2014. *Linguistic Awareness in Multilinguals*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Jewitt, C. y Kress, G. (2003). *Multimodal Literacy*. Nueva York: Peter Lang.

Källkvist, M. y Hult, F.M. (2020). «Multilingualism as Problem or Resource? Negotiating Space for Languages Other Than Swedish and English in University Language Planning». En *Language Perceptions and Practices in Multilingual Universities*. Eds. Kuteeva, M., Kaufhold, K. y Hynninen, N. Cham: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38755-6_3.

Liverani, E. y Carmignani, I. (2010). «Los culturemas en las traducciones literarias del español al italiano». En *Contributi di lingua e traduzione spagnola*, E. Liverani (ed.). Trento: Tangram.

Lusin, N., Peterson, T., Sulewski, C. y Zafer, R. (2023). «Enrollments in languages other than English in US institutions of higher education: Fall 2021. Modern Language Association of America». https://www.mla.org/content/download/191324/file/Enrollments-in-Languages-Other-Than-English-in-US-Institutions-of-Higher-Education-Fall-2021.pdf

Marr, B. (2023). «The Amazing Ways Duolingo Is Using AI And GPT-4». *Forbes* 28/04/2023. https://www.forbes.com/sites/bernardmarr/2023/04/28/the-amazing-ways-duolingo-is-using-ai-and-gpt-4/?sh=498e96881346.

Martínez, V. (2023). «Emoción y algún malentendido en un Congreso plurilingüe: "¿No la he traducido bien?». *El País* 30/09/2023. https://elpais.com/espana/2023-09-30/emocion-y-algun-malentendido-en-un-congreso-plurilingue-no-la-he-traducido-bien.html.

Muñoz-Basols, J. (2019). «Going beyond the Comfort Zone: Multilingualism, Translation and Mediation to Foster Plurilingual Competence». *Language, Culture and Curriculum* 32 (3): 299-321. Doi: https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1661687.

Muñoz-Basols, J. y Fuertes Gutiérrez, M. (2024). «Oportunidades de la Inteligencia Artificial (IA) en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas / Opportunities for Artificial Intelligence (AI) in Language Teaching and Learning». En *La enseñanza delespañol mediada por tecnología: de la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*. Eds. J. Muñoz-Basols, Fuertes Gutiérrez, M. y Cerezo, L. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 343-365.

Muñoz-Basols, J., Neville, C., Lafford, B. A. y Godev, C. (2023). «Potentialities of applied translation for language learning in the era of artificial intelligence». *Hispania* 106 (2): 171–194. https://doi.org/10.1353/hpn.2023.a899427.

Šifrar Kalan, M., Muñoz-Basols, J., Robles-García, P., Strawbridge, T. y Sánchez-Gutiérrez, C. (2024). «The impact of multilingualism and proficiency on L2 vocabulary knowledge: contrasting high and low multilinguals». *International Journal of Multilingualism*. Doi: 10.1080/14790718.2024.2314626.

Otwinowska, A. (2014). «Does multilingualism influence plurilingual awareness of Polish teachers of English?». *International Journal of Multilingualism* 11 (1): 97–119.

Peace-Hughes, T., de Lima, P., Cohen, B., Jamieson, L., Tisdall, E. K. M. y Sorace, A. (2021). «What Do Children Think of Their Own Bilingualism? Exploring Bilingual Children's Attitudes and Perceptions». *International Journal of Bilingualism* 25 (5): 1183–1199. https://doi.org/10.1177/13670069211000853.

Piccardo, E. (2013). «Plurilingualism and curriculum design: Toward a synergic vision». *TESOL Quarterly* 47(3): 600–614.

Plackowski, A. L. 2024. «Disrupting English Class: Linguistics and Social Justice for All High School Students». En *Inclusion in Linguistics*. Eds. A. H. Charity Hudley, Mallinson, C. y Bucholtz, M. Oxford: Oxford University Press, pp. 225-240.

Ravenscraft, E. 2019. «500 Days of Duolingo: What You Can (and Can't) Learn From a Language App». *The New York Times* 04/05/2019. *https://www.nytimes.com/2019/05/04/smarter-living/500-days-of-duolingo-what-you-can-and-cant-learn-from-a-language-app.html*.

The Guardian. 2023. «The Guardian view on language apps: a reminder that millions aspire to be multilingual». *The Guardian* 08/08/2023. https://www.theguardian.com/commentisfree/2023/aug/08/the-guardian-view-on-language-apps-a-reminder-that-millions-aspire-to-be-mutilingual

Thomas, M. (2012). «Transfer and multilingualism in L2 vocabulary learning». En The Routledge handbook of second language acquisition. Eds. M. Gass y A. Mackey, Londres y Nueva York: Routledge, pp. 487–500.

Wei, L. (2007). «Dimensions of bilingualism». En *The Bilingualism Reader*. Ed. L. Wei. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 3-25.

Xia, L., Bak, T. H., Sorace, A. y Vega-Mendoza, M. (2021). «Interference suppression in bilingualism: stimulus-stimulus vs. stimulus-response conflict». *Bilingualism: Language and Cognition* 25: 1–13. Doi: 10.1017/S1366728921000304.

Zeevaert, L. y ten Thije, J. D. (2007). *Receptive Multilingualism: Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Amsterdam: John Benjamins.