

UN NUEVO PARADIGMA:

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA MULTILINGÜE (CCM)

M.^a Dolores ASENSIO FERREIRO

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

maasen01@ucm.es

<https://orcid.org/0000-0003-1489-2735>

Resumen: La repercusión que hoy tiene la adquisición/aprendizaje/enseñanza (A/A/E) de lenguas extranjeras (LE) es inmensa. La mayoría de los sistemas educativos contemplan una o varias LE en su currículo académico. Así, a lo largo del tiempo se han ido conceptualizando las posibles competencias que debía adquirir el aprendiente en la materia, pero acercarse a la noción de “competencia” y su tipología no resulta una tarea fácil si lo que se pretende es delimitar el marco de actuación del multilingüismo en toda su dimensión. Este artículo propone un cambio de paradigma de aprendiente multilingüe en contextos formales, aproximando sus competencias a la nueva realidad socio-global a la que asistimos.

Palabras clave: competencia comunicativa multilingüe, adquisición, aprendizaje, enseñanza de lenguas extranjeras.

Abstract: The impact of foreign language (FL) acquisition/learning/teaching (A/L/E) today is immense. Most educational systems include one or more foreign languages in their academic curricula. Thus, over time, the possible competencies to be acquired by the learner in the subject have been conceptualized, but approaching the notion of “competence” and its typology is not an easy task if the aim is to delimit the framework of action regarding multilingualism in all its dimensions. This article proposes a paradigm shift of the multilingual learner in formal contexts, bringing his or her competences closer to the new socio-global reality we are witnessing.

Keywords: multilingual communicative competence, acquisition, learning, teaching of foreign language.

1.Introducción

Pocas áreas de las Humanidades tienen hoy tanta repercusión como la adquisición/aprendizaje/enseñanza (A/A/E) de lenguas extranjeras (LE). La inmensa mayoría de los sistemas educativos contemplan una o varias LE en su currículo académico. Esto implica que, en el contexto académico, se evalúen constantemente las competencias del alumnado en relación con el dominio de esa/s LE. Por ello, a lo largo del tiempo, se han ido conceptualizando las posibles competencias que debía adquirir el aprendiente en la materia y se han establecido numerosas técnicas de evaluación, con el fin de medir y cuantificar el nivel alcanzado durante este proceso. Pero acercarse a la noción de “competencia” y su tipología no resulta una tarea fácil si lo que se pretende es delimitar el marco de actuación en lo que respecta al proceso de A/A/E de LE.

Además, el perfil del alumnado actual se ha visto claramente trastocado con respecto al modelo tradicional, ya que vivimos en un mundo interconectado, diverso y en constante cambio. La realidad digital, intercultural, económica y demográfica es otra y modifica la actitud y disposición de los aprendientes de LE en todos los sentidos. Esta nueva visión resulta compleja, pero también representa una oportunidad y un desafío pues deben aprender a adaptarse a un mundo compartido, único y global en el que deben valorar, respetar e integrar las diferencias culturales y en el que, además, pueden comunicarse en varias lenguas compartidas por todos los interlocutores. Se trata en definitiva de desarrollar una perspectiva global e intercultural es un proceso —un proceso permanente— al que la educación puede dar forma (Barrett et al., 2014; Boix Mansilla y Jackson, 2011; Deardorff, 2009; UNESCO 2013, 2014b, 2016).

De manera general, la noción de competencia supone la capacidad, la aptitud, la pericia o la habilidad para desarrollar algo. En el ámbito académico, la definición de este concepto fue propuesta por Chomsky (1964) como el sistema de reglas fonológicas, morfológicas y sintácticas que los hablantes nativos adquieren de forma inconsciente durante la infancia, que les permite entender y crear infinitos enunciados y distinguir entre enunciados propios e impropios de la lengua. Este concepto ha evolucionado integrando distintas tipologías según el marco de actuación de que se trate. Así, en el campo de la A/A/E de LE se han propuesto distintas competencias que determinan los conocimientos, destrezas y características individuales que permiten al alumno desarrollar una actuación, en este caso, una actividad lingüística en LE. De hecho, ya Chomsky hacía la distinción entre “competencia” y “actuación”, refiriéndose a esta última como la aplicación de aquellas reglas en situaciones reales de la comunicación. Pero en realidad, este autor limitaba la A/A/E de LE, en contextos formales, al tratamiento de las reglas del código de

la comunicación, es decir, se contemplaba únicamente la competencia lingüística o gramatical (CL/CG).

Desde entonces, han trascendido multitud de tipologías de competencias que se han ido incorporando en el proceso de A/A/E de LE de manera gradual, siempre bajo la premisa de conseguir el dominio integral de la/s LE. Sin embargo, como ya apuntaba Cummins (2002: 74), conviene establecer una distinción fundamental entre los aspectos conversacionales del idioma y los académicos. Este autor define los límites entre ambos, refiriéndose a los aspectos conversacionales como «Destrezas Comunicativas Interpersonales Básicas» (DCIB) y a los aspectos académicos como «Dominio Cognitivo del Lenguaje Académico» (DCLA). Cummins (1981b) pone así de manifiesto un aspecto de especial relevancia para la evolución de las distintas competencias en lo que respecta al proceso A/A/E de LE, puesto que destaca la necesidad de distinguir entre el uso y la norma del idioma⁹. La dimensión que tradicionalmente ha caracterizado al proceso de A/A/E de LE y al conjunto de competencias necesarias para completar dicho proceso encuentra su origen precisamente en la dicotomía entre esas dos realidades. Este autor lo explica claramente cuando se refiere a la diferencia temporal que en términos cuantitativos deben emplear los aprendientes de inglés-LE para alcanzar resultados cualitativos equivalentes:

[...] los mayores períodos de tiempo que suelen necesitarse para que los estudiantes que están aprendiendo inglés alcancen los niveles de dominio del inglés académico propios de su grado, en comparación con la adquisición de las destrezas necesarias para mantener conversaciones fluidas en inglés (Cummins, 2002: 103).

Es decir, la distinción entre uso y norma de la LE en términos temporales revela que un aprendiente de una LE es capaz y competente para mantener una conversación lo suficientemente correcta como para establecer comunicación e interacción en LE y, sin embargo, no necesariamente ha tenido que adquirir la norma de la LE. En consecuencia, se pone de manifiesto que resulta improductivo e innecesario dedicar más tiempo a la A/A/E de la norma de la LE que a su uso, si el objetivo es claramente comunicativo. Un estudio presentado por Skutnabb-Kangas y Toukoma (1976) demostraba que efectivamente mediaba una diferencia de varios años entre el logro de una fluidez suficiente durante la comunicación y el acceso a la norma en los aspectos académicos de la/s LE.

⁹ La distancia pues entre el dominio conversacional y el dominio académico que un hablante posee no implicaría pues necesariamente falta de competencia comunicativa en LE.

Por otro lado, conviene destacar que la evolución que ha experimentado el proceso de A/A/E de LE no solo está estrechamente ligada a la evolución de la noción de competencia sino también a la de su amplia tipología. Oller (1979) hacía referencia al dominio global del idioma para destacar que el individuo bilingüe o multilingüe debía caracterizarse por ser capaz de interactuar y comunicarse en dos o más LE con una competencia comunicativa (CC) integral en LE. Y para lograr esta situación este individuo debe acumular distintas competencias que, en suma, conformen su competencia multilingüe¹⁰ (CM). Así, el logro del dominio de la LE viene determinado por la conjunción de una serie de competencias específicas que, como se sabe, distan de limitarse a la CL/CG de Chomsky, pero también de las tradicionales competencias comunicativas de la lengua enunciadas por ejemplo por Hymes (1972), Canale (1983), Van Ek (1986), Byram (1994, 1997) o el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER, 2001).

La cuestión que nos planteamos es si las actuales competencias en relación al plurilingüismo y al aprendizaje de LE encajan para definir al aprendiente multilingüe actual. Para ello, analizamos, por un lado, el recorrido histórico llevado a cabo a través de las distintas nociones de competencia comunicativa en LE y de su diversa tipología, y, por otro, proponemos una conceptualización distinta, denominada competencia comunicativa multilingüe (CCM), que pretende adaptar el perfil del individuo multilingüe actual al mundo globalizado y multilingüe en el que vivimos. Por último, extraemos las conclusiones de la propuesta planteada.

2. De la competencia lingüística (CL) a la competencia comunicativa (CC) en LE

En torno a la noción de competencia y su tipología se han asentado las actuales bases del paradigma del aprendiente bilingüe y multilingüe. Tras la concepción chomskiana, que se ceñía a las CL/CG, surge la idea de una competencia centrada en el uso y no en la norma, que contemplaba la capacidad de una persona para hacer un uso significativo de una o varias LE con el fin de comunicarse e interactuar de manera eficaz y adecuada con otros hablantes en esa/s LE. Fue Hymes (1972) quien propuso la noción de CC en contraposición a la CL/CG de Chomsky, ya que consideraba que el conjunto de reglas al que se refería este autor no resultaban suficientes para desenvolverse en situaciones reales comunicativas. Por

10 Los conceptos de multilingüismo y plurilingüismo se utilizan en general de manera indistinta, sin embargo, adoptamos la terminología de competencia multilingüe y no de competencia plurilingüe -como hace el MCER tanto en su segunda versión provisional de 1996 como en las versiones de 2001 y de 2018- por entender que multilingüismo resulta un concepto más amplio, ya que implica la coexistencia de distintas lenguas a nivel social o individual, mientras que plurilingüismo tan solo se refiere al repertorio lingüístico dinámico del aprendiente, sin atender al aspecto social/individual del mismo.

consiguiente, Hymes focalizaba en reglas de uso y no tanto de código. Con esta perspectiva, Hymes se alejaba de posiciones exclusivamente lingüísticas y daba paso a otros aspectos como el social y el psicológico. Se pasa así de un proceso de A/A/E de LE basado en la norma del código a otro basado en el uso del código donde lo que prima no es la forma del mensaje sino el mensaje propiamente dicho.

A partir de aquí, se han desencadenado multitud de competencias y subcompetencias derivadas de la CC que han tratado de incorporarse al proceso con el fin de enriquecerlo y completarlo. Las principales aportaciones fueron realizadas en primer lugar por Canale (1983), quien describe la CC como el conjunto de cuatro competencias interrelacionadas: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica. En segundo lugar, Van Ek (1986) incorpora a estas subcompetencias de la CC las competencias social y sociocultural. Posteriormente, Bachman (1990) propone lo que denomina «habilidad lingüística comunicativa», donde integra la competencia lingüística, estratégica y mecanismos psicofisiológicos. Destaca especialmente el concepto de competencia comunicativa intercultural propuesto por Byram (1994,1997) en el que se desliga del modelo de hablante nativo como objetivo último del aprendiente multilingüe y que define de la siguiente manera:

Alguien con competencia comunicativa intercultural es capaz de interactuar con gente de diferentes países y diferentes antecedentes culturales o sociales. Es capaz de elegir el modo satisfactorio para comunicar e interactuar con el otro y también es capaz de actuar como un mediador entre gente con diferentes orígenes (Byram, 1997: 71).

Byram (1997: 32) explica que los alumnos no solo deben adquirir conocimientos en LE sino que también deben hacer gala de una conciencia crítico-cultural de la diversidad y de los valores, creencias y perspectivas diferentes, precisando que la percepción mutua de las identidades sociales de los interlocutores es un factor determinante en la interacción. A principios de siglo, la CC en LE quedaba redefinida por el MCER (2001) con tres subcompetencias: lingüística, sociolingüística y pragmática. Además de esto, el MCER añade otras competencias que no incluye en la CC en LE, como son las competencias generales del individuo -a saber, conocimientos, destrezas, competencia existencial y competencia de aprender- necesarias para completar el proceso de A/A/E en LE. Pero una de las aportaciones más destacadas del MCER es la denominada competencia plurilingüe y pluricultural. Tanto en el MCER (2001) como en el Volumen de Acompañamiento del MCER (2018: 39) esta competencia se define como 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; 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 y, por último, utilizar recursos paralingüísticos (mímica, gestos, expresiones faciales, etc.). Lázár (2003: 69) amplía la cuestión y explica que uno tiene que aprender cómo hay que tratar la incertidumbre, ambigüedad y alteridad, así como las dificultades y choques culturales, precisamente porque la sociedad actual exige no solo conocer la lengua y la cultura del otro sino también cuestiones actitudinales abiertas y tolerantes hacia la otra cultura.

Otros autores se refieren a la competencia plurilingüe como una “multicompetencia” (Cook, 2010, Cenoz, Hufeisen & Jenner 2001). Esta noción fue creada por Cook (1992) para referirse a la relación que existe entre dos o más lenguas que conviven en una misma mente, de manera que cuando estas lenguas alcanzan un estado de total fusión dan lugar a una constante interacción y, consecuentemente, al movimiento de elementos lingüísticos y no lingüísticos de un sistema al otro. Por último, destacamos la propuesta de la nueva Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre LOMLOE (2020) que se refiere a la competencia plurilingüe como aquella competencia que permite utilizar distintas lenguas, orales o signadas, de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación.

La tabla siguiente resume el recorrido cronológico que la noción de competencia, asociada a la A/A/E de LE, ha experimentado desde la conceptualización chomskiana hasta la actual ley de la LOMLOE:

Normas del código	COMPETENCIA	Chomsky (1964)
Uso del código en determinados contextos	COMPETENCIA COMUNICATIVA (CC)	Hymes (1972)
	CC: -competencia lingüística (CL) -competencia sociolingüística (CSL) -competencia discursiva (CD) -competencia estratégica (CE)	Canale (1983)
	CC: CL/CSL/CD/CE -competencia social (CS) -competencia sociocultural (CSC)	Van Ek (1986)
	Habilidad lingüística comunicativa: -CL/CE/Competencia psicofisiológica	Bachman (1990)
	CC Intercultural	Byram (1994, 1997)
	CC: CL/CSL/Competencia pragmática	MCER (2001)
	Competencia plurilingüe (CPlg) Competencia pluricultural (CPlc) Competencias generales (saber, saber ser/hacer/aprender)	MCER (2001) Vol. Acomp. MCER (2018)
	Competencia plurilingüe (CPlg)	LOMLOE (2020)

Tabla 1: Recorrido cronológico de las competencias necesarias en el proceso de A/A/E de LE
Fuente: propia

Se puede afirmar por tanto que, desde la formulación de Hymes, la CC en LE incluye diversos aspectos más allá de la CL a la que aludía Chomsky. Durante esta trayectoria de la CC en LE han ido surgiendo otras competencias que no se han

considerado como integrantes o adicionales a la CC en LE y que, sin embargo, son necesarias para completar el proceso de A/A/E de LE, como veremos en el apartado siguiente. Así, ese elenco de conceptos pone de manifiesto la necesidad de delimitar el ámbito de definición de la CC en LE y, en consecuencia, un replanteamiento al respecto. Pero para ello resulta imprescindible plantearse cuál es el objetivo que se persigue. Por un lado, ¿el objetivo reside en alcanzar un dominio efectivo e integral en la/s LE? o, por el contrario, ¿se trata de responder a una nueva realidad social globalizada multilingüe y multicultural en la que los individuos pueden desenvolverse haciendo uso de varias lenguas en una misma situación comunicativa? Esta dicotomía revela que, en función de la finalidad pretendida, la noción de competencia comunicativa cambia y, por consiguiente, debe conceptualizarse de manera distinta a las propuestas recogidas hasta ahora. Lo mismo ocurre por tanto en cuanto al proceso de A/A/E de LE y a la denominación de aprendiente de LE.

3. De la CC en LE a la Competencia Comunicativa Multilingüe (CCM)

Como hemos visto, las menciones que encontramos al respecto de la CC en LE se refieren a conceptos relacionados con competencia plurilingüe o multilingüe, competencia comunicativa intercultural, competencia pluricultural o multicultural... Sin embargo, asistimos a una nueva realidad en la que los hablantes del mundo globalizado son capaces de interactuar en varias lenguas al mismo tiempo en una misma situación comunicativa, precisamente porque se observan distintas formas y modos de comunicación donde las diversas lenguas que se conocen interactúan de manera interrelacionada en una misma comunicación. Se trata de una CC en LE que va mucho más allá, ya que supone reconocer y respetar los perfiles lingüísticos individuales y aprovechar todos los recursos disponibles por el hablante de LE, con el fin de desarrollar estrategias que permitan al individuo mediar y hacer transferencias entre sus lenguas, integrar dimensiones históricas y culturales y fomentar el respeto y la convivencia entre los interlocutores de distintas lenguas implicados en la situación de comunicación. Por lo que comprobamos que no debe referirse únicamente a los conocimientos que debe adquirir el aprendiente de LE en contextos formales, sino que se trata de una habilidad distinta que debe desarrollar el individuo multilingüe durante el proceso de A/A/E de LE. Este proceso, por otro lado, resulta ilimitado, por tratarse de un proceso vivo y dinámico que acompaña al individuo a lo largo de su vida, al igual que ocurre con su lengua materna (LM/L1). Por ello, consideramos que debe tratarse de una nueva concepción de CC en LE que denominamos competencia comunicativa multilingüe (CCM). Bajo esta premisa se puede afirmar que en esta competencia se trata de alcanzar tanto capacidad para comunicarse en dos o más lenguas como capacidad

de poseer conciencia en dos o más lenguas. En una situación comunicativa puede existir comunicación, pero no conciencia. Esto genera desconexión en el nivel intangible de la lengua y, por tanto, el proceso de A/A/E multilingüe resulta incompleto. Así pues, lo que trata de explicar la CCM es que sin conciencia en dos o más LE la comunicación se mantiene en un plano intermedio, ya que no se alcanza el plano superior dado por la conciencia en esa/s LE y, por tanto, la comunicación resulta escasa pues no se obtienen de ella todos los beneficios que una comunicación multilingüe otorga. La siguiente figura representa la CCM:

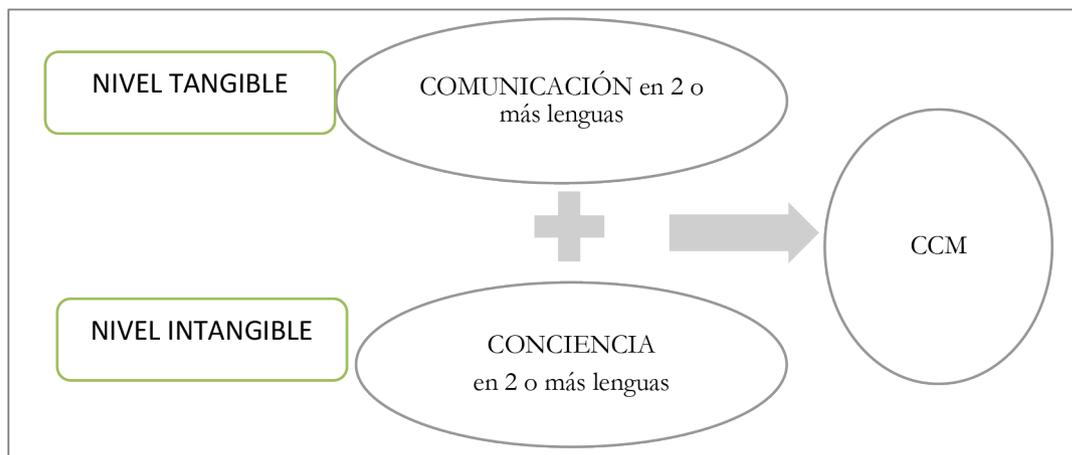


Figura 1: Estructura de la CCM
Fuente: propia

Es decir, tal como refleja la figura 1, la CCM se define como la capacidad del individuo de operar con dos o más lenguas en dos niveles: el nivel tangible de esas lenguas y en el nivel intangible de las mismas. En este sentido, la CCM se refiere tanto a la estructura como al entorno de las lenguas, respondiendo así a ambos niveles.

El nivel tangible de una lengua se remite a la forma de la lengua, es decir, a la estructura del código y respondería al qué de la lengua. En este nivel se requiere la conjunción de varios tipos de competencias que denominamos concordantes, pues establecen entre ellas una relación de complementariedad necesaria ya que actúan en una sucesión continua e ininterrumpida de aspectos durante todo el proceso de A/A/E multilingüe. En este caso nos referimos a las competencias lingüístico-verbales. Se trata de todas aquellas competencias que permiten producir y comprender enunciados que respeten la norma de la lengua en todos sus niveles, como son

la competencia léxica, semántica, gramatical, fonológica, ortográfica y ortoépica. Por ello, se trata de competencias complementarias entre sí, puesto que no se puede codificar o descodificar el mensaje si falta alguna de estas competencias.

El nivel intangible concierne al fondo de la lengua, esto es, al contexto en que se reproduce ese código, respondiendo por tanto al cómo, dónde, cuándo y por qué de la lengua. En este nivel se necesitan las que denominamos competencias paralelas, ya que operan al mismo tiempo y al mismo nivel de relevancia que las competencias concordantes. Se trata de las competencias que afectan al entorno como son la competencia social -tanto sociocultural (cultural e intercultural) como sociolingüística (fraseológica y paremiológica)-, pragmática -tanto discursiva como estratégica-, metalingüística, paralingüística y extralingüística.

Además, tanto las competencias concordantes como las competencias paralelas deben estar acompañadas por tres competencias transversales, es decir, aquellas que ofrecen beneficios añadidos al desempeño de la actividad comunicativa multilingüe y marcan claramente la diferencia entre CC en LE y CCM. Las competencias transversales se dividen en: la competencia mediadora, la competencia internacional y la competencia global.

En primer lugar, la competencia mediadora es aquella que trata de gestionar situaciones caracterizadas por la diversidad cultural, siendo capaz de identificar las diferencias culturales y actuando en consecuencia, modificando el lenguaje y equilibrando la actitud ante dichas diferencias. Además, supone la capacidad de ofrecer y solicitar explicaciones con la finalidad de evitar posibles malentendidos durante la comunicación. En segundo lugar, la competencia internacional es aquella en la que el individuo es capaz de comprender la existencia de que esas diferentes culturas conviven con prácticas y normas diferentes y que, por tanto, las percepciones y comportamientos de las personas que pertenecen a esas culturas son muy distintas a las de uno, evitando así la creación de estereotipos que separan a los interlocutores. De ahí, la necesidad de tener conciencia en la/s otra/s lengua/s. Esa sensibilidad a las diferencias contribuye de manera decisiva a crear no solo comunicación sino conciencia en esa/s otra/s lengua/s y, en consecuencia, a crear CCM. En tercer lugar, la competencia global (Estudio Pisa 2018) es la capacidad del individuo para examinar cuestiones locales, regionales, nacionales e internacionales, referido a asuntos económicos, sociales, políticos, ambientales y culturales; así como comprender, apreciar, respetar y debatir las perspectivas del mundo. En dicho Estudio se explica que esta competencia, una vez vivida y perfeccionada por el estilo de vida de cada persona de forma reiterativa, trae como beneficio un retorno e impacto positivo en la comunidad de origen para buscar un mundo más igualitario, dando respuestas a las necesidades del entorno, como una persona más sociable y resiliente, con comportamientos pacíficos, sustentables y

respetuosos de las diferencias culturales. Estas tres competencias encierran la capacidad del individuo multilingüe de adaptarse, en todas sus dimensiones, a la otredad del entorno cultural y de integrarlo en el suyo propio. Para ello, debe adquirir flexibilidad mental y visión de conjunto y, esto es precisamente lo que le permite alcanzar conciencia en dos o más lenguas.

Por último, no podemos obviar que cuando se produce el aprendizaje y la adquisición de LE, el proceso está indefectiblemente afectado por la lengua propia del aprendiente, desde la que realiza, de manera consciente e inconsciente, todas las operaciones cognitivas y metacognitivas para llegar a la/s LE. Esto ocurre porque el conocimiento se adquiere tanto de manera empírica como racional, es decir, que el individuo, para aprender, hace uso de todas las herramientas, recursos y conocimientos a su disposición, incluidas las que posee en su LM/L1. De esta manera es capaz de interpretar, descodificar y comprender los elementos de las LE que formen parte del proceso de A/A/E multilingüe. Así, para que el proceso resulte multilingüe en su totalidad, debe contemplar tanto la propia lengua, es decir, a la LM/L1 como las otras, ya que debe incluir el universo completo del aprendiente multilingüe. Solo así puede denominarse proceso de A/A/E multilingüe.

En consecuencia, en la CCM las lenguas están interrelacionadas e interconectadas puesto que ni las lenguas ni las culturas se almacenan en compartimentos mentales separados. Todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas del individuo facilitan el desarrollo de una competencia comunicativa exitosa en la que el objetivo no es alcanzar el dominio de las LE, sino más bien la habilidad y la actitud adecuadas para lograr una situación comunicativa efectiva. De esta manera, desaparecen las fronteras entre las lenguas, haciendo uso de diferentes lenguas para transmitir mensajes en una misma situación de comunicación. El aprendiente multilingüe se diferencia así del aprendiente de LE, ya que mientras este trata de alcanzar un elevado nivel en cada una de sus LE, principalmente a nivel lingüístico-verbal, el aprendiente multilingüe conoce todos sus recursos y hace uso de ellos en un discurso comunicativo multilingüe, en el que los interlocutores son capaces de utilizar varias lenguas entre ellos y alcanzar una CCM adecuada. La CCM quedaría, por tanto, representada de la siguiente manera:

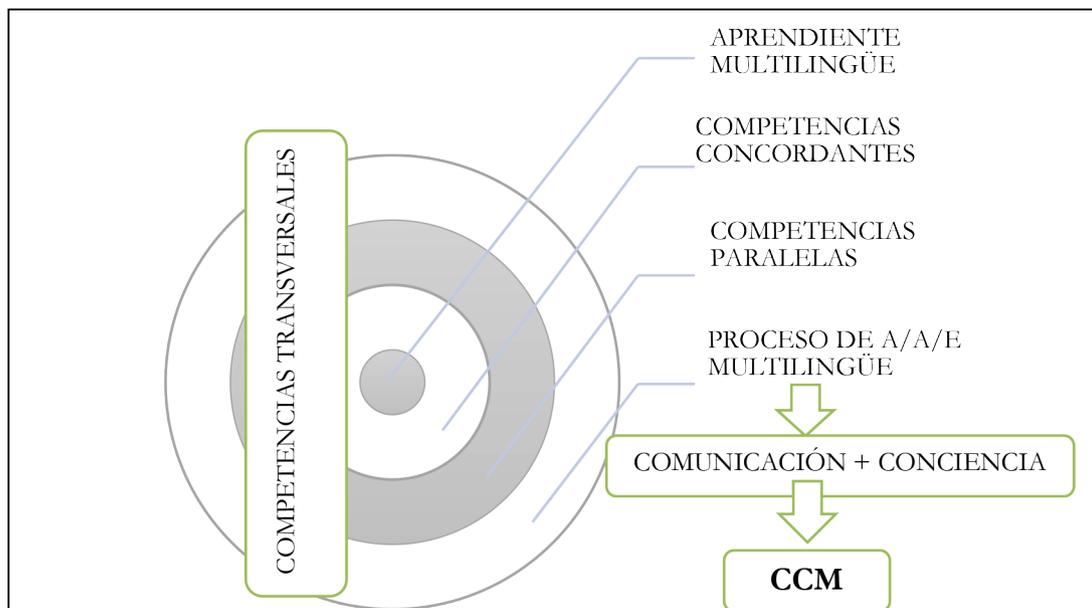


Figura 2: Competencia comunicativa multilingüe (CCM)

Fuente: propia

En definitiva, la CCM resulta así una competencia capaz de abarcar todos aquellos aspectos necesarios para conformar el perfil de un aprendiente multilingüe que difiere del aprendiente de LE, cuyos objetivos no alcanzan la dimensión procurada por un proceso de A/A/E multilingüe. Aquí convergen las competencias necesarias para formar individuos capaces de afrontar el mundo actual y de desenvolverse con todos los recursos de que dispone. En este sentido, conviene adaptar el proceso de A/A/E de LE en contextos formales a esta realidad e integrar los contenidos necesarios en los currículos académicos para poder abarcar la dimensión que alcanza la CCM.

4. Conclusiones

La cuestión de las competencias que deben adquirir los aprendientes de LE resulta controvertida por las limitaciones que, en muchas ocasiones, caracteriza al proceso de aprendizaje y enseñanza de LE, muy a menudo centrado en la estructura de la lengua y tan solo en ciertos aspectos del entorno. Sin embargo, la nueva realidad social y laboral del mundo actual obliga a replantear y proponer un nuevo perfil multilingüe capaz de establecer una conexión con el nuevo contexto mundial. Para ello, estos aprendientes deben adquirir, con disposición y relevancia semejantes, una serie de competencias claves, como son las denominadas competencias concordantes, paralelas y transversales. La conjunción de estas competencias permite al aprendiente desarrollar un proceso de A/A/E multilingüe exitoso

y alcanzar así la CCM. Esta competencia capacita al aprendiente para desenvolverse en un mundo interrelacionado, en el que la diversidad de lenguas de las que dispone son fundamentales para el éxito social, personal, laboral y cultural. Comprender la compleja dinámica de la globalización requiere prepararse para ello. En consecuencia, el proceso de A/A/E multilingüe debe incorporar necesariamente no solo competencias lingüístico-verbales o interculturales, sino que debe estar integrado por competencias que afecten tanto al código como al contexto, y especialmente a este último en lo que se refiere a las competencias transversales. A través de ellas, se adquiere pensamiento analítico y crítico, que contribuye a formar aprendientes que no solo son capaces de gestionar la estructura de la lengua o determinados aspectos del contexto de una lengua, sino aprendientes capacitados para acomodar su conciencia a la del otro y viceversa, creando un único contexto multilingüe. En este sentido, se necesitan currículos académicos que proyecten un proceso de A/A/E multilingüe, de manera que respondan a las demandas de una sociedad no tanto con conocimientos en LE sino con CCM.

Bibliografía

BACHMAN, Lyle F. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.

BARRETT, Martyn (2014)/BOIX MANSILLA, Veronica/JACKSON, Anthony (2011)/DEARDORFF, Darla K. (2009)/UNESCO (2013, 2014b, 2016), in *Preparing our Youth for an Inclusive and Sustainable World - The OECD PISA Global Competence Framework*, Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-competence.pdf>.

BYRAM, Michael (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.

CANALE, Michael (1983), "From communicative competence to communicative language pedagogy", en J. C. RICHARDS y R.W. SCHMIDT (eds.), *Language and Communication*, Londres: Longman, 2-27.

CENOZ, Jasone/HUFEISEN, Britta/JESSNER, Ulrike (2001), "Towards Trilingual Education", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4, 1-10.

CHOMSKY, Noam (1964), *Current Issues in Linguistic Theory*, The Hague: Mouton.

- COOK, Vivian (1992), "Evidence for Multicompetence", *Language Learning*, vol.42, (14), 557-591.
- COOK, Vivian (2010), "Multi-competence and the learning of many languages" *Language, Culture and curriculum* 8 (2), 93-98.
- CUMMINS, Jim (1981), "The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students", in California State Department of Education (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Rationale* (pp. 3-49). Los Angeles, CA: California State University.
- CUMMINS, Jim (2002), *Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Language Policy,- Language policy*, ISSN 1568-4555, Vol. 1, N^o. 2, 2002, págs. 193-195.
- LÁZÁR, Ildikó (2003), *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*, Graz: Council of Europe.
- CONSEJO DE EUROPA (2018), *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*, Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- LOMLOE (2020), BOE (340), de 30 de diciembre de 2020, pág. 122868 a 122953, Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>.
- OLLER, John W., (1979), *Language Tests at School: A Pragmatic Approach*, Longman, London.
- HYMES, Dell (1972), On Communicative Competence, in: J.B. Pride and J. Holmes (eds), *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293. (Part 1)
- VAN EK, Jan Ate (1986), *Objectives for Foreign Language Learning* (vol. I.), Estrasburgo: Council of Europe.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove/TOUKOMAA, Pertti (1976), *Teaching migrant children mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*, The Finnish National Commission for UNESCO, Helsinki.