

A ULAS
DE
VERANO

Instituto
Superior de
Formación del
Profesorado

**NUEVAS FORMAS
DE APRENDIZAJE
EN LENGUAS
EXTRANJERAS**



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

H/ 3941

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
[16 MAR 2005]
ENCUADRA
DONATIVO

MA-19857
(N.C.)

H/3941



NUEVAS FORMAS DE APRENDIZAJE EN LENGUAS EXTRANJERAS

 <p>MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA</p>	SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN
	INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

BIBLIOMECA



082516



R.153299



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN
Instituto Superior de Formación del Profesorado

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 651-04-130-8
I.S.B.N.: 84-369-3926-3
Depósito Legal: M-44943-2004

Imprime: ESTILO ESTUGRAF IMPRESORES, S.L.

Colección: AULAS DE VERANO

Serie: Humanidades

NUEVAS FORMAS DE APRENDIZAJE EN LENGUAS EXTRANJERAS

El objetivo fundamental de esta publicación es contribuir a la formación permanente del profesorado de lenguas extranjeras, favoreciendo un foro de reflexión y de acercamiento a nuevos enfoques que vienen demandados por un mundo cambiante en las relaciones socio-culturales y en la comunicación en general. Por una parte, las sociedades modernas tienden a desarrollarse en contextos plurilingües y multiculturales, y necesitan del encuentro para poder superar la idea de frontera, lengua o cultura. Por otra parte, las disciplinas despliegan lazos de unión entre sí, que permiten un mejor entendimiento del saber, del conocimiento. Por todo ello, no es posible desligar la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras de los fines que se pretenden lograr, del contexto social en que tiene lugar, de la relación que mantienen los participantes en la actividad del aula o de las aportaciones que cada individuo hace a la interacción. Considerando lo expuesto anteriormente, se pretende compartir los siguientes principios organizadores de ideas y reflexiones: 1) Abrir nuevos caminos en el desarrollo de inquietudes profesionales, contemplando la realidad de las aulas y los retos que se plantean en el futuro. 2) Valorar el papel del lenguaje como mediador en los procesos de construcción del conocimiento. 3) Entender la lengua como auténtico vehículo de comunicación, reconociendo su valor en el intercambio y encuentro socio-cultural.

Dirección editorial del volumen *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras*: M^a SAGRARIO SALABERRI RAMIRO

Coordinación: FRANCISCO MENO BLANCO

Autores:

ALCARAZ VARÓ, Enrique
MANCHÓN RUIZ, Rosa M^a
MENO BLANCO, Francisco
PALACIOS MARTÍNEZ, Ignacio M.
SALABERRI RAMIRO, Sagrario
VAN LIER, Leo
ZARO VERA, Juan Jesús

ÍNDICE

<i>Desarrollo de competencias múltiples en la realización de tareas</i>	9
Sagrario Salaberri Ramiro	
<i>Aprendizaje de lenguas extranjeras a lo largo de la vida.....</i>	29
Francisco Meno Blanco	
<i>La escritura en lengua extranjera: reflexiones sobre los comentarios y correcciones del profesor.....</i>	67
Rosa M ^a Manchón Ruiz	
<i>El lenguaje profesional y académico.....</i>	91
Enrique Alcaraz Varó	
<i>La segunda lengua: conocimiento, reflexión e interacción.....</i>	115
Leo van Lier	
<i>El enfoque interlingüístico: traducción e interpretación en el aula de lengua extranjerae</i>	133
Juan Jesús Zaro Vera	
<i>La enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Una perspectiva Europea</i>	155
Ignacio M. Palacios Martínez	
Ediciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado.....	185

DESARROLLO DE COMPETENCIAS MÚLTIPLES EN LA REALIZACIÓN DE TAREAS

M. Sagrario Salaberry Ramiro
Profesora Titular de Filología Inglesa
Universidad de Almería

Introducción

1. Definición del concepto de multicompetencia
2. El marco de referencia europeo y las múltiples competencias del usuario de la lengua
3. La multicompetencia intercultural
4. La multicompetencia cultural en el marco de referencia europeo
5. Implicaciones didácticas
6. Evaluación

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es proporcionar una visión de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras que va más allá del concepto de competencia comunicativa e incluso de las denominadas "subcompetencias" que la configuran. Tomaré como punto de partida las aportaciones de Cook sobre multicompetencia así como las recomendaciones del Consejo de Europa en torno a las competencias que ha de desarrollar el usuario de la lengua. Este marco nos permitirá revisar el referente de hablante nativo monolingüe como modelo para los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como avanzar en el perfil de usuario de la lengua que demanda la sociedad actual en general y el aula en particular. Sin embargo, los nuevos enfoques no afectan sólo a los aspectos lingüísticos, sino también a los culturales por lo que haré referencia al concepto de multicompetencia intercultural como reto pendiente en el que sin duda se avanzará en los próximos años. No pueden faltar menciones a modalidades de aprendizaje que trascienden a lo que ocurre en el espacio delimitado por las

paredes del aula ya que las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación están contribuyendo al desarrollo de nuevos modelos producto de la globalización. Todo ello acompañado de una reflexión sobre las implicaciones que estas propuestas tienen para el desarrollo y la práctica curricular, los materiales didácticos, las tareas de aprendizaje y la evaluación.

1. DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE MULTICOMPETENCIA

El concepto de multi-competencia en sí es amplio y aplicado a distintos campos del saber: medicina, tecnología, negocios, etc. En adquisición de segundas lenguas, el término "multicompetencia" (*multicompetence*) ha sido definido por Cook (1991, 1992, 1999) en contraposición al de monocompentencia (*monocompetence*) como "el estado de la mente compuesto con dos gramáticas" (*the compound state of a mind with two grammars*) (Cook, 1991: 112). El trabajo de Cook surgió a partir de preguntas técnicas en torno a la teoría de la Gramática Universal (GU), pero muestra evidencias de la existencia de multi-competencias en distintas áreas. Este autor argumenta que la diferencia entre ambos conceptos no es sólo de grado, sino que los hablantes con competencias múltiples (multicompetentes) poseen un conocimiento de las lenguas que hablan, diferente al de los hablantes monolingües. Partiendo de la idea de que los usuarios de una segunda lengua o lengua extranjera son personas diferentes del hablante nativo monolingüe¹, la enseñanza debería revisar su objetivo y crear usuarios de la L2 con éxito en vez de imitadores de los hablantes nativos.

En este planteamiento subyace una revisión profunda del concepto de hablante nativo, un constructo que tiene su origen en Chomsky, y que está siendo ampliamente cuestionado por distintos autores (Bley-Vroman, 1998; Byram, 1997; Firth y Wagner, 1997, Kramersch, 1997, 1998, entre otros). Uno de los argumentos es que el hablante nativo entendido como abstracción no existe, ya que cada hablante nativo no es el representante de un estado puro de la lengua o la cultura que transmite esa determinada lengua, sino que existen tantas combinaciones de hablantes-culturas como hablantes existen.

Las evidencias presentadas por Cook (1992: 559-565) apoyando la idea de que la multicompetencia constituye un estado de la mente distinto al de monocompentencia se podrían resumir de la siguiente forma:

- (a) Los usuarios de la L2 difieren de los hablantes monolingües en el conocimiento que poseen de la L1.

¹ Ver Salaberri (2001) para revisar el concepto de hablante nativo en relación con los modelos transmitidos al profesorado en nuestro contexto.

El concepto de transferencia se ha utilizado fundamentalmente en la dirección L1-L2 y no al revés.

- (b) Los usuarios de la L2 en un nivel avanzado difieren de los hablantes monolingües en el conocimiento que tienen de la L2.

Como indica Meara (1983, iv), *"There is no reason why a person who speaks both English and Spanish should behave in the same way as a monolingual speaker of either language"*.

- (c) Las personas que saben una L2 poseen una conciencia lingüística distinta de las personas que sólo saben una L1.

En consecuencia, utilizar en investigación tareas experimentales basadas en juicios gramaticales resultaría difícil en la medida en que la sensibilidad gramatical del usuario de la L2 será distinta a la de un monolingüe con independencia de los conocimientos gramaticales que posea en ese momento.

- (d) Los usuarios de la L2 tienen procesos cognitivos distintos de los monolingües.

Por ejemplo en la capacidad de análisis, memorización, sacar inferencias, etc. (Cook, 1991).

Por tanto, el estado de multicompetencia (Cook, 1992: 565) es más que la suma de sus partes (L1+L2), los hablantes multicompetentes piensan de forma distinta a los hablantes monolingües, la multicompetencia es un estado distinto de la mente.

Apoyando la idea de multicompetencia holística, Cook (1992: 566-574) aporta los siguientes argumentos:

- (a) La L1 y la L2 comparten el mismo léxico mental: ¿Existen dos diccionarios diferenciados en la mente o están combinados?
- (b) Los usuarios de la L2 alternan en el uso de la L1 y la L2: La alternancia de códigos sería imposible si las lenguas no estuviesen íntimamente relacionadas en lugar de formar dos sistemas compartimentados.
- (c) El procesamiento de la L2 no se puede separar de la L1: La L1 está disponible en todo momento para poder acceder a ella.
- (d) Ambas lenguas se almacenan en las mismas áreas del cerebro.
- (e) El nivel de logro en L2 en entornos académicos se relaciona con el nivel de logro de la L1.

¿Cómo se inicia la multicompetencia? Cook (1992: 581) señala que la multicompetencia se refiere al conocimiento que posee una persona de más de un sistema lingüístico, por tanto, siempre que se produzca conocimiento de una L2 que no sea asimilado por la L1 (como es el caso de préstamo léxico), existe multicompetencia.

El concepto de multicompetencia tiene grandes implicaciones para el profesor de lenguas. Hasta ahora, el modelo predominante al hablar de competencia, bien sea lingüística o comunicativa, ha sido el del hablante nativo. Sin embargo, cada vez se habla más del alumno como usuario plurilingüe, no una imitación del hablante nativo, sino una persona "*who can stand between the two languages*" (Cook, 1992: 583). Más allá del concepto de competencia lingüística o comunicativa, Byram (1990: 87) habla de enseñar a los alumnos "competencia comunicativa intercultural" que les proporcione la habilidad "*to stand between two cultures*", viendo la cultura tanto de la L1 como de la L2 desde una nueva perspectiva.

2. EL MARCO DE REFERENCIA EUROPEO Y LAS MÚLTIPLES COMPETENCIAS DEL USUARIO DE LA LENGUA

En el contexto de la Unión Europea, en el que se hace necesario el dominio de una o varias lenguas distintas a la propia para establecer relaciones con otras personas en diversos ámbitos, parece que la idea de desarrollar competencias múltiples es la realidad necesaria presente y futura, más que formar hablantes que sepan comunicar tomando al hablante nativo como referencia. Uno de los indicadores de este cambio es que cada vez se habla más de "*competencias*" en plural que de "*competencia*" en singular.

Según el Marco de Referencia Europeo (2001), cualquier forma de uso y aprendizaje de la lengua podría describirse en los siguientes términos:

El uso de la lengua -que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como *agentes sociales*², desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas**, en particular.

Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restriccio-**

² Los términos marcados en negrita aparecen como tal en el propio Marco de Referencia Europeo, mientras que los marcados en cursiva son decisión de la autora para señalar conceptos pertinentes en esta exposición.

nes, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar.

El control que de estas acciones tienen los participantes produce el *refuerzo* o la *modificación de sus competencias*.

Las definiciones aportadas de algunos de los términos clave son las siguientes:

Competencias: Son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.

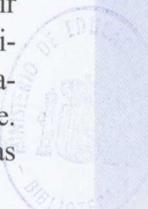
Competencias generales: Son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para realizar acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas.

Competencias Comunicativas de la Lengua: Son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.

Por tanto, además de las dimensiones señaladas en el recuadro anterior (estrategias, tareas, textos, etc.), habría que contemplar que cualquier acto de aprendizaje o de enseñanza de idiomas también se relacionaría con las competencias generales de un individuo en general y las competencias comunicativas en particular.

Las competencias generales de los alumnos o usuarios de la lengua incluyen sus *conocimientos*, *sus destrezas* y *su competencia existencial*, además de su *capacidad de aprender*. El **conocimiento declarativo** (saber) se construye a partir de la experiencia (conocimiento empírico) y del aprendizaje formal (conocimiento académico). Incluye (a) el conocimiento del mundo (lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, etc.); (b) el conocimiento sociocultural (la vida diaria, condiciones de vida, relaciones interpersonales, valores, creencias, actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales, comportamiento ritual) y (c) la consciencia intercultural.

Las **destrezas** y **habilidades** (saber hacer), o lo que podríamos definir como **conocimiento procedimental** comprende destrezas y habilidades prácticas (sociales, de la vida, profesionales, de ocio), así como destrezas y habilidades interculturales a las que prestaremos atención más detallada posteriormente. La **competencia existencial** (saber ser) viene a ser la suma de las características



individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la imagen que se tiene de uno mismo y de los demás, y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. Finalmente, la **capacidad de aprender** (saber aprender), pone en juego la competencia existencial, los conocimientos declarativos y las destrezas, y hace uso de varios tipos de competencias. La capacidad de aprender también se puede concebir como la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento.

La **competencia comunicativa** comprende varios componentes: **lingüístico**, **sociolingüístico** y **pragmático**, entendiendo que en cada uno de ellos existen conocimientos, destrezas y habilidades. Las **competencias lingüísticas** incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. Las **competencias sociolingüísticas** se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia. Las **competencias pragmáticas** tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. Respecto a este componente, incluso más que en el caso del componente lingüístico, apenas es necesario resaltar el gran impacto que ejercen las interacciones y los entornos culturales en el que se desarrollan las mencionadas capacidades.

3. LA MULTICOMPETENCIA INTERCULTURAL

Una vez definida la multicompetencia desde una perspectiva lingüística, prestaremos ahora atención a formas de desarrollar la competencia intercultural, como espacio prácticamente olvidado en las últimas décadas de desarrollo de modelos para la enseñanza y aprendizaje de lenguas. El propio Marco de Referencia Europeo evidencia que las competencias comunicativas son insuficientes para afrontar los retos de la sociedad actual. La inclusión de competencias tales como conocimiento sociocultural, consciencia intercultural (conocimiento declarativo) y habilidades prácticas, habilidades interculturales (conocimiento procedimental) señalan una nueva orientación en las necesida-

des de aprendizaje de nuestros alumnos en el marco de la denominada "Europa del Conocimiento". Mirar el presente nos informa suficientemente sobre la necesidad de encuentro cultural dentro de las propias aulas donde participan hablantes de distintas culturas, y también fuera de las aulas en un espacio europeo, internacional y también virtual en el que los participantes en la actividad comunicativa se entenderán siempre que se produzca encuentro intercultural.

Es en los últimos años cuando se está reflexionando sobre el hecho de que los aprendices de una lengua extranjera no se limitan actualmente a mantener contacto con hablantes de la lengua meta y el país o países donde ésta se habla, sino que se ven implicados en situaciones en las que actúan como mediadores entre distintas lenguas y culturas. De todo ello se desprende que es la falta de entendimiento cultural más que los problemas lingüísticos lo que produce situaciones de falta de entendimiento (Coperías, 2002: 86-87).

En la propia definición de "competencia comunicativa intercultural" se imbrican tres términos que fácilmente nos remiten a la historia del desarrollo de esta nueva perspectiva. El concepto de *competencia*³ está asociado inicialmente al de *competencia lingüística* de Chomsky, revisado posteriormente por Hymes quien propuso el de *competencia comunicativa* para incluir cuándo y cómo usar la lengua en contextos específicos, prestando así atención al concepto de *competencia sociolingüística*. Este concepto tuvo una influencia decisiva en la enseñanza de lenguas, dando lugar a lo que se conoce como enfoque comunicativo. Sin embargo, conviene recordar que la competencia comunicativa se basa en la habilidad que los hablantes tienen en su lengua materna y se transfirió a la enseñanza de lenguas extranjeras sin cuestionar el modelo del hablante nativo como referencia, como puntualiza Byram (1995:56).

Ciertamente, la enseñanza de lenguas extranjeras ha estado dominada durante bastante tiempo por teorías basadas en cómo las personas aprenden su lengua materna y el hablante nativo ha sido un modelo para los alumnos. Sin embargo, reflexionar sobre la naturaleza de la interacción entre hablantes nativos y hablantes de la lengua extranjera, o entre hablantes de una lengua extranjera que utilizan como *lingua franca*, ha llevado a reconocer que no es ni adecuado ni deseable que los alumnos tomen como modelo al hablante nativo cuando se trata de aprender sobre otra cultura y llegar a comprenderla (Byram *et al.* 2001: 5). En contextos de aprendizaje de una lengua extranjera, el ideal del hablante nativo sugiere que el aprendiz de una lengua extranjera llegue a ser un hablante bilingüe ideal, objetivo bastante difícil de alcanzar. Como alter-

³ Consultar Alcaraz y Martínez (1997) para una descripción clara del concepto de competencia y competencia comunicativa.

Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras

nativa, Byram y Zárate⁴ proponen el concepto de "hablante intercultural" (Byram y Zárate, 1994) que tiene la habilidad para interaccionar con otros, aceptar otras perspectivas y percepciones del mundo, para mediar y ser consciente de su forma de valorar las diferencias (Byram y Zárate, 1997).

De forma resumida, podríamos decir que la competencia intercultural incluye cinco elementos (Byram, 1997: 50-54):

- Actitudes: Curiosidad y apertura, disposición para creer más en otras culturas y ser más críticos con la propia.
- Conocimiento: de grupos sociales, sus productos y prácticas en el propio país de uno y del interlocutor, y conocimiento de los procesos generales de interacción social e individual.
- Habilidades de interpretación y relación: para interpretar un documento o acontecimiento de otra cultura, explicarlo y relacionarlo con documentos propios.
- Habilidades de descubrimiento: para adquirir nuevo conocimiento de una cultura y de las prácticas culturales y habilidad para operar con el conocimiento, actitudes y destrezas con las limitaciones que se producen en situaciones de comunicación e interacción en tiempo real.
- Consciencia cultural crítica/ educación política: habilidad para evaluar, de forma crítica y basándose en perspectivas con criterios explícitos, prácticas y productos de la cultura y el país, propios y los de otros.

El modelo de Byram (1997: 33) de competencia intercultural podría representarse de la forma siguiente:

	Habilidades -Interpretar relacionar	
Conocimiento -de uno mismo y del otro -de la interacción: individual y social	-Educación -Educación política -Consciencia cultural crítica	Actitudes -Relativizar lo propio -Valorar lo de otros
	Habilidades Descubrir y/o interaccionar	

⁴ Como indica Byram (1997:vii), el Consejo de Europa le invitó a participar en el proyecto del "Marco de Referencia Europeo" para clarificar temas relacionados con niveles de competencia socio-cultural. Byram y Zarate escribieron un documento titulado "*Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence*".

4. LA MULTICOMPETENCIA CULTURAL EN EL MARCO DE REFERENCIA EUROPEO

Existiendo relaciones estrechas entre la competencia sociocultural e intercultural, me centraré en las referencias directas que el Marco de Referencia Europeo hace a esta última. Dentro de las competencias generales se incluye la *consciencia intercultural* definida como el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el "mundo de origen" y el "mundo de la comunidad objeto de estudio" (similitudes y diferencias distintivas). Esto produce una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo en forma de estereotipos nacionales.

Los usuarios del *Marco de referencia* pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Qué experiencia y conocimiento sociocultural previo se supone que tiene el alumno y cuál se le exigirá.
- Qué nueva experiencia y qué conocimiento de la vida social de su comunidad y de la comunidad objeto de estudio tendrá que adquirir el alumno con el fin de cumplir los requisitos de la comunicación en la segunda lengua.
- Qué consciencia de la relación existente entre la cultura materna y la cultura objeto de estudio necesitará el alumno para desarrollar una competencia intercultural apropiada.

Las destrezas y las habilidades interculturales (saber hacer) incluyen:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

Los usuarios del *Marco de Referencia* pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Qué papeles y funciones de intermediario cultural tendrá que cumplir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
- Qué características de las culturas propia y extranjera tendrá que distinguir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
- Qué se le puede ofrecer al alumno para que experimente la cultura objeto de estudio.
- Qué posibilidades tendrá el alumno de actuar como intermediario cultural.

5. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

La multicompetencia, entendida tanto desde su vertiente lingüística como intercultural, tiene implicaciones para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras como se detalla a continuación:

(a) Nuevos métodos de enseñanza.

La mayoría de los métodos de enseñanza tratan la L2 de forma aislada de la L1, sin embargo la L1 está presente en las mentes de los alumnos con independencia de los deseos del profesor. Cook (2001: 410-413) menciona métodos de enseñanza que suponen el uso de la L1 de forma deliberada, como *Community Language Learning*, *Dodson's Bilingual Method* y el denominado *New Concurrent Method* (Faltis, 1989; Jacobson y Faltis, 1990) que da legitimidad a la alternancia de códigos en la clase, indicando en qué momentos se puede dar: Cuando se tratan conceptos importantes, cuando los alumnos están distraídos, para proporcionarles refuerzo positivo o regañarles.

Otra posibilidad es lo que se conoce como "*reciprocal language teaching*" (Cook, 1989; Hawkins, 1981) en la que dos personas con intereses similares forman parejas que mutuamente desean aprender la lengua del otro y que alternan el uso de las lenguas en función de algún sistema establecido.

(b) Nuevos materiales didácticos: Desde los lingüísticos y comunicativos hacia los interculturales.

No es posible desarrollar múltiples competencias si los materiales didácticos no son adecuados a las nuevas demandas. La transformación en el diseño de materiales se ha visto influida por los avances en lingüística aplicada y, de este modo, hemos pasado de utilizar materiales tradicionales, caracterizados por presentar la lengua como un sistema, poniendo énfasis en las formas gramaticales más que en las funciones de la lengua, a utilizar materiales comunicativos que intentan reflejar un uso auténtico de la lengua Coperías (2000: 66).

El reto está, por una parte, en no renunciar a la presencia directa o indirecta de la L1 (multicompetencia lingüística) y, por otra, incluir programas de temas o conocimiento socio-cultural que no sean un añadido, sino la esencia misma. Todo ello sin olvidar el cultivo de la propia identidad del alumno en su trayecto de encuentro entre culturas, así como el desarrollo de habilidades y actitudes que eviten el desencuentro cultural.

Alptekin (2002: 63) señala que *"instructional materials and activities should involve local and international contexts that are familiar and relevant to language learner's lives"*. Citando a Widdowson (1998), incluso sugiere que *"instructional materials and activities should have suitable discourse samples pertaining to native and nonnative speaker interactions, as well as nonnative and nonnative speaker interactions. Discourse displaying exclusive native speaker use should be kept to a minimum, as it is chiefly irrelevant for many learners in terms of potential use in authentic settings"*.

(c) Nuevas tareas de aprendizaje

Una consecuencia directa de lo expuesto anteriormente es la necesidad de incorporar nuevas tareas que contemplen la multicompetencia tanto lingüística como intercultural. Con respecto a la multicompetencia lingüística, superando la idea de que quien comunica en dos lenguas es un comunicador "deficiente" o "incompetente", ya se han realizado investigaciones en las que los aprendices de una lengua extranjera realizan tareas y actividades en las que se incluye el uso de la L1.

Belz (2002a/b) utiliza lo que se denomina *multilingual learner utterances* (MLUs), definidas como discurso oral o escrito producido por el alumno que contiene tanto L1(s) como L2(s). En una investigación con alumnos universitarios, cada uno tenía que escribir un texto multilingüe en alemán (L2) y su L1 u otras lenguas, seleccionando un tema y un género (historia breve, entrevista, carta, poema, artículo de periódico, etc.). Una de las características a resaltar en los textos producidos por los alumnos es el juego con el lenguaje como evidencia de multicompetencia. El siguiente ejemplo está tomado de Belz (2002b: 27):

Deutsch und English are so good zusammen. Die Beide flieBen zusammen so wunderschönlich [bold in original], und man kann weird words make up and with word order play ... Ich mag California. Hier kann man das Fahrrad fahren, schilaulen gehen oder to the beach gehen all in one state. Und knowing Deutsch makes alles even besser! Was würde ich ohne Deutsch tun? Ich weiB nicht. I wouldn't be able to speak meine Sprache. I couldn't express myself echt, ganz genau ...

Este alumno manifiesta que su multicompetencia le permite desarrollar nuevas habilidades que no poseía como individuo monocompetente. Por ejemplo, crea "palabras extrañas" y "juega" con el orden de las palabras. Enfatiza que el conocimiento de alemán hace todo mejor en su vida.

El uso de diccionarios monolingües o monolingües también abre perspectivas diferentes: para qué y cómo utilizar cada tipo según la finalidad, progresión en el uso de ambos, uso complementario de los dos tipos, comprensión del metalenguaje que incluyen, desarrollo de distintas estrategias, etc. Nesi y Meara (1994:4) describen una estrategia llamada *kridule*, utilizada por los alumnos en tareas productivas que básicamente consta de cuatro pasos: leer la definición de un término, seleccionar un segmento que resulta familiar, componer una frase que contiene ese segmento y sustituir la palabra meta por el segmento seleccionado. Aunque la estrategia como tal puede dar lugar a errores, también es cierto que puede constituir una base sobre la que trabajar desde la perspectiva de la competencia. También se podrían mencionar las estrategias de traducción utilizadas por los alumnos⁵.

El campo de la "Comunicación Mediada por Ordenador" ha dado lugar a una amplia gama de tareas en las que los alumnos escriben en chat sincronizado o no sincronizado, grupos de noticias, construyen páginas web conjuntamente, etc. utilizando la lengua materna y la lengua objeto de aprendizaje. El hecho de utilizar la lengua materna que, en principio, podría ser considerado como indicador de falta de competencias comunicativas, ha sido ya considerado por algunos investigadores (Bernhardt y Kamil, 1998) como recurso esencial para profundizar en temas culturales.

Desde la perspectiva intercultural, se vienen proponiendo tareas diversas (Byram *et al.* 2001; Martín Morillas, 2000, etc.) que también contemplan el uso de la lengua materna y las nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación. La que se describen a continuación constituyen un ejemplo:

(a) *Dramatización (Role-play, simulación)*: los alumnos representan escenas o actos con alusiones a prácticas y hábitos culturales. Después de la

⁵ Consultar Zaro y Salaberri (2001) para profundizar más en el tema.

representación hay una discusión y una reflexión sobre las diferencias y similitudes interculturales. En esta gama entran también los juegos de rol en los que se asignan papeles diferentes a grupos que han de actuar como miembros de una determinada cultura inventada utilizando ciertas reglas que se les proporcionan, entre las que se suelen incluir convenciones relativas al lenguaje corporal, formas de saludo, etc.

(b) *Asimiladores Culturales*: son textos de lectura que producen disonancia cognitiva e incluso "choque cultural" o "des-encuentro cultural" (Kramsch, 1993). Se refieren a alguna experiencia de rechazo, equívoco, incompreensión, etc. que luego es debatida, comentada, analizada o explicada.

(c) *Cápsulas Culturales*: Es una actividad que engloba varios tipos de tareas de comprensión cultural alrededor del tema seleccionado que sirve para identificar similitudes y diferencias entre culturas: video, programas de televisión, lectura de textos, canciones, fotografías, ilustraciones, revistas, diapositivas, etc. que puede finalizar con la realización de un proyecto que incluya entrevistas, grabar un programa de televisión, hacer un collage, etc. Por ejemplo, existen materiales que comparan la cultura americana con la sudamericana (Miller, Drayton y Layton, 1979), con la francesa (Miller y Loiseau, 1974) la mejicana (Miller y Bishop, 1979). Utilizando estos modelos, los alumnos pueden confeccionar sus propias "cápsulas culturales".

(d) *Tandem learning*: Aprendizaje en colaboración entre hablantes de distintas lenguas que trabajan en parejas para desarrollar su competencia intercultural, bien realizando tareas sincronizadas o mediante correo electrónico (Woodin, 2001).

6. EVALUACIÓN

Como señala Byram (2000: 8), a pesar de que el Marco de Referencia Europeo reconoce el significado de las competencias generales que incluyen "conocimiento del mundo" y "habilidades interculturales", el hecho de que el propio marco establezca niveles para la evaluación de la competencia lingüística, pero no ocurra lo mismo con las competencias generales, puede conllevar el riesgo de que no se preste atención a éstas, ya que con bastante frecuencia lo que no se evalúa no se enseña.

Por una parte se trataría de evaluar el conocimiento, la información adquirida, que el Marco de Referencia denomina "competencia sociocultu-

ral" y autores como Byram y Zárate llaman "competencia sociocultural" (Byram y Zárate, 1997). Sin embargo, la evaluación del conocimiento es sólo una pequeña parte de lo que se ha de evaluar y más difícil resulta evaluar si los alumnos han cambiado de actitud o muestran más tolerancia hacia las diferencias y lo que no les resulta familiar. Byram (1997, 2000) propone que sería deseable posible utilizar el *portfolio* como instrumento de evaluación.

El Consejo de Europa está desarrollando un Portafolio de Lenguas Europeas que tiene tres partes:

1. La sección del **Pasaporte** (*Passport*) proporciona una visión global del dominio que tiene el individuo de distintas lenguas en un momento determinado. Esta visión global viene definida en función de las habilidades y los niveles comunes de referencia fijados en el Marco Común Europeo. Recopila certificaciones formales y describe competencias lingüísticas, así como experiencias lingüísticas e interculturales significativas. Incluye información sobre competencias parciales específicas. Permite la auto-evaluación, la evaluación realizada por el profesor así como la realizada por las instituciones educativas y tribunales. Se requiere que la información incluida en el Pasaporte indique sobre qué base, cuándo y quién se realizó la evaluación.
2. La Biografía Lingüística (*Language Biography*) facilita la implicación del alumno en la planificación, reflexión y evaluación de su proceso de aprendizaje y de los logros conseguidos. Estimula al alumno a manifestar lo que puede hacer en cada lengua y a incluir información sobre las experiencias lingüísticas culturales adquiridas dentro y fuera de los contextos educativos formales. Está organizada para promover el plurilingüismo, es decir, el desarrollo de competencias en un número de lenguas.
3. El Dossier (*Dossier*) ofrece al alumno la oportunidad de seleccionar materiales que documenten e ilustren los logros o experiencias recopiladas en la Biografía Lingüística y el Pasaporte.

En el portafolio se ha de contemplar la auto-evaluación en la que se puede incluir la competencia intercultural. Byram (2000) propone los dos formatos siguientes para alumnos de Secundaria e incluso Formación Superior que reflejan la definición de competencia intercultural proporcionada anteriormente:

Registro de mi Experiencia Intercultural

- En la lengua: (el alumno inserta de qué lengua se trata)
- Lugar, período de tiempo, edad:

A. Sentimientos

- Formas en que se despertó mi curiosidad e interés: (ejemplos de la vida diaria, especialmente cuando me hicieron re-considerar mi propia cultura)
- Periodos en que sentí incomodidad/ añoranza de mi casa (qué me hizo sentir así, con ejemplos concretos si es posible)
- Periodos en que me sentí como en casa, con comodidad (qué me hizo sentir así, con ejemplos concretos si es posible)

B. Conocimiento

- Las cosas más importantes que he aprendido sobre la vida familiar y/o la vida escolar
- Las cosas más importantes que he aprendido sobre el país, región, etc. donde estuve, relativas tanto al presente como al pasado
- Lo que he aprendido sobre costumbres y convenciones relativas a hablar con la gente (temas que les interesan, temas a evitar, cómo saludar y despedirme de la gente)

C. Acciones

- Incidentes o problemas que resolví explicando distintos aspectos culturales a la gente, ayudándoles a ver puntos de vista de otras culturas y cómo se pueden producir malentendidos.
- Ejemplos de momentos en los que tuve que hacer preguntas y buscar las respuestas por mis propios medios (desde preguntar cómo se llega a algún sitio, a comprender costumbres, creencias culturales)

(Adaptado de Byram, 2000: 10)

Auto-evaluación de mi Experiencia Intercultural

A. Interés por la forma de vida de otras personas

- Me interesa la experiencia cotidiana de otras personas, en particular aquellas que no se muestran a través de los medios de comunicación.

Ejemplo:

- También me interesa la experiencia diaria de grupos sociales diversos dentro de una misma sociedad y no sólo la cultura dominante.

Ejemplo:

B. Habilidad para cambiar de perspectiva

- Me he dado cuenta de que puedo comprender otras culturas viendo cosas desde un punto de vista diferente y mirando mi propia cultura desde su perspectiva.

Ejemplo:

C. Habilidad para enfrentarse a la vida en una cultura diferente

- Soy capaz de enfrentarme a una serie de reacciones que tengo ante el hecho de vivir en una cultura diferente (euforia, añoranza de casa, incomodidad física y mental, etc).

Ejemplo:

D. Conocimiento sobre otro país y cultura

- Conozco algunos hechos importantes sobre la vida en la otra cultura sobre el país, región, etc. y la gente.

Ejemplo:

- Sé cómo participar y mantener una conversación con personas de la otra cultura.

Ejemplo:

E. Conocimiento de comunicación intercultural

- Sé cómo resolver malentendidos que surgen porque las personas no son conscientes de los puntos de vista propios de otra cultura.

Ejemplo:

- Sé cómo descubrir nueva información y nuevos aspectos de la otra cultura por mí mismo.

Ejemplo:

BIBLIOGRAFÍA

- ALCARAZ, E. Y MARTÍNEZ, M.A. *Diccionario de lingüística moderna*. Ariel: Barcelona. (1997).
- ALPTEKIN, C. *Towards intercultural communicative competence in ELT*. *ELT Journal*, 56, 1, pp. 57-64. (2002).
- BELZ, J.A. *The myth of the deficient communicator*. *Language Teaching Research*, 6, 1, pp. 59-82. (2002a).
- BELZ, J.A. *Second language play as a representation of the multicompetent self in foreign language study*. *Journal of Language, Identity and Education*, 1, 1, pp. 13-39. (2002b).
- BERNHARDT, E. Y KAMIL, M. *Enhancing foreign language culture learning through electronic discussion*. En J. Muyskens (Ed.). *New Ways of Learning and Teaching: Focus on Technology and Foreign Language Education*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, pp. 39-55. (1998).
- BLEY-VROMAN, R.W. *The comparative fallacy in interlanguage studies: The case of systematicity*. *Language Learning*, 33, pp. 1-17. (1998).
- BYRAM, M. *Foreign language teaching and young people's perceptions of other cultures*. *ELT Documents*, 132, pp. 76-87. (1990).
- BYRAM, M. *Acquiring intercultural competence. A review of learning theories*. En L. Sercu (1995). *Intercultural Competence. The Secondary School*. Vol I. Aalborg: Aalborg University Press, pp. 53-69. (1995).
- BYRAM, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters. (1997).
- BYRAM, M. *Assessing intercultural competence in language teaching*. *Sprogforum*, 18, 6, pp. 8-13. (2000).
- BYRAM, M. Y ZÁRATE, G. *Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence*. Strasbourg: Council of Europe. (1994).
- BYRAM, M. Y ZÁRATE, G. *Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence*. En M. Byram, G. Zárate G. Neuner. *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe. (1997).
-

Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras

BYRAM, M. NICHOLS, A. Y STEVENS, D. *Developing Intercultural Competence in Practice*. Cclevedon: Multilingual Matters. (2001).

COOK, V. *Reciprocal language teaching: Another alternative*. *Modern English Teacher*, 16, 3-4, pp. 48-53. (1989).

COOK, V. *The poverty of the stimulus argument and multicompetence*. *Second Language Research*, 7, pp. 103-117. (1991).

COOK, V. *Evidence for multi-competence*. *Language Learning*, 42, 4, pp. 557-591. (1992).

COOK, V. *Going beyond the native speaker in language teaching*. *TESOL Quarterly*, 33, 2, pp. 185-209. (1999).

COOK, V. *Using the first language in the classroom*. *The Canadian Modern Language Review*, 53, 3, pp. 402-423. (2001).

COPERÍAS AGUILAR, M.J. *Factores sociológicos que inciden en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras*. En J. Fuentes (Ed.). *La diversidad en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: (2000). M.E.C.D. y Ed. Anaya, pp. 55-69.

COPERÍAS AGUILAR, M.J. *Intercultural communicative competence: A step beyond communicative competence*. *ELIA*, 3, pp. 85-102. (2002).

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press [Traducido al español por el Instituto Cervantes (2001): "*Marco de Referencia Europeo para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas*"].

FALTIS, C.J. *Codes witching and bilingual schooling: An examination of Jacobson's new concurrent approach*. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10, 2, pp. 117-127. (1989).

FIRTH, A. Y WAGNER, J. *On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research*. *The Modern Language Journal*, 81, 3, pp. 285-300. (1997).

HAWKINS, E.W. *Modern Language Teaching across the Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press. (1981).

JACOBSON, R. Y FALTIS, C. (Eds.) *Language Distribution Issues in Bi-lingual Schooling*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters. (1990).

KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford Universit Press. (1993).

KRAMSCH, C. *The privilege of the non-native speaker*. Publications of the Modern Language Association, 112, 3, pp. 359-369. (1997).

KRAMSCH, C. *The privilege of the intercultural speaker*. En M. Byram y M. Fleming (eds.). *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge Universit Press, pp. 16-31. (1998).

MARTÍN MORILLAS, J.M. *La enseñanza de la lengua: Un instrumento de unión entre culturas*. Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Monográfico. *Espéculo*. (2000).

MEADE, B., Y MORAN, G. *The culture cluster*. Foreign Language Annals, 6, pp. 331-338 (1973).

MEARA, P. Introduction. En P. Meara (Ed.). *Vocabulary in a Second Language*. London: CILTR, pp. ii-iv. (1983).

MILLER, J. D., Y BISHOP, R. H. *USA-Mexico Culture Capsules*. Rowley, MA: Newbury House. (1979).

MILLER, J. D., Y LOISEAU, M. *USA-France Culture Capsules*. Rowley, MA: Newbury House. (1974).

MILLER, J. D., DRAYTON, J., Y LYON, T. *USA-Hispanic South America Culture Capsules*. Rowley, MA: Newbury House. (1979).

NESI, H. Y MEARA, P. *Patterns of misinterpretation in the productive use of EFL dictionary definitions*. System, 22, 1, pp. 1-15. (1994).

SALABERRI, S. (2001). *Hacia un nuevo perfil del profesorado de lenguas extranjeras*. En S. Salaberri (Coord. Ed.). *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Instituto Superior de Formación del Profesorado: MECED, pp. 9-29.

SALABERRI, S. Y ZARO, J.J. *Traducción y alternancia de códigos en el discurso del profesor de lengua extranjera*. En En N.A. Perdu y J. Villoria (Eds.). *La traducción: Puente interdisciplinar*. Almería: (2001). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, pp.:209-222.

WIDDOWSON, H.G. *Context, community and authentic learning*. TESOL Quarterley, 32, 4, pp. 705-716. (1998).

WILLIAMS, M. *'It must be cultural because I don't do it': Cultural awareness in initial TESOL teacher education*. En M. Byram, A. Nichols y D. Stevens (Eds.). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 111-129. (2001).

WOODIN, J. (2001). *Tandem learning as an intercultural activity*. En M. Byram, A. Nichols y D. Stevens (Eds.). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 189-2002 .

APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS A LO LARGO DE LA VIDA

Francisco Meno Blanco

Director de la Escuela Oficial de Idiomas "Jesús Maestro"

Madrid

Introducción

1. Los idiomas se aprenden a cualquier edad
2. Aprendizaje permanente y plurilingüismo: conceptos básicos para el aprendizaje de idiomas a lo largo de la vida
3. Las lenguas y el Consejo de Europa:
4. Indicadores como procedimientos de evaluación en la Unión Europea
5. Las lenguas extranjeras en la ley orgánica de calidad de la educación
6. Reales decretos de desarrollo de la ley de calidad de la educación y la política lingüística europea
- 7- Mejorar la enseñanza y el aprendizaje de idiomas

ANEXO: DOCUMENTOS CITADOS

INTRODUCCIÓN

Los textos de opinión que abordan la problemática general relativa a la enseñanza y el aprendizaje de idiomas vienen a coincidir en proponer, como objetivo último, que los estudiantes han de alcanzar el "dominio" del idioma al final de la Educación Secundaria Obligatoria (dominio entendido de acuerdo con las disposiciones del Ministerio de Educación y Ciencia).

Para poder alcanzar este objetivo, parece necesario, desde esa perspectiva, concluir que en el aula ha de darse prioridad a la lengua como instrumento de comunicación, ya que las lenguas son el instrumento básico de inter-

cambio (movilidad de personas, relaciones entre los países de la Unión Europea, medios de comunicación). Se estima también que el aprendizaje ha de iniciarse lo antes posible y que es deseable acertar con una correcta graduación de contenidos y objetivos, y contar con profesorado especializado tanto por formación inicial como por formación permanente.

Sobre esta base, y asumiendo que el currículo escolar es sólo parte y preparación de un currículo formativo personal y profesional que se extiende a lo largo de la vida, los objetivos de la enseñanza y del aprendizaje de idiomas y, por tanto, las condiciones que los hacen alcanzables, se han de definir desde la apuesta de la Unión Europea por facilitar a los ciudadanos el acceso al aprendizaje permanente, también en idiomas, y por reconocer la singularidad de la condición ventajosa del plurilingüe, con el fin de que los europeos puedan alcanzar una verdadera ciudadanía europea en la Europa del conocimiento.

Las políticas lingüísticas de la Unión Europea se complementan con las aportaciones del Consejo de Europa, materializadas, sobre todo, en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, y el *Portfolio europeo de las lenguas*. Políticas de las que, en España, la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* se declara altamente deudora. Tanto las instituciones europeas como las nacionales declaran, en sus planteamientos de cooperación política por lo que respecta a los sistemas educativos, reconocen que el conocimiento de idiomas es una de las nuevas competencias básicas que ha de tener el ciudadano europeo.

Saber idiomas implica haber adquirido, entre las distintas competencias, la de saber aprender como objetivo primordial en el proceso de aprendizaje permanente. Además de la capacidad de aprender, destacan también como objetivos clave: poder establecer las bases para la acreditación reconocible de competencias lingüísticas y, asimismo, mejorar la formación inicial y continua de los profesores de lenguas.

La Comisión Europea, en su *Consulta* a los países miembros relativa a la promoción del aprendizaje de lenguas, considera fundamental, por una parte, la enseñanza, y se plantea cómo se puede mejorar la formación de los profesores y controlar la eficiencia de los profesores de lenguas, y, por otra parte, la evaluación, y se plantea cómo conseguir la transparencia en la evaluación de los conocimientos lingüísticos.

Para lograr un mejor aprendizaje de los idiomas, y considerando las ventajas personales, profesionales y sociales del aprendizaje permanente, el sistema educativo ha de poner las bases de un aprendizaje que va a ser una actividad de por vida. Por tanto, el sistema ha de ser coherente en los niveles

de la educación primaria, secundaria y en la universidad, y ha de procurar recursos para hacer posible que el aprendizaje continúe fuera del sistema educativo, en el trabajo, en los centros de adultos, en las Escuelas Oficiales de Idiomas o en las actividades de ocio. La base del aprendizaje permanente se resume en que el aprendizaje del alumno es autónomo y que la enseñanza consiste en motivar y asesorar. Los profesores de idiomas, en su reconocido papel de motivadores y verdaderos tutores, procurarán despertar en los estudiantes un interés por las lenguas que les ha de durar para siempre.

1. LOS IDIOMAS SE APRENDEN A CUALQUIER EDAD

Las encuestas manifiestan una apreciación poco positiva del nivel de conocimiento de idiomas que tiene la población en general, y la población adulta en particular. Los adultos consideran, además, que disponen de pocas facilidades para aprender idiomas. La conclusión más generalizada es que ha de iniciarse el aprendizaje a una edad temprana por el convencimiento de que los adultos tienen grandes dificultades para los idiomas. El hecho es que los idiomas se pueden aprender y se aprenden a cualquier edad y por razones diversas. Son los sistemas de enseñanza los que han de adaptarse a las características de los distintos aprendizajes para que todos los ciudadanos adquieran la competencia en lenguas.

Ventajas de saber idiomas:

La competencia en idiomas desarrolla la inteligencia, se considera un enriquecimiento personal, contribuye al éxito social y profesional, es un instrumento para adquirir conocimientos. Como valoración general, se afirma que el conocimiento de lenguas aporta al individuo una mayor habilidad lingüística. El aprendizaje de idiomas incrementa la capacidad cognitiva y metacognitiva general, mejora el conocimiento de la lengua materna y las aptitudes para la lectura y la escritura y desarrolla las facultades generales de comunicación.

El Consejo de Europa en su informe: *"El año europeo de las lenguas 2001: la celebración de la diversidad lingüística"* estima que "Los bilingües también tienen ventajas al pensar: hay evidencia de que progresan más rápido que los monolingües en ciertas áreas del desarrollo cognitivo temprano y son más creativos en sus habilidades lingüísticas."

Por lo que respecta a las habilidades profesionales, las lenguas son el instrumento básico de intercambio que favorece la movilidad de las personas. El ciudadano que conoce idiomas tendrá más oportunidades de empleo y de

formación que un profesional monolingüe, y podrá aprovechar mejor su libertad de trabajar o estudiar en otro país comunitario. En las *Conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000* se estima que la comprensión de otras lenguas y la posibilidad de comunicar a través de ellas, constituyen una de las capacidades básicas que deben poseer los ciudadanos para participar plenamente en la sociedad europea.

Aprendizaje de adultos y aprendizaje temprano:

Frente a planteamientos que fuerzan optar por unos periodos de aprendizaje como mejores que otros, en concreto por una edad temprana frente al aprendizaje en una edad adulta, parece más oportuno actuar, en la programación de las enseñanzas, de acuerdo con las diferencias que se evidencien, con ánimo de obtener el rendimiento óptimo en cada una de las etapas de formación de los individuos.

A iniciativa de la Comisión Europea, tras la conferencia de expertos y responsables políticos sobre el tema "*El aprendizaje precoz y sus consecuencias*", Luxemburgo septiembre de 1997, se han realizado estudios en la línea de destacar las posibles ventajas del aprendizaje temprano. Por poner un ejemplo, el estudio "*Los idiomas extranjeros en la enseñanza primaria y pre-escolar: contextos y resultados*" toma como punto de partida el aprendizaje de Lenguas Extranjeras como asignatura, no en inmersión ni en enseñanza bilingüe. En las conclusiones se insiste en que queda pendiente investigar si estos niños que inician el aprendizaje de lenguas a una temprana edad obtienen mejores resultados en la Enseñanza Secundaria.

Por otra parte, también destacan que los buenos resultados en Educación Infantil y en la Enseñanza Primaria dependen de la formación de los profesores, e insisten en que "todos" los alumnos han de aprender Lenguas Extranjeras, también los inmigrantes. En cuanto al tiempo de aprendizaje ponen de relieve que es mejor que los alumnos tengan clase de idiomas todos los días, aunque sea poco tiempo. En cuanto a las lenguas ofertadas opinan que quizá sea mejor plantear la concienciación de la diversidad más que la perfección de una sola Lengua Extranjera y consideran indispensable la continuidad en Secundaria.

Diversos autores defienden las ventajas del aprendizaje de una segunda lengua antes de la pubertad, debido al carácter natural y no consciente de este proceso previo a lo se considera el periodo crítico. Como consecuencia, se ha extendido la idea de que la capacidad de aprendizaje de una lengua se pierde, o por lo menos se atrofia, a partir de la pubertad. Cuando se habla de aprendizaje de lenguas por adultos, se hace referencia a quienes aprenden partir de los 12 años. Más que una pérdida de la capacidad de aprendizaje a par-

tir de la pubertad, parece más oportuno hablar de que las características del aprendizaje son distintas. Los modelos de enseñanza deben ser también distintos, tal como expone García Parejo, I.: "Inmigrantes en las aulas", en: Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco europeo. (En preparación por el Instituto Superior de Formación del Profesorado, MEC).

A partir de los 12 años los niños cuentan con habilidades analíticas y con la capacidad de hablar sobre la lengua, lo cual permite aprender de forma consciente. Pero las diferencias más influyentes en el proceso de aprendizaje a partir de los 12 años son diferencias de tipo afectivo. Estas diferencias tienen que ver con las actitudes, las emociones y la personalidad del individuo. El adulto parece necesitar de una motivación para realizar el aprendizaje de lenguas: integrarse en la sociedad de los hablantes de la lengua que se aprende o mejorar profesionalmente.

El aprendizaje de idiomas en distintos ámbitos:

El aprendizaje temprano permite a los alumnos tomar conciencia de sus propios valores culturales y apreciar otras culturas, adquirir mayor dominio y precisión en su expresión y comprensión oral y escrita. El *Consejo de Barcelona* pide que en el aprendizaje durante la Educación Secundaria y la Formación Profesional se ponga el acento en los resultados del proceso de aprendizaje lingüístico y haya garantía de que todos los alumnos adquieren un dominio de las competencias básicas. Al final de la enseñanza obligatoria podría esperarse de los alumnos que puedan comunicarse eficazmente en al menos dos lenguas extranjeras, y que sean capaces de aprender otras lenguas de manera autónoma a lo largo de la vida.

Las universidades pueden favorecer el multilingüismo en los universitarios ya que disponen de especialistas en diversas lenguas extranjeras, tienen contactos internacionales y acogen intercambios de estudiantes y profesores de otros países. Los estudiantes universitarios deben tener oportunidades para mejorar sus conocimientos de una serie de lenguas mucho más amplia que la que ofrece la Enseñanza Secundaria. La capacidad de comunicación en varias lenguas es esencial para que los licenciados encuentren trabajo. Como aprender idiomas no tiene como única ventaja potenciar la empleabilidad, y el lugar de trabajo no es el único sitio donde se pueden aprender, los adultos deberían tener acceso a los idiomas para el desarrollo personal, para viajar al extranjero o por placer y como medio para conocer a nuevos amigos.

Por último, en las sociedades actuales hay grupos de alumnos que en los colegios estudian en una lengua diferente de su lengua materna. Los profesores de este tipo de alumnos deben estar preparados para enseñar la lengua del colegio no

como lengua materna sino como lengua extranjera. Estos alumnos necesitan ayuda para aprender una segunda lengua, manteniendo el conocimiento de su lengua materna. Pero su bilingüismo debería ayudarles a aprender otras lenguas con más rapidez. La presencia de familias inmigrantes en la comunidad escolar abre muchas oportunidades a los estudiantes y a sus padres de descubrir otras lenguas y culturas.

Los europeos y los idiomas:

A modo de documentación de impresiones generales relativas a la situación del aprendizaje y la enseñanza de idiomas desde la perspectiva de los ciudadanos, parece oportuno hacer referencia a algunos de los datos recogidos en: *Eurobarómetro: "Los europeos y las lenguas 2001"*

El número de personas que saben idiomas difiere por grupos sociales y de edades e incluso por países: el 87 % de los daneses, suecos y holandeses hablan más de una lengua frente al 44 % de los ingleses; el 67 % de los directivos habla idiomas frente al 27 % de las amas de casa; los de 15 a 24 años saben más idiomas que los de 25 a 39 y éstos más que los de 40 a 54 años. El 93 % de los padres cree que es importante que sus hijos aprendan otras lenguas. El 56 % estaría dispuesto a dedicar un tiempo a la semana al aprendizaje de idiomas. Más de la mitad de los que sólo hablan una lengua no creen que les beneficiaría aprender otra. El 25% de los europeos piensan que es caro aprender idiomas y creen que no se les dan bien las lenguas. Muchos guardan mal recuerdo de las lenguas en su época en el sistema educativo. Junto a estas impresiones generales de los ciudadanos sobre su propia competencia lingüística y el panorama de la enseñanza y aprendizaje de idiomas, se puede destacar que en España la "sensación" de fracaso en este ámbito está muy extendida. La Comisión Europea, por otra parte, no dispone por el momento de datos sobre un dominio homologable de idiomas en la Unión Europea. El aprendizaje de idiomas está presente en todas las políticas de educación y formación de la Unión Europea: aprendizaje permanente / formación / TIC / cooperación política.

La Unión Europea ha abordado múltiples acciones comunitarias relativas a la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Por ejemplo, el *Libro blanco sobre la educación y la formación, 1995*, impulsa un aprendizaje innovador de idiomas mediante estrategias como: enseñanza temprana de idiomas / aprendizaje de otras materias a través de las lenguas extranjeras / comprensión multilingüe como objetivo en el aprendizaje / elaboración de guías para la evaluación y el diseño de programas y materiales para el aprendizaje de idiomas / evaluación / aprendizaje de lenguas con ayuda de la informática / recursos virtuales / formación de profesores.

2. APRENDIZAJE PERMANENTE Y PLURILINGÜISMO: CONCEPTOS BÁSICOS PARA EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS A LO LARGO DE LA VIDA

Aprendizaje permanente:

La preocupación por mejorar la empleabilidad y la adaptabilidad de los ciudadanos, especialmente de los trabajadores menos cualificados, hizo que los políticos europeos se interesaran por el aprendizaje permanente. Pero no sólo razones económicas, sino también sociales y culturales, justifican el impulso político hacia la valoración del aprendizaje permanente. Son cada vez mayores las dificultades que encuentran los jóvenes en el paso del sistema educativo al mundo del trabajo. La influencia de la educación y la formación se reconoce como más decisiva para la organización vital de las personas. El aprendizaje permanente considera todo el aprendizaje como un proceso continuo e ininterrumpido durante todo el ciclo vital, en el que una educación básica de calidad es fundamental, porque ha de garantizar que todos adquieren una actitud positiva hacia el aprendizaje y que han adquirido la capacidad de aprender.

El Informe de la *Conferencia de ministros europeos de educación*, Riga, junio 2001, destaca como uno de los procesos importantes iniciados en el marco de la cooperación europea en materia de educación **el reconocimiento del aprendizaje permanente** como marco para las políticas europeas de educación, formación y empleo y como instrumento esencial para garantizar condiciones adecuadas de vida y trabajo en la sociedad del conocimiento. En la Comunicación de la Comisión *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*, Bruselas, 21.11.2001, se recoge [anexo 2: Glosario] el acuerdo de definición de aprendizaje permanente: "*toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo*".

En general, existe un consenso sobre los siguientes cuatro objetivos complementarios entre sí: realización personal, ciudadanía activa, integración social y empleabilidad y adaptabilidad. La amplitud de esta definición hace también hincapié en toda la gama de actividades de aprendizaje formal, no formal e informal. El Documento de trabajo de los servicios de la Comisión *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*, Bruselas 30.10.2000, reconoce que en la Europa actual se están dando los elementos de una transición general hacia una sociedad del conocimiento, cuya base económica es la creación y el intercambio de bienes y servicios inmateriales. En este sentido, los protagonistas de las sociedades del conocimiento son los propios ciudadanos.

Lo principal es la capacidad humana para generar y utilizar conocimientos de modo eficaz e inteligente, sobre una base en continua transformación, por lo tanto, la educación y la formación permanentes son la mejor manera de ayudarnos a asumir el reto del cambio. Una vez que el *Consejo Europeo de Lisboa*, celebrado en marzo de 2000, ha establecido el objetivo estratégico, confirmado en el *Consejo Europeo de Estocolmo* de marzo de 2001, de convertir la Unión Europea en la sociedad basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, la Comunicación de la Comisión *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente* propone adaptar la enseñanza y la formación para ofrecer oportunidades de aprendizaje hechas a la medida de cada uno de los ciudadanos en todas las etapas de su vida.

Para lograr esta adaptación es prioritario: mejorar las competencias básicas, aplicar una pedagogía innovadora, poniendo el énfasis en que los alumnos aprendan a aprender, y establecer sistemas para valorar adecuadamente el aprendizaje. Para avanzar hacia una sociedad basada en el conocimiento es preciso, en primer lugar, mejorar las competencias básicas a través de políticas adecuadas de educación y aprendizaje permanente.

Estas competencias incluyen las de leer, escribir y calcular, pero también aprender a aprender y las nuevas competencias, entre las que se encuentran los idiomas. La Comisión invita a tratar también la oferta de competencias básicas fuera de los sistemas formales de educación y formación, así como la adquisición de competencias básicas por los adultos y la motivación a aprender. En segundo lugar, en el sistema de educación y formación se ha de situar al alumno en el centro, lo cual implica que debe «aprender a aprender». Los nuevos métodos de enseñanza y de aprendizaje cuestionan los papeles y las responsabilidades tradicionales de los profesores. Por ello, es necesario desarrollar su formación, incluidas las aptitudes multiculturales, para lograr que estén motivados y debidamente formados para hacer frente a los nuevos retos.

En el *Memorándum* se reconoce que entre los ciudadanos se está dando una demanda de aprendizaje reconocido mucho mayor que nunca. Los títulos, certificados y cualificaciones son una referencia importante tanto para los empresarios como para los trabajadores, en el mercado de trabajo y en la empresa. Es preciso que la cuestión de cómo valorar el aprendizaje en los sistemas formal, no formal e informal se plantee de forma coherente para crear una cultura del aprendizaje. Todas las formas de aprendizaje deben poder ser identificadas, evaluadas y reconocidas. De esta manera se facilita a todos los ciudadanos la creación de sus propios currículos individuales de aprendizaje en todos los ámbitos: en la escuela, la universidad, los centros docentes, el trabajo, el tiempo libre y las actividades familiares.

Aprendizaje permanente de idiomas:

La Resolución del Consejo de Educación de 14 de febrero de 2002 establece que "El conocimiento de lenguas es una de las capacidades básicas que cualquier ciudadano debe poseer para participar en la sociedad europea del conocimiento". El conocimiento de lenguas desempeña un papel importante de cara al fomento de la movilidad tanto en el contexto educativo como en el profesional, y por razones culturales y personales. El conocimiento de lenguas constituye una ventaja para la cohesión europea a la luz de la ampliación de la Unión Europea. La Declaración del 2001 Año Europeo de las Lenguas dio lugar a múltiples debates para promover el aprendizaje de idiomas y el interés por otras culturas y afirma:

"Todos los ciudadanos, sin distinción de edad, condición y logros académicos previos tienen el derecho a ser plurilingües y gozar de la posibilidad de aprender idiomas a lo largo de toda la vida, puesto que las competencias lingüísticas constituyen un factor esencial de la capacidad de inserción laboral de la persona y de la competitividad de las empresas y el conjunto de la economía europea".

El conocimiento de idiomas está incluido en el catálogo de nuevas competencias básicas que menciona el *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*, Documento de trabajo de los servicios de la Comisión. Bruselas, 30.10.2000, citando las *Conclusiones de Lisboa (punto 26)*: Las nuevas aptitudes básicas son las cualificaciones en materia de TIC, **idiomas**, cultura tecnológica, espíritu empresarial y habilidades para la socialización.

El Informe sobre los futuros objetivos de los sistemas de educación y formación del Consejo - Educación y Juventud, Bruselas, 12 de febrero de 2001, considera que uno de los objetivos para el próximo decenio es abrir los sistemas de educación y formación mejorando el aprendizaje de idiomas para fortalecer los lazos con la vida laboral y la investigación. En las líneas de la política lingüística de la Unión Europea podrían destacarse los siguientes aspectos: 1. El aprendizaje de idiomas es una necesidad y un derecho de todos los ciudadanos. 2. El dominio de lenguas extranjeras es una competencia básica que debe perfeccionarse a lo largo de la vida.

Una vez que se reconoce que el aprendizaje de idiomas es una tarea que dura toda la vida, es preciso destacar la importancia que adquiere en la enseñanza el desarrollo de la motivación y la confianza de los alumnos para seguir aprendiendo fuera del sistema escolar. Al mismo tiempo, las responsabilidades de las autoridades educativas no pueden limitarse al logro de un nivel concreto de dominio de una lengua determinada en un momento determinado, por muy importante que eso sea. De ahí el relieve que adquiere el desarrollo del

denominado *European Language Portfolio*, que se convierte en el documento en el que se registrará y reconocerá formalmente el aprendizaje de idiomas.

Plurilingüismo:

El Consejo de Europa, por lo que al aprendizaje de lenguas se refiere, ha venido dirigiendo la atención en sus consideraciones hacia el concepto de plurilingüismo. *El año europeo de la lengua 2001: la celebración de la diversidad lingüística, un informe del Consejo de Europa*, comenta:

"Muchos europeos pueden pensar que el estilo más normal de vida es el monolingüe, pero entre la mitad y las dos terceras partes de la población mundial es hasta cierto punto bilingüe, y un número bastante significativo es plurilingüe. El plurilingüismo es más normal que el monolingüismo en la condición humana".

El objetivo en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas ya no sería el logro del dominio de una o dos, incluso tres lenguas, cada una considerada de forma aislada, y asignando el papel de modelo al hablante nativo ideal. El enfoque habitual consiste en presentar el aprendizaje de una lengua extranjera como la suma, en compartimentos distintos, de la competencia de comunicarse en ella más la competencia de comunicarse en la lengua materna. Tal como resume el *Marco común europeo de referencia*:

"El concepto de competencia plurilingüe y pluricultural considera que el individuo tiene una competencia que incluye el conjunto de las lenguas que conoce y no que tiene un repertorio de competencias diferenciadas y separadas para comunicarse dependiendo de las lenguas que conoce".

El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que el individuo, conforme se expande la experiencia lingüística desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general y después hasta las lenguas de otros pueblos (aprendidas en las instituciones o por experiencia propia) desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.

La competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. El *Marco común europeo de referencia* destaca las actividades y competencias que diferencian al alumno como usuario de una lengua del hablante nativo monolingüe. El alumno o usuario de una lengua y de su correspondiente cultura, ya sea segunda lengua

o lengua extranjera, no adquiere dos formas (con respecto a la lengua y cultura maternas) de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad.

Las competencias lingüística y cultural permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales. Asimismo, capacitan también a los alumnos para mediar, a través de la interpretación y de la traducción, entre hablantes que no pueden comunicarse de forma directa en las dos lenguas implicadas. El *Marco común europeo de referencia* describe como destrezas y habilidades interculturales: la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas, abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas y superar relaciones estereotipadas.

3. LAS LENGUAS Y EL CONSEJO DE EUROPA:

Para presentar las aportaciones del *Marco común europeo de referencia* en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de idiomas hacemos referencia al *capítulo 2: Enfoque adoptado*, con el que el *Marco* se presenta a sí mismo. Por nuestra parte ponemos de relieve, sobre todo, la capacidad de aprender como competencia general del individuo. El *Marco*, en primer lugar, considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales, como miembros de una sociedad con tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Cualquier forma de uso y de aprendizaje de lenguas se podría describir como sigue: "El uso, y también el aprendizaje, de la lengua comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas".

Las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. Las *competencias generales* son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas. Las competencias comunicativas son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.

Las competencias generales del individuo se componen de sus conocimientos [saber, conocimientos declarativos], destrezas y habilidades [saber hacer] y su competencia existencial [saber ser], además de su capacidad de aprender [saber aprender]. Respecto a la capacidad de aprender, de aplicación general, pero

que resulta especialmente indicada para el aprendizaje de idiomas, se espera o se exige que los alumnos desarrollen sus destrezas de estudio y sus destrezas heurísticas, así como su aceptación de la responsabilidad de su propio aprendizaje. Saber aprender es la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los existentes. Las capacidades de aprendizaje de lenguas se desarrollan en el curso de la experiencia de aprendizaje.

La capacidad de aprender tiene varios componentes:

1. Reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, el sistema fonético y las destrezas correspondientes.
2. Destrezas de estudio: capacidad de hacer uso eficaz de las oportunidades de aprendizaje; utilizar materiales disponibles para el aprendizaje independiente; organizar y utilizar materiales para el aprendizaje autodirigido; aprender con eficacia partiendo de la observación directa de los acontecimientos de comunicación y de la participación en ellos mediante el desarrollo de destrezas perceptivas, analíticas y heurísticas; reconocer las cualidades propias / identificar necesidades y metas.
3. Destrezas heurísticas: capacidad de adaptarse a la nueva experiencia y de ejercer otras competencias en la situación específica de aprendizaje; encontrar, comprender y transmitir nueva información; utilizar nuevas tecnologías, etc.

En segundo lugar, con los niveles comunes de referencia el *Marco* presenta una "dimensión horizontal" compuesta de parámetros de actividad y de competencia comunicativa y también una "dimensión vertical" con una serie ascendente de niveles comunes de referencia para describir el dominio que el alumno tiene de la lengua.

El hecho de disponer de niveles comunes de referencia contribuye a que los programas de estudios y los materiales estén relacionados, facilita la valoración del aprendizaje y que se tenga en cuenta el aprendizaje y la experiencia externa al aula. La existencia de un conjunto común de niveles puede facilitar la colaboración entre los sectores educativos e instituciones por las que pasa un alumno de una lengua en su trayectoria de aprendizaje. Cualquier intento de establecer niveles de dominio de la lengua es hasta cierto punto arbitrario, como lo es en cualquier área de conocimiento o destreza. Sin embargo, por motivos prácticos resulta útil establecer una clasificación de niveles definidos que segmenten el proceso de aprendizaje para responder a las necesidades del diseño curricular, de los exámenes, etc. Su número y magnitud dependerán generalmente de cómo esté organizado un sistema educativo concreto. Las series de niveles y de escalas no se han de interpretar como

una escala lineal de medida. Una representación adecuada puede ser un cono tridimensional que se ensancha hacia arriba.

En tercer lugar, con respecto a la adquisición, el aprendizaje y la enseñanza de la lengua, el *Marco* se propone ser abierto, dinámico y no dogmático. Se analizan las formas de desarrollar las capacidades necesarias y de facilitar ese desarrollo al usuario o alumno de cualquier lengua con el fin de comunicarse con otros usuarios de esa lengua, de acuerdo con las *Recomendaciones R (82) 18 y R (98) 6* del Comité de Ministros dirigidas a los gobiernos de los países miembros del Consejo de Europa.

El *Marco* se puede utilizar, en cuarto lugar, en el ámbito de la evaluación para especificar el contenido de las pruebas y de los exámenes, para establecer los criterios respecto a la consecución de un objetivo de aprendizaje (tanto en la evaluación de una actuación concreta, como en la evaluación continua por parte de un profesor, de un compañero o de uno mismo), y para describir los niveles de dominio de la lengua en pruebas y exámenes existentes.

Los descriptores de actividades comunicativas son muy apropiados para la evaluación que realiza el profesor o para la autoevaluación respecto a tareas de la vida real. Los descriptores de aspectos del dominio de la lengua relacionados con competencias concretas son útiles para examinadores si lo que interesa es informar sobre el dominio lingüístico alcanzado. Las escalas de los niveles comunes de referencia pretenden facilitar la descripción del nivel de dominio lingüístico alcanzado en los diplomas y certificados existentes y de esa forma permitir la comparación entre sistemas. Las escalas de descriptores que proporciona el *Marco común europeo de referencia* configuran un cuadro conceptual que se puede utilizar para: relacionar sistemas nacionales e institucionales entre sí / planificar los objetivos de exámenes concretos y de módulos de curso utilizando la categorías y los niveles de las escalas.

Portfolio europeo de las lenguas:

Se citan a continuación las reflexiones que sobre el *Portfolio* expone el *Marco común europeo de referencia*, sobre todo en el punto 8.4 *Evaluación y aprendizaje escolar, extraescolar y posterior a la escolarización*. El desarrollo del *Portfolio europeo de las lenguas (European Language Portfolio)*, que permite al individuo registrar y presentar distintos aspectos de su biografía lingüística, representa un paso en la dirección de reconocer y evaluar los conocimientos y destrezas teniendo en cuenta las circunstancias y las experiencias a través de las cuales se desarrollan tales competencias y destrezas. Para destacar la relación entre currículo escolar y currículo externo al centro educativo, cuando se evalúa el aprendizaje de la lengua al término de la

Secundaria, sería conveniente ofrecer un reconocimiento oficial de la competencia plurilingüe y pluricultural como tal, quizá especificando un perfil de salida que pueda integrar combinaciones variables y no sólo utilizando como base un único nivel predeterminado de una lengua o lenguas concretas.

El reconocimiento "oficial" de competencias parciales puede ser un paso en esa dirección y sería útil que los principales sistemas de certificados internacionales abrieran camino adoptando dicho enfoque, reconociendo de forma separada las destrezas. Sería útil que se pudiera tener en cuenta y que se reconociera formalmente la capacidad de desenvolverse bien en varias lenguas y culturas. Ejemplos de mediación que tienen lugar a la hora de reconocer y valorar la capacidad de sacar partido de un repertorio plurilingüe y pluricultural: traducir o resumir de una segunda lengua a una primera lengua extranjera, participar en un debate oral que incluya varias lenguas, interpretar un fenómeno cultural en relación con otra cultura.

4. INDICADORES COMO PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN EN LA UNIÓN EUROPEA

La nota para la *Conferencia de ministros europeos de Educación de Riga*, junio 2001, recoge que, por un lado, la *Conferencia de ministros de Educación de Praga* con los Indicadores de calidad en la enseñanza escolar, junio de 1998, y, por otro, la *Conferencia de ministros de Educación de Bucarest* con los Indicadores de calidad en el aprendizaje permanente, junio de 2000, reconocían dos importantes procesos iniciados en el marco de la cooperación europea en materia de educación. El primero de los procesos consiste en el reconocimiento del aprendizaje permanente como marco para las políticas europeas de educación, formación y empleo. Y el segundo proceso es: **la adopción del método abierto de coordinación**, que se basa en objetivos comunes para los sistemas de educación, en la consiguiente introducción de procedimientos de evaluación y, en particular, en el uso de indicadores y puntos de referencia.

La referencia a indicadores de calidad se estima como una medida o valoración apropiada tanto para el establecimiento como para la consecución de objetivos en las acciones que cualquiera de los países de la Unión Europea adopte en el ámbito educativo, y, en nuestro caso, en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Presentamos aquellos indicadores acordados en distintos documentos comunitarios que más relación tienen con la problemática de lenguas como objeto del aprendizaje permanente, los niveles y recursos de la educación escolar, la capacidad de aprender, el conocimiento de idiomas y la formación de los profesores.

Indicadores de calidad en el aprendizaje permanente:

En el Informe de la *Conferencia de ministros europeos de educación*, Riga, junio 2001, se presentan una serie de ámbitos que se consideran pertinentes en relación con la calidad del aprendizaje permanente y de los que destacamos los más directamente referidos a los idiomas. Dentro del primer ámbito (capacidades, competencias y actitudes) destacan las **nuevas capacidades para la sociedad del aprendizaje**, entre las que figura el **saber idiomas**, de acuerdo con las conclusiones de la Cumbre de Lisboa (apartado 26), junto con: capacidades en TI, cultura tecnológica, espíritu de empresa y capacidades sociales. Así como también la **capacidad de aprender a aprender**, puesto que las capacidades profesionales ya no son suficientes.

La más importante de las competencias personales y sociales es la capacidad de aprender (manteniendo la curiosidad y el interés por los nuevos avances y capacidades), sin la cual no podrá hacerse realidad el aprendizaje permanente. Las actitudes y otros elementos relacionados, como la confianza en sí mismo y la motivación, son elementos decisivos en este ámbito y esenciales en los sistemas de aprendizaje centrados en el individuo.

El tercer ámbito toma en consideración diversos tipos de recursos financieros y de organización, entre los que destacamos la **inversión en el aprendizaje permanente**, que es esencial para garantizar su calidad, y la inversión en **educadores y aprendizaje**. Se incluye en este ámbito el papel cambiante de los educadores y otros agentes en los sectores formales, no formales e informales, así como cuestiones relativas a la disponibilidad y al contenido de la formación inicial y la formación continua.

El cuarto ámbito aborda el aprendizaje permanente como «sistema», así como su capacidad para ofrecer oportunidades de aprendizaje bien diferenciadas y respuestas adaptadas a las demandas individuales, a fin de permitir adecuados itinerarios individuales de aprendizaje. Son esenciales, en este contexto, las disposiciones relativas a la **acreditación y la certificación**. Se trata de garantizar que el aprendizaje sea visible y debidamente reconocido como elemento integral de la calidad de los servicios prestados por los sistemas de educación y formación.

Indicadores de calidad de la educación escolar:

El *informe europeo sobre la calidad de la educación escolar*, mayo de 2000, establece dieciséis indicadores de la calidad de la educación escolar. Los indicadores se enmarcan en cuatro ámbitos, de los que seleccionamos los dos siguientes:

Ámbito "Nivel alcanzado". Este ámbito incluye siete indicadores que se consideran fundamentales para todos los países europeos en el momento actual y en el futuro. Entre ellos el indicador *aprender a aprender* incluye una serie de competencias no fáciles de evaluar; no hay datos comparables. Asimismo hay materias, como los *idiomas extranjeros*, cuya enseñanza no está suficientemente extendida y es difícil expresar el nivel alcanzado.

Ámbito "Recursos y estructuras". Esta categoría incluye cuatro indicadores, cada uno de los cuales aborda aspectos importantes de la infraestructura que está en la base del rendimiento de la escuela y del éxito de los alumnos: *gasto educativo por estudiante*, *educación y formación de los profesores*, *participación en la educación infantil* y *número de estudiantes por ordenador*.

Indicador de calidad: aprender a aprender:

El carácter impredecible y la velocidad de los cambios exigen una relación más estrecha entre la educación escolar y el aprendizaje permanente. El concepto de «aprender a aprender» incluye capacidades intelectuales, actitudes y motivación; por ejemplo, actitudes con respecto a uno mismo, la percepción de la propia competencia, la capacidad de reflexionar sobre el propio pensamiento («metaconocimiento»), la deducción del sentido de un texto, la conciencia del método de aprendizaje preferido, la perseverancia frente a las dificultades y la motivación cara al aprendizaje.

Capacidad de aprender. "Una persona se forma permanentemente si es capaz de seguir adquiriendo habilidades y conocimientos en una gran variedad de contextos diferentes una vez concluida su educación oficial". De momento no existen datos a escala europea, pero a largo plazo, podrían desarrollarse nuevos modos de medir la capacidad de los estudiantes de aprender a aprender por medio de la autoevaluación de los conocimientos, la confianza y la competencia de los estudiantes; la evaluación de los resultados mediante pruebas normalizadas que proporcionen datos comparables sobre la manera en que los estudiantes se enfrentan a contenidos nuevos e imprevistos. La eficacia de la capacidad de aprender a aprender queda demostrada en situaciones en las que los estudiantes no tienen ningún conocimiento previo del contenido, pero son capaces de demostrar que saben qué hacer para adquirir, analizar y utilizar nueva información y tratar nuevos datos. Los datos de los indicadores han de ofrecer una base que permita estudiar ciertas cuestiones relativas a la capacidad de aprender a aprender; por ejemplo cómo repercute en el diseño y la aplicación de los programas de estudios o en la formación inicial y continua de los profesores.

Indicador de calidad: idiomas extranjeros:

El dominio de varias lenguas comunitarias se ha convertido en un requisito imprescindible para que los ciudadanos de la Unión Europea se beneficien de las oportunidades profesionales y personales que les ofrece el mercado único. La barrera del idioma constituye el problema más temido por los jóvenes europeos que se plantean la posibilidad de trabajar o estudiar en el extranjero.

Desde 1995 la Comunidad Europea ha promovido reiteradamente los objetivos relativos al aprendizaje de lenguas distintas de las lenguas maternas, por ejemplo las *Resoluciones del Consejo de Educación de 31 de marzo de 1995 y de febrero de 2002*, así como la *Recomendación sobre la movilidad de 10 de julio de 2001. El Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa (2002/C 142/01) (14.6.2002 Diario Oficial de las Comunidades Europeas)* plantea entre los objetivos estratégicos: Mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros y señala que una manera específica de lograr los objetivos fijados en la Recomendación y en las Resoluciones consistiría en reducir de forma significativa el número de ciudadanos mayores de 15 años que no conozcan ninguna otra lengua que no sea(n) su(s) lengua(s) materna(s).

Y apunta como cuestiones clave:

1. Animar a cada persona a aprender dos o, si procede, más lenguas además de la materna, y concienciar de la importancia del aprendizaje de idiomas a todas las edades
2. Animar a las escuelas y centros de formación a que empleen métodos de enseñanza y formación eficaces y motiven a sus alumnos para que sigan estudiando idiomas en etapas posteriores de su vida

Es preciso establecer indicadores válidos del dominio de idiomas extranjeros de los jóvenes europeos. El Consejo y la Comisión señalan que no se dispone de datos fiables sobre los conocimientos de lenguas extranjeras que tienen los jóvenes; se adopta, de momento, la siguiente lista de indicadores para evaluar los progresos:

Porcentaje de alumnos y estudiantes que logran un nivel de aptitud en dos lenguas extranjeras. Por ejemplo, el nivel B2 del Marco común europeo de referencia elaborado por el Consejo de Europa.

Porcentaje de profesores de lenguas que hayan participado en cursos de formación inicial o permanente que incluyan un elemento de movilidad que les permita entrar en contacto directo con la lengua o la cultura que enseñan.

Indicador de calidad: educación y formación de los profesores:

El papel de los profesores europeos está experimentando una transformación sin precedentes, pues cada día se les exigen funciones más diversas. Cuanto mayor sea la flexibilidad y la posibilidad de elección de los estudiantes, más tendrá que aumentar la flexibilidad de los profesores en su respuesta a las necesidades y expectativas cambiantes de los alumnos. Las condiciones sociales y económicas suponen un desafío adicional. Para este indicador se han establecido dos distinciones clave:

Educación y formación general o especializada: Conocimientos relacionados con la asignatura que el estudiante tendrá que enseñar y educación general directamente relacionada con la enseñanza.

Formación pedagógica y práctica: Prácticas en centros escolares y participación en diversos cursos relacionados con la profesión docente (por ejemplo: cursos teóricos sobre didáctica, psicología del adolescente, metodología, historia de la educación, uso de las TIC).

El desarrollo profesional continuo de los profesores será una prioridad de importancia creciente a corto y a largo plazo. Hay que plantearse cómo hacer que los profesores actualicen sus conocimientos, cómo atraer y retener a los profesores eficientes (remuneración, promoción, reconocimiento social,...)

5. LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LA LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

La política de la Administración educativa en España se encuentra con un marco de líneas directrices establecidas por las políticas educativas en materia de lenguas extranjeras de la Unión Europea y el Consejo de Europa. Políticas que proponen como medios básicos para mejorar el aprendizaje: Enseñanza temprana – adelantar el aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Enseñanza a lo largo de la vida – iniciar, actualizar y perfeccionar los conocimientos (adultos, necesidades específicas). Reconocimiento del aprendizaje - certificaciones del aprendizaje. Formación de profesores. En el articulado de la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* se recogen, destacando epígrafes de la política lingüística europea, las siguientes disposiciones relativas a las lenguas extranjeras.

Las lenguas extranjeras en las Enseñanzas de Régimen General:

-Aprendizaje de lenguas extranjeras.

-Adelanto del aprendizaje [Educación Infantil 3-6 años]. Art 12, 3 promover incorporación de una lengua extranjera en los aprendizajes ... especialmente en el último año.

-Extensión a toda la Educación Primaria [Ed. Primaria, 6-12 años]. Art. 16, [organización] 2, áreas que se cursarán: f) lengua extranjera.

-Continuidad de la oferta en las etapas restantes [Ed. Secundaria, 12-16 años]. Art. 23, 1, asignaturas l) lenguas extranjeras. [Bachillerato, 16-18 años]. Art. 35, 5 asignaturas comunes: g) lengua extranjera.

-Objetivos y coordinación de etapas. [Cap. IV de la educación primaria]. Art.16, 6 para garantizar la continuidad del proceso de formación de los alumnos se establecerán los pertinentes mecanismos de coordinación con la Enseñanza Secundaria Obligatoria

-[Ed. Primaria]. Art. 15, Objetivos 2, h) adquirir en una lengua extranjera la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en situaciones cotidianas.

-[Ed. Secundaria Obligatoria]. Art. 22, Objetivos 2, g) desarrollar la competencia comunicativa para comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada, a fin de facilitar el acceso a otras culturas.

-[Bachillerato]. Art. 34, Objetivos, 2, h) expresarse con fluidez en una o más lenguas extranjeras.

-Alumnos extranjeros: Art. 42, 1....para los alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas... las administraciones educativas desarrollarán programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente.

-Evaluación de la competencia en lenguas extranjeras:

- Pruebas de diagnóstico. Art. 97 prueba general de evaluación en Primaria y Secundaria como pruebas de diagnóstico sobre adquisición competencias básicas.
- Prueba General de Bachillerato. Art. 37, 2 La prueba [para obtener el Título de Bachiller] versará, en todo caso, sobre las asignaturas comunes y específicas de las distintas modalidades del Bachillerato. La parte correspondiente a la Lengua Extranjera incluirá un ejercicio oral y otro escrito.

Enseñanzas especializadas de Idiomas:

-Escuelas Oficiales de Idiomas. Art. 49, 1. Las Escuelas Oficiales de Idiomas son centros,...., que imparten enseñanzas especializadas de idiomas...

Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras

-Homologación de niveles del Consejo de Europa. Art. 49, 2 La estructura básica de estas enseñanzas se adecuará a los siguientes niveles: Nivel básico, nivel intermedio y nivel avanzado.

-Certificación oficial del conocimiento de lenguas extranjera. Art. 49, 2. "... en la determinación de las enseñanzas comunes correspondientes a los niveles de las diferentes lenguas, se establecerán los efectos de los certificados correspondientes. Art. 49, 5 alumnos no escolarizados en las EOI certificados mediante superación de pruebas que organicen las administraciones educativas de conformidad con los requisitos básicos que establezca el gobierno. Art. 51 Las administraciones educativas facilitarán la realización de pruebas homologadas para obtener la certificación oficial del conocimiento de las lenguas extranjeras cursadas por los alumnos de Educación Secundaria y Formación Profesional.

-Enseñanza a lo largo de la vida. Art. 50, 2 cursos para la actualización de conocimientos de idiomas y para la formación de las personas adultas y del profesorado. Art. 50, 3 Las Administraciones educativas fomentarán también la enseñanza de idiomas a distancia. Esta oferta podrá integrarse en las EOI.

-Diversidad lingüística. Art. 50, 1 se fomentará el estudio de las lenguas oficiales de los Estados miembros de la Unión Europea, el de las lenguas cooficiales existentes en el Estado, así como la enseñanza del español como lengua extranjera.

Formación de los Profesores:

-Maestros Especialistas. Art. 19, profesorado: La enseñanza de los idiomas extranjeros serán impartidas por maestros con las especialidades correspondientes.

-Título de especialización didáctica. Art. 58 Formación inicial, 1. Para impartir las enseñanzas de la Educación Secundaria, de la Formación Profesional de grado superior y las enseñanzas de régimen especial, además de las titulaciones académicas correspondientes, será necesario estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica. Art. 58, 7 En el caso de las Enseñanzas de Formación Profesional, Artísticas y de Idiomas, los estudios requeridos para la obtención del título de Especialización Didáctica se adaptarán a las características de estas enseñanzas según se establezca en la correspondiente normativa básica.

-Actualización de conocimientos de idiomas [Preámbulo]. La Ley prevé que las Escuelas Oficiales de Idiomas ofrezcan a las personas adultas y, especialmente a los profesores, enseñanzas de actualización de conocimientos de idiomas

6. REALES DECRETOS DE DESARROLLO DE LA LEY DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA EUROPEA

Presentamos una rápida lectura de los Reales Decretos que desarrollan la *Ley de Calidad de la Educación* tanto de las enseñanzas de idiomas de régimen general como de régimen especial. Esta lectura destaca aspectos como la referencia al Consejo de Europa y propuestas de la Unión Europea y en concreto a alguno de los indicadores de calidad como el aprendizaje permanente.

Lenguas extranjeras en las enseñanzas de régimen general:

REAL DECRETO 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria.

REAL DECRETO 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria.

REAL DECRETO 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato.

La referencia al Consejo de Europa y al Marco común europeo de referencia en los textos de Primaria, Secundaria y Bachillerato

El Consejo de Europa indica que el objetivo último del aprendizaje de una lengua extranjera es que los alumnos alcancen progresivamente grados de competencia lingüística. El Consejo de Europa insiste en la necesidad de que las personas desarrollen competencias suficientes para relacionarse con otros miembros de los países europeos. El Consejo de Europa establece un marco de referencia común europeo para el aprendizaje de lenguas extranjeras, indicando que para desarrollar progresivamente la competencia comunicativa en una determinada lengua, el alumnado debe ser capaz de llevar a cabo una serie de tareas de comunicación

Referencias al aprendizaje autónomo:

-Educación Primaria. En el segundo [Aspectos socioculturales] se introducen aspectos sociales y culturales y también se favorece el esfuerzo y la confianza en la propia capacidad para aprender la lengua extranjera....

-Educación Secundaria Obligatoria [Consejo de Europa] recomienda la adquisición [...] así como de mecanismos que permitan continuar el aprendizaje de idiomas durante la vida adulta.

Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras

Objetivos: 5. Reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua como elemento facilitador del aprendizaje en la realización de tareas y como instrumento para el desarrollo de la autonomía.

Bachillerato: Es precisamente en esta etapa posterior cuando se deben desarrollar aún más los mecanismos que permitan al alumnado continuar el aprendizaje de idiomas durante la vida adulta

Objetivos: 6. Reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje utilizando recursos autónomos basados en la observación, corrección y evaluación, con el fin de continuar con el estudio de la lengua extranjera en el futuro.

Referencias a una progresión entre niveles (Objetivos "generales" de los niveles de enseñanza).

Educación Primaria [Preámbulo]. El aprendizaje de lenguas extranjeras, ..., dará respuesta a una necesidad prioritaria de comunicación y de entendimiento entre culturas diferentes, así como a la movilidad de los ciudadanos en el espacio común que comparten dentro de la Unión Europea.

Artículo 3. Objetivos: h) Adquirir, en una lengua extranjera, la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en situaciones cotidianas.

LENGUA EXTRANJERA

Introducción: Así pues, el tratamiento de la lengua extranjera en el nivel de la Educación Primaria dotará al alumno de conocimientos que tendrán continuidad en la Educación.

Educación Secundaria Obligatoria. Artículo 2. Finalidades: Las finalidades de la Educación Secundaria Obligatoria son: ... afianzar en ellos [los alumnos] hábitos de estudio y trabajo que favorezcan el aprendizaje autónomo y el desarrollo de sus capacidades

Artículo 5. Objetivos: g) Desarrollar la competencia comunicativa para comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada, a fin de facilitar el acceso a otras culturas.

LENGUAS EXTRANJERAS

Introducción: [Consejo de Europa] estima que se debe dar un nuevo impulso a la enseñanza de idiomas que ayude a desarrollar la idea de ciudadanía europea y recomienda la adquisición de un cierto nivel de competencia

comunicativa en más de una lengua extranjera durante la etapa educativa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria

Bachillerato

Artículo 3. Finalidades: Las finalidades del Bachillerato son proporcionar a los alumnos una educación y formación integral, intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales y laborales con responsabilidad y competencia. Asimismo, los capacitará para acceder a la Formación Profesional de grado superior y a los estudios universitarios.

Artículo 6. Objetivos: h) Expresarse con fluidez en una o más lenguas extranjeras.

Lenguas Extranjeras I y II

Introducción: Por lo tanto, el aprendizaje de la lengua extranjera en el Bachillerato supondrá, por una parte, la prolongación y consolidación de lo que ya se conoce y, por otra, un desarrollo de capacidades más especializadas en función de los intereses profesionales y académicos que guiarán el futuro laboral del alumno. Especialmente, en esta etapa educativa, los idiomas se utilizarán para promover la formación intelectual y conocer informaciones específicas propias de otras áreas de conocimiento, que permitan al alumnado estar en contacto con los cambios permanentes en el saber científico, humanístico y tecnológico

Enseñanzas de idiomas de régimen especial

REAL DECRETO 944/2003, de 18 de julio, por el que se establece la estructura de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

[BOE 31 de julio]

Referencias al Consejo de Europa

[Preámbulo]. La estructuración en tres niveles de las enseñanzas de idiomas de régimen especial que determina la Ley Orgánica de Calidad de la Educación facilita la adaptación de éstas a los niveles establecidos por el Consejo de Europa, tanto en lo que se refiere a contenidos como a la certificación oficial de competencias en lenguas extranjeras

Destinatarios (progresión, coherencia con etapas régimen general)

[Preámbulo]. Las enseñanzas especializadas de idiomas ... están orientadas a quienes, una vez adquiridas las competencias básicas en la enseñanza

Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras

obligatoria, en algún momento de su vida personal o profesional necesitan adquirir o perfeccionar competencias en lenguas extranjeras, así como obtener una certificación de las mismas.

Progresión en las enseñanzas de régimen especial

[Preámbulo]. La competencia en idiomas es un elemento de enriquecimiento personal y un recurso para la inserción y promoción laboral, por lo que dentro de los nuevos niveles de enseñanza y aprendizaje de idiomas se recoge, además de la adquisición de competencias generales, la posibilidad de atender necesidades específicas

Artículo 4. *Ordenación.*

2. Las enseñanzas del **nivel básico** tienen por objeto el **uso del idioma para comprender y expresarse en situaciones sencillas y cotidianas.**

3. Las enseñanzas del **nivel intermedio** tienen por objeto **el uso del idioma para desenvolverse eficazmente en situaciones generales y específicas.**

4. Las enseñanzas del **nivel avanzado** tienen por objeto **el dominio del idioma tanto en su vertiente hablada como escrita, con fines generales y específicos.**

Certificación de competencias

Adaptación de éstas a los niveles establecidos por el Consejo de Europa, tanto en lo que se refiere a contenidos como a la certificación oficial de competencias en lenguas extranjeras.

Artículo 8. *Pruebas y certificados*

1. Para la obtención de los certificados correspondientes a los niveles básicos, intermedio y avanzado será necesario superar unas pruebas específicas de certificación.

3. A los alumnos que no obtengan el certificado de nivel intermedio o de nivel avanzado, se les expedirá una certificación académica de haber alcanzado el dominio requerido en alguna de las destrezas que las pruebas correspondientes evalúen, de acuerdo con las condiciones que las Administraciones educativas determinen.

Disposición adicional primera. *Pruebas para alumnos de Educación Secundaria y Formación Profesional.*

1. Las Administraciones educativas facilitarán la realización, al menos, de una convocatoria anual de pruebas homologadas para que los alumnos de Educación Secundaria y Formación Profesional puedan obtener la certificación oficial de su nivel de competencia en los idiomas cursados en las enseñanzas de régimen general.
2. Estas pruebas serán elaboradas y evaluadas de acuerdo a lo establecido en los currículos para las distintas lenguas de las enseñanzas de idiomas de régimen especial.

7. MEJORAR LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

La enseñanza y el aprendizaje de idiomas son mejorables. Pueden adoptarse diversas líneas de acción que van desde fomentar un clima o cultura de aprendizaje hasta potenciar la creación y ampliación de la oferta de las Escuelas Oficiales de Idiomas, en dependencia clara de las disposiciones legales de las Administraciones educativas: las promulgadas y las pendientes de desarrollo. La meta con respecto a las lenguas sería contar con las condiciones para que los estudiantes de idiomas de todas las edades puedan alcanzar el nivel de dominio que les convenga, en las competencias que deseen y en una amplia variedad de lenguas. Con respecto al objetivo como tal, conseguir que la enseñanza y el aprendizaje de idiomas sean mejores, parece conveniente hacer referencia a los indicadores establecidos por la Unión Europea para los parámetros que definen la calidad.

La oferta misma de idiomas y las condiciones que han de regular la valoración de los resultados en el aprendizaje y los requisitos de su enseñanza vienen marcadas por el grado de cumplimiento de los indicadores que la Unión Europea establece en distintos ámbitos, tanto en el aprendizaje permanente como en los sistemas de formación y educación, y, en particular, en la enseñanza y aprendizaje de idiomas desde la perspectiva del alumno. Estas consideraciones nos llevan a reflexionar sobre si la actual legislación española en educación, en concreto La *Ley Orgánica de Calidad de la Educación*, responde a los indicadores de calidad planteados por la Unión Europea en cuanto a la mejora de la enseñanza de idiomas. El aprendizaje de idiomas se verá apoyado si se facilitan más ocasiones para estar en contacto con los idiomas, si se ponen a disposición de los ciudadanos más recursos. Entre los recursos disponibles, dentro del ámbito de las instituciones públicas, destacamos las Escuelas Oficiales de Idiomas. Por último, conviene destacar como medida de mejora los nuevos papeles que profesor y alumno han de desempeñar en los distintos contextos de aprendizaje de idiomas para que éste sea una realidad a lo largo de la vida.

Contacto permanente con idiomas

El aprendizaje de idiomas a lo largo de la vida implica encontrar la oportunidad de estar en contacto con los idiomas tanto como sea posible. Estas oportunidades podrían darse en distintos ámbitos desde los colegios hasta la universidad, por los espacios disponibles, equipamiento y personal docente. En los lugares de trabajo, en los centros de educación de adultos se podrían ofertar cursos de idiomas. Otros ámbitos que favorecen el contacto con el idioma que se aprende: la emisión de películas o programas de televisión en lenguas extranjeras (o al menos con subtítulos). Los desplazamientos por los países europeos, por turismo, para estudiar o trabajar, son ocasiones cada vez más aprovechadas por un mayor número de personas, que facilitan el conocimiento y respeto de las distintas culturas. El conocimiento y uso de las lenguas minoritarias debería valorarse como un enriquecimiento. Los movimientos migratorios están introduciendo en las ciudades distintas lenguas en la realidad cotidiana. Realidad que debería poder utilizarse para destacar los beneficios de los ciudadanos plurilingües.

A pesar de las ocasiones de contacto con las lenguas que hemos comentado, y de acuerdo con las encuestas recogidas en el *Eurobarómetro sobre los europeos y las lenguas*, sólo el 40% de los ciudadanos consideran buena la oferta de cursos de lenguas en su localidad, el 30% acudiría a un centro de lenguas si hubiera uno cerca del domicilio y el 58% se muestra dispuesto a dedicar algún tiempo todas las semanas a aprender un idioma

Las Escuelas Oficiales de Idiomas

Cualquier ciudadano, en algún momento de su vida, puede acceder a una Escuela Oficial de Idiomas para aprender, por ejemplo, italiano porque quiere irse de vacaciones o para perfeccionar portugués porque ha encontrado trabajo. Las Escuelas Oficiales de Idiomas están abiertas a todos. Los destinatarios de las enseñanzas ofertadas en las EEOOI son las personas adultas en general, con los condicionantes que este hecho supone, relativos a dificultades de aprendizaje, problemas de tiempo, intereses específicos, etc. Para poder atender esta realidad la organización y oferta de cursos ha de ser flexible. Se ofertan cursos para desarrollar todas las competencias de una forma integral, pero también cursos para el desarrollo de competencias parciales.

Tiene especial relevancia en la organización de estas enseñanzas que los grupos se conciben como lugar de encuentro para el enriquecimiento mutuo en el aprendizaje, la integración y la convivencia. Los grupos son heterogéneos en cuanto a edad, estudios académicos y situación profesional. Incluso para la modalidad a distancia, que en estos momentos se limita al idioma inglés, está prevista la presencia del alumno en grupos de su nivel al menos una vez por

semana, grupo que es atendido por un tutor. Conviene destacar la ventaja de impartir idiomas en modalidad "presencial", el trabajar en grupo. El aprendizaje en grupo contribuye decisivamente a reforzar los conocimientos por medio del uso real del idioma, de la discusión y del apoyo recíproco entre sus miembros.

Los ciudadanos muestran gran interés por aprender lenguas en las Escuelas Oficiales de Idiomas: por los precios públicos asequibles, por su proximidad, y por la oferta, que cubre desde el iniciarse en un idioma a desarrollar una competencia lingüística profesional. En la actualidad unos 600 mil alumnos están asistiendo a clase en las aprox. 200 Escuelas. Las Escuelas desempeñan al mismo tiempo un importante papel al ayudar a cubrir las necesidades de aprendizaje institucional que manifiestan muchos ciudadanos, además del aprendizaje que han vivido por estancias en otros países, vacaciones, relaciones familiares o de amistad. La existencia de una amplia red de Escuelas ayuda a cumplir el *Cuarto objetivo general*: "Hablar tres lenguas comunitarias" expuesto en el Libro blanco: *Enseñar y aprender. Hacia la Sociedad del conocimiento*: En la línea de la *Resolución del Consejo de Ministros de Educación de 31 de marzo de 1995*, es necesario permitir a cada uno, sea cual sea su trayectoria académica o de formación, adquirir o mantener la capacidad de comunicarse en, al menos, dos lenguas comunitarias distintas de su lengua materna. Las Escuelas ofrecen en la actualidad las lenguas nacionales de España y todos los idiomas de los países miembros de la Unión Europea. También ofrecen los idiomas de mayor difusión en el mundo.

La oferta de idiomas en las Escuelas incluye la actualización y perfeccionamiento de los ofertados en la Enseñanza Primaria y Secundaria, así como la posibilidad de iniciarse en el aprendizaje de las lenguas con un número reducido de hablantes, los llamados minoritarios, que no son ofertados de forma sistemática en la enseñanza obligatoria. Las Escuelas Oficiales dan cabida a distintas modalidades en su oferta, como cursos de autoaprendizaje y cursos a distancia. El *Memorándum* reconoce que "todos los temarios de escuelas e institutos están ya saturados de peticiones incesantes de que se incorporen nuevos contenidos y aptitudes". Y se pregunta: "¿Qué puede hacerse para aliviar esta presión?" Una posible respuesta: crear centros como las Escuelas Oficiales de Idiomas. Las Escuelas Oficiales de idiomas tienen como objetivo impartir enseñanzas y certificar conocimientos lingüísticos en múltiples lenguas, en este sentido se distinguen y complementan las enseñanzas de idiomas impartidas en los centros de enseñanza de régimen general. Se diferencian también de los distintos Institutos británico, alemán, francés, italiano, presentes en España, por ofrecer éstos únicamente el idioma de su país. El Instituto Cervantes, por su parte, imparte sólo español en el exterior. De los centros privados de idiomas se distinguen las Escuelas Oficiales por estar reguladas las enseñanzas mediante unos currículos oficiales establecidos para todo el Estado y su profesorado pertenece a los Cuerpos de Catedráticos y Agregados de Escuelas Oficiales de Idiomas.

Medidas de mejora del aprendizaje permanente de idiomas y la Ley Orgánica de Calidad de la Educación

La *Ley de Calidad de la Educación* aborda medidas que contribuyen a la mejora de la enseñanza de lenguas extranjeras como, por ejemplo, la posibilidad de iniciar el aprendizaje de idiomas a una edad más temprana, organizar evaluaciones externas sobre competencias básicas del currículo, fomentar la formación inicial específica y permanente de los profesores de lenguas extranjeras, establecer niveles de enseñanzas homologables en la Unión Europea. En algunos otros aspectos, sin embargo, esta Ley, desde la perspectiva de la política lingüística de la Unión Europea y del Consejo de Europa, no establece con la decisión precisa anclajes suficientes para la puesta en marcha de medidas necesarias para mejorar la enseñanza de lenguas.

1. Aprender dos lenguas además de la lengua materna

Para poder alcanzar el objetivo de que los ciudadanos adquieran tres idiomas no parece suficiente establecer el estudio de una segunda lengua extranjera como asignatura optativa [*Ley Orgánica de Calidad de la Educación* art. 23, 3: entre las asignaturas optativas los centros ofrecerán obligatoriamente una segunda lengua extranjera]. El hecho de establecer una segunda lengua extranjera como obligatoria reforzaría en principio la política de diversificar el conjunto de lenguas aprendidas por los españoles. Esta obligatoriedad se ha reflejado en uno de los bachilleratos tal como se regula en el *REAL DECRETO 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato*.

La oferta actual de idiomas en la enseñanza pública de régimen general incluye los idiomas: alemán, francés, inglés, italiano, portugués. Distinta consideración ha de tener la enseñanza y aprendizaje de la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, si es el caso. Se viene fomentando el aprendizaje de las lenguas cooficiales con estrategias que van desde la inclusión en el currículo hasta la inmersión total. Por otra parte, en los centros escolares se aplican programas para la integración lingüística de niños extranjeros. En muchas comunidades se puede partir de la realidad cotidiana de la "mezcla de lenguas y culturas en la comunidad local" y destacar el uso práctico de los idiomas y la importancia que tiene el dominio de varias lenguas. La oferta de lenguas extranjeras en el sistema educativo contempla los idiomas como asignaturas independientes. Un planteamiento que persiguiera favorecer la diversidad lingüística podría pasar por programar competencias parciales en el uso de tales lenguas como objetivos en la enseñanza y aprendizaje, así como por facilitar el aprendizaje de otras materias a través de las lenguas extranjeras.

2. Recursos

Un aspecto básico para mejorar los resultados en el aprendizaje de idiomas consiste en ampliar el tiempo de estudio de los alumnos e incrementar la enseñanza de lenguas extranjeras en el periodo escolar como reconoce el *Informe PISA* al considerar este incremento uno de los ejes de actuación para mejorar el nivel educativo. Estos objetivos sólo se pueden alcanzar si se incrementa el gasto público en educación, tal como expone el Consejo de Europa en su Recomendación (98) 6. *El Informe PISA* (OCDE) considera el incremento del gasto público como uno de los ejes de actuación para mejorar el nivel educativo. En segundo lugar, cualquier medida de mejora ha de pasar por la formación de profesores, como recoge el *Informe PISA*. La formación permanente de los docentes debería considerarse obligatoria.

Formación de profesores

La formación del profesorado debe adaptarse a las nuevas necesidades mediante:

Formación inicial para todos los profesores que incluya en los currículos: conocimientos lingüísticos avanzados, métodos de enseñanza en general y métodos específicos de la enseñanza de idiomas formación permanente: actualización del dominio de lenguas extranjeras y cursos de metodología. El sistema educativo, en las enseñanzas de régimen general y de régimen especial, ha de contar con el número suficiente de profesores de idiomas, titulares y de apoyo, de manera que la ratio profesor alumnos sea adecuada para un aprendizaje práctico del idioma. Las Administraciones facilitarán también la capacitación de profesores de otras materias para que las impartan en otro idioma distinto a la lengua de aprendizaje del centro educativo. Las Administraciones educativas, por otra parte, han de regular la posibilidad de contar también con profesores nativos en las aulas, bien como especialistas bien como ayudantes de conversación.

Estas medidas que regularían acuerdos para prácticas docentes han de ser tomadas independientemente de las acciones contempladas en programas de intercambio puesto por puesto o programas de formación europeos (por ejemplo, Lingua). Los profesores son una parte muy importante de la situación de aprendizaje y adquisición de una lengua. Sus acciones constituyen modelos que los alumnos pueden seguir en su uso posterior de la lengua. De los profesores se espera, además de que cumplan los programas oficiales, elaboren pruebas y preparen a los alumnos para los exámenes, que realicen un seguimiento del progreso del alumno y que encuentren el modo de que los alumnos reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje, y puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender. La forma-

ción inicial de los futuros profesores ha de incluir, por tanto, aspectos como estrategias para un aprendizaje autónomo de los alumnos, recursos para asumir los profesores un nuevo papel en la enseñanza como mediadores y motivadores de los alumnos. La renovación de los contenidos del título de especialización didáctica podría suponer un paso decisivo en esta dirección.

3. Coordinación entre aprendizajes de lenguas extranjeras

El proceso de aprendizaje de lenguas es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida. La competencia de conocer otra lengua y otra cultura puede iniciarse antes de la escuela, desarrollarse en los centros educativos y continuar su desarrollo fuera del centro escolar (en la familia, viajes, lectura y medios de comunicación). Esta competencia básica está sujeta a un permanente perfeccionamiento. El currículo se define en función de la trayectoria seguida por un alumno a través de una secuencia de experiencias educativas, no termina con la finalización de los estudios escolares, no queda limitado al centro escolar.

El sistema educativo ha de aportar coherencia y continuidad entre los currículos de las distintas etapas y niveles, y se ha de garantizar la continuidad en el proceso: entre niveles del sistema escolar (Educación Infantil, Primaria y Secundaria); entre los regímenes general y especial; entre sistemas formales y no formales. En el diseño curricular hay que definir niveles en relación con el contenido y la progresión: en función de un componente principal lingüístico, por ejemplo, o bien del progreso en todas las dimensiones de una lengua concreta. Se han de establecer las enseñanzas comunes de manera que se facilite la puesta en práctica de los planteamientos más aceptados: que los objetivos de desarrollo de competencias generales y de la competencia comunicativa queden especificados en la educación primaria y secundaria, mientras que en la enseñanza de adultos habría que centrarse en necesidades más específicas por intereses, ámbitos o especializaciones.

Especificación de objetivos en las enseñanzas de Régimen General

De acuerdo con los diseños curriculares que a modo de ejemplos presenta el Marco común europeo de referencia, la distribución de objetivos entre los distintos ámbitos de enseñanza podría resumirse en que: Los **centros escolares** destacan objetivos relacionados con la *competencia general* del individuo (sobre todo en la enseñanza primaria), o con la *competencia comunicativa en una lengua* (en los alumnos de once a dieciséis años).

En la Enseñanza Primaria el objetivo podría ser el de desarrollar la toma de conciencia sobre la lengua, una percepción general de los fenómenos lingüísticos (relación con la lengua nativa u otras lenguas presentes en el entorno de aula). En la Enseñanza Secundaria el énfasis podría recaer en el

paulatino desarrollo de la competencia comunicativa (lingüística, sociolingüística y pragmática), teniendo también en cuenta los logros de Primaria en la reflexión sobre la lengua, y se propone también reducir la enseñanza académica y usar la lengua de forma regular o esporádica para enseñar otra materia (en la línea del aprendizaje centrado en un ámbito específico y de la "educación bilingüe").

El currículo escolar forma parte de un currículo mucho más amplio, y tiene la función de ofrecer a los alumnos: un repertorio inicial de carácter plurilingüe y una eficaz toma de conciencia, conocimiento y confianza en cuanto a sus competencias, capacidades y recursos disponibles, dentro y fuera del centro escolar, para que puedan ampliar y perfeccionar estas competencias y utilizarlas eficazmente en ámbitos concretos. Tras la publicación de los Reales Decretos que regulan la ordenación general y las enseñanzas comunes de las enseñanzas de idiomas de régimen general, resta a la Administración educativa un esfuerzo de coordinación entre etapas y niveles de enseñanzas de idiomas para garantizar el progreso en el diseño de objetivos específicos. Entre los objetivos de los currículos han de figurar el desarrollo paulatino de la "toma de conciencia del aprendizaje" y la introducción de una educación lingüística general que ayude al alumno a establecer un control metacognitivo sobre sus competencias y estrategias. La diversidad lingüística puede verse favorecida si en los currículos se plantea como objetivo alcanzar competencias parciales en varias lenguas más que el dominio excelente de una sola.

Especialización en las enseñanzas de idiomas de régimen especial

Tal como describe el *Marco común europeo de referencia*, en la contraposición habitual con las áreas de actuación de los centros escolares, los cursos de adultos (estudiantes o personas que trabajan) plantean objetivos en función de *actividades de lengua* específicas o de la capacidad funcional en un ámbito concreto. *En la DECISIÓN del Parlamento Europeo y del Consejo: Año Europeo de las Lenguas 2001 la Comisión destaca la importancia del "aprendizaje permanente de idiomas y la adquisición de competencias lingüísticas como son la traducción y la interpretación"*. El Consejo de Europa señala que los niveles avanzados C1 y C2 están orientados al uso especializado del idioma.

Los nuevos niveles de enseñanza y aprendizaje de idiomas en las enseñanzas de régimen especial regulados en la *Ley de Calidad de la Educación* deben recoger, además de la adquisición de todas las destrezas básicas generales, la posibilidad de atender necesidades de especialización en las diversas destrezas: desarrollo de destrezas parciales, aprendizaje de idiomas para fines específicos y adquisición de competencias en traducción e interpretación.

4. Evaluación y certificación

En la *Resolución del Consejo de Educación de 14 de febrero de 2002* se invita a los países miembros a crear sistemas para homologar las competencias lingüísticas sobre la base del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* elaborado por el Consejo de Europa, y se estimula la cooperación europea para fomentar la transparencia de las cualificaciones y la garantía de la calidad en la enseñanza de lenguas. El *Marco común europeo de referencia* permite constatar niveles de competencia sobre la base de unas mismas escalas y categorías descriptivas. Facilita la comparación de sistemas y resultados en el ámbito regional, nacional y europeo. El *Portfolio europeo de las lenguas*, por otra parte, sería el instrumento que permite al ciudadano planificar su trayectoria de aprendizaje de lenguas y las pertinentes certificaciones como reconocimiento del aprendizaje.

En el ámbito nacional, el desarrollo de las enseñanzas comunes de las enseñanzas especializadas de idiomas y de los certificados correspondientes, tendrá que proporcionar un instrumento de evaluación adaptado al Marco común europeo. Lo cual significa que profesionales de la enseñanza, ciudadanos y Administraciones educativas pueden contar con un referente claro y coherente para elaborar programas de enseñanza y aprendizaje, y preparar además exámenes para evaluar el progreso en el aprendizaje y los distintos niveles de competencia.

Las empresas y, en especial, las Administraciones públicas pueden "reconocer" y dar por válidos estos sistemas de acreditación de conocimientos de lenguas en sus procesos de selección de personal, en lugar de recurrir a los muchas veces improvisados exámenes de idiomas que no definen muy bien lo que quieren medir. La *Ley de Calidad de la Educación* ha abierto la posibilidad de que los alumnos de Secundaria y de Formación Profesional puedan obtener la certificación oficial del conocimiento de los idiomas que cursan en esas enseñanzas. Las Administraciones educativas han de desarrollar procesos de evaluación válidos para todos los interesados en obtener una certificación oficial de sus conocimientos de idiomas. Y, sobre todo, han de arbitrar los medios para que los profesores se formen como evaluadores y adquieran la práctica necesaria para la aplicación de los criterios establecidos en consonancia con las propuestas del *Marco común europeo de referencia*.

5. Aprendizaje autónomo

Son los alumnos los que tienen que desarrollar las competencias y las estrategias y realizar las tareas, actividades y los procesos necesarios para participar con eficacia en situaciones comunicativas. La mayoría aprende reaccionando, siguiendo las instrucciones y realizando las actividades prescritas

para ellos por los profesores y los manuales. Sin embargo, cuando la enseñanza termina, el aprendizaje posterior tiene que ser autónomo. Los profesores han de poner en práctica el principio metodológico fundamental: emplear los métodos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social. Los profesores han de tener presente y determinar los pasos que dan para fomentar el desarrollo de los estudiantes, como alumnos y usuarios de la lengua, responsables e independientes.

El aprendizaje autónomo se puede fomentar si "aprender a aprender" se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas: que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen. Se puede conseguir que, poco a poco, los alumnos elijan los objetivos, materiales y métodos de trabajo en función de sus propias necesidades, motivaciones, características y recursos.

Al convertirse el aprendizaje cada vez más en un proceso autónomo, la enseñanza ha de evolucionar hacia una actividad de motivación de las personas a aprender, de apoyo al aprendizaje, de asesoramiento de los estudiantes. La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos, así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales, que pueden entrar en juego. Son constantes las referencias a la "capacidad de aprender" en los Reales Decretos que desarrollan la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* en el ámbito de la enseñanza de régimen general. Los profesores necesitan una formación que les permita asumir estas nuevas funciones. Todo ello implica una madura planificación tanto de la formación del profesor para asumir su nuevo papel de mediador y motivador como de los modelos de aplicación de estos principios metodológicos y de evaluación de los resultados en los alumnos.

ANEXO: DOCUMENTOS CITADOS

1. Unión Europea

-*Resolución del Consejo de Educación, de 31 de marzo de 1995, relativa a la mejora de la calidad y la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas en los sistemas educativos de la Unión Europea.*

-Libro Blanco de la Comisión de 1995: *"Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento"*.

-*Resolución del Consejo de Educación, de 16 de diciembre de 1997, relativa a la enseñanza precoz de las lenguas de la Unión Europea, (98/C 1/02).*

-*Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Lisboa, de 23 y 24 de marzo de 2000.*

-*Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar, dieciséis indicadores de calidad, mayo de 2000, Comisión Europea, desarrollo de las políticas educativas.*

-*Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo, de 17 de julio de 2000, por la que se establece el Año Europeo de las Lenguas.*

-Eurobarómetro: *Los europeos y las lenguas: una encuesta especial de Eurobarómetro.* Diciembre de 2000.

-Informe del Consejo de Educación de 12 de febrero de 2001 al Consejo Europeo de Estocolmo: *"Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación"*.

-*Memorandum sobre el aprendizaje permanente, Bruselas, 30.10.2000, documento de trabajo de los servicios de la Comisión.*

-Conferencia de ministros europeos de educación, Riga, junio 2001, *Informe sobre ámbitos pertinentes en relación con la calidad del aprendizaje permanente.*

-*Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 10 de julio de 2001, relativa a la movilidad en la Comunidad.*

-*Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente, Bruselas, Comunicación de la Comisión 21.11.2001.*

Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras

-*Resolución Consejo de Educación, de 29 de noviembre de 2001, relativa a la diversidad lingüística y aprendizaje de lenguas en el marco del año europeo de las lenguas.*

-*Resolución del Consejo de Educación, de 14 de febrero de 2002, relativa a la promoción de la diversidad lingüística y el aprendizaje de lenguas en el marco de la realización de los objetivos del Año Europeo de las Lenguas 2001.*

-Consejo Europeo de Barcelona, 15-16 de marzo de 2002.

-*Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa (2002/C 142/01) (14.6.2002 Diario Oficial de las Comunidades Europeas).*

-*Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística – consulta, Bruselas 13.11.2002, documento de trabajo de los servicios de la Comisión.*

2. Consejo de Europa

-*Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Consejo de Europa, Estrasburgo 2001 / versión española MECD – Anaya 2002 [trad. Instituto Cervantes].*

-*Portfolio europeo de las lenguas.*

-*Recomendación (98) 6 del comité de ministros [17.03.1998] a los Estados miembros relativa a las lenguas modernas.*

-*El año europeo de las lenguas 2001: la celebración de la diversidad lingüística, informe del Consejo de Europa.*

3. Legislación en España

-*Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*

-*REAL DECRETO 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria.*

-*REAL DECRETO 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria.*

-*REAL DECRETO 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato*

-REAL DECRETO 944/2003, de 18 de julio, por el que se establece la estructura de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

4. Otros

-National actions to implement Lifelong Learning in Europe. Eurydice. Comisión Europea - D.G. de Educación y Cultura, mayo 2001.

-Informe PISA (OCDE)

-GARCÍA PAREJO, I.: "Inmigrantes en las aulas", en: *Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco europeo*. (En preparación por el Instituto Superior de Formación del Profesorado, MECD)

-MENO, F.: "Presentación", en: *Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco europeo*. (En preparación por el Instituto Superior de Formación del Profesorado, MECD)

-MENO, F.: "Un nuevo marco para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas", en *Revista de Educación*, 329 (2002)

LA ESCRITURA EN LENGUA EXTRANJERA: REFLEXIONES SOBRE LOS COMENTARIOS Y CORRECCIONES DEL PROFESOR

Rosa M^a. Manchón Ruiz
Profesora Titular de Filología Inglesa
Universidad de Murcia

I. Introducción

II. El papel de la escritura en el aprendizaje de lenguas.

III. La enseñanza de la escritura en lengua extranjera.

IV. La respuesta al escrito: los comentarios y correcciones del profesor. Implicaciones pedagógicas de la investigación.

V. Conclusiones.

REFERENCIAS

I. INTRODUCCIÓN

Como reza el título de este trabajo, en el mismo pretendo compartir con el lector –a quien imagino como un/a profesor/a de lenguas extranjeras interesado/a en mejorar su práctica docente¹- algunas reflexiones sobre la escritura en lengua extranjera (L2), tema que me ha interesado y me sigue interesando a nivel de investigación y de práctica docente.

Como investigadora he tenido la posibilidad de estudiar muy de cerca los procesos mentales en los que se involucra el escritor durante la generación de sus ideas, la plasmación de las mismas por escrito y la vuelta sobre el texto para intentar detectar las inevitables faltas de correspondencia entre intenciones y su expresión (véase Manchón, 1997, 1999, 2001; Manchón, Murphy & Roca, 2000; Manchón, Roca & Murphy, 2000; Roca, Murphy & Manchón, 1999). Haber llevado a cabo esta investigación me ha permitido un acerca-

¹ Desde estas páginas agradezco una vez más a todos los asistentes al curso "Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras" (impartido en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, y en el que pronuncié la conferencia en la que se basa este trabajo) por haberme ofrecido tan generosamente vuestro tiempo, atención y vuestro valiosísimo saber práctico. En esta versión escrita de la conferencia he intentado dar cuenta del conocimiento que conjuntamente construimos aquella mañana de septiembre de 2003 en el Palacio de la Magdalena de Santander.

miento muy directo a los escritores en lo se refiere a los problemas que experimentan y al comportamiento de resolución de problemas en el que se involucran. Es obvio que investigar también supone conocer lo que otros estudiosos han pensado, descubierto o sugerido, lo que indudablemente contribuye a adquirir una visión más global de la escritura en L2 de la que la propia investigación pueda proporcionar.

Muchos son también los interrogantes a los que he debido dar respuesta en mi práctica docente. Esto es aplicable tanto a asignaturas de lengua (donde parte de los objetivos de aprendizaje era que los alumnos mejorasen su competencia escritora en una L2), a asignaturas de escritura (en las que se perseguía ayudar al alumno a aprender a escribir textos académicos en inglés) y a asignaturas de lingüística aplicada (en las que el objetivo planteado era y sigue siendo que los alumnos puedan enjuiciar críticamente, por escrito, en una L2, y desde los planteamientos de la ciencia, citas o textos relativos a alguna cuestión central en la investigación sobre el aprendizaje de lenguas).

Las reflexiones sobre la escritura en L2 que a continuación brindo al lector se sustentan sobre estos dos pilares de investigación y práctica docente, y van a estar divididas en tres partes. En primer lugar, y atendiendo a la primera parte del título del trabajo, presentaré algunas ideas básicas sobre el papel que puede jugar la escritura en el proceso de aprendizaje (y, por ende, de enseñanza) de una L2. Sobre este marco entraremos en la segunda parte del trabajo, en la que abordaré cuestiones relacionadas con la enseñanza de la escritura, pasando entonces a la sección final donde se analizarán temas relacionados con los comentarios y correcciones del profesor.

Por correcciones debe entenderse en este contexto cualquier tipo de respuesta al escrito cuya finalidad sea llamar la atención del alumno sobre cuestiones de corrección lingüística. La expresión "comentarios" incluye cualquier sugerencia por parte del profesor relacionada con el contenido del texto escrito por el alumno, la estructuración de las ideas, la coherencia y cohesión del texto y, en general, cualquier aspecto que no sea la corrección en términos lingüísticos del texto producido. Desde el comienzo debo hacer notar que la elección de la expresión "comentarios y correcciones" es intencionada y supone, obviamente, aceptar que la respuesta del profesor al escrito del alumno puede incluir no sólo "correcciones", sino también "comentarios". La aceptación de este hecho tiene importantes implicaciones, de las que mencionaré sólo cuatro:

- 1) La primera es bastante obvia si bien no por ello menos importante: ofrecer comentarios y correcciones sólo tiene sentido si la intervención pedagógica incluye un proceso de "re-escritura", es decir, si el planteamiento del aprendizaje/enseñanza de la escritura supone (a) la producción de varios borradores, y (b) la intervención del profesor durante todo el proceso de construcción del texto, y no

sólo al final del mismo, como sucedía en planteamiento más tradicionales caracterizados por una secuenciación lineal de (I) establecimiento del título, (II) escritura de la redacción, (III) entrega del texto, y (IV) corrección por parte del profesor. Cassany (1993, 1999) menciona tres problemas básicos con este planteamiento tradicional. En primer lugar, con este proceder el alumno asume muy poca responsabilidad en el proceso de construcción del texto. En segundo lugar, es un procedimiento que no contribuye especialmente al desarrollo de la autonomía del alumno. Finalmente, y desde la perspectiva del profesor, es un planteamiento poco realista, además de ser la "causa de la sobrecarga de trabajo de los profesores, de algunas frustraciones del alumno y de una imagen errónea de lo que supone aprender a escribir" (Cassany, 1983:16-17). Podría añadirse que, en cualquier caso y en lo que respecta a la respuesta del profesor, sería un interrogante saber (I) qué se supone que haría el destinatario con las correcciones, y (II) qué efecto tendrán dichas correcciones en los sucesivos textos que escribiese el alumno. Una pérdida de tiempo, tal vez, para profesor y alumno involucrase en todo este proceso.

2) Asumir que la respuesta del profesor al escrito del alumno pue-de/debe incluir comentarios y correcciones implica asumir igualmente que al proporcionar dicha respuesta el profesor debe necesariamente jugar diversos papeles, además del de "corrector". Se ha sugerido que dichos papeles son los de lector interesado, profesor de escritura, profesor de lengua, evaluador y corrector (cf. Keh, 1990; Leki, 1990 Reid 1993). La sensatez y sentido común del profesor guiarán la decisión relativa a la importancia o prioridad que convenga atribuir a cada uno de estos papeles en su contexto específico de enseñanza/aprendizaje, postura que se basa en aceptar que, como defiende Tudor (2003) en un reciente trabajo, en la era del "post-método" (véase Kumaravadivelu, 1994), la enseñanza de lenguas debe adoptar una perspectiva "ecológica", perspectiva ésta que implica basar el planteamiento didáctico en un entendimiento y consideración previos de los factores tanto personales (incluidos los ideológicos) como contextuales que conforman cada realidad concreta de enseñanza/aprendizaje. En sus propias palabras:

Adopting an ecological perspective requires us to look for the reality of language teaching beyond the "official" version we find in academic publications and curriculum descriptions. It [...] assumes that teaching and learning will be effective only if we acknowledge and work with the various understandings and perceptions which participants bring with them to the classroom and to the teaching-learning experience. This, in turn, calls for an open acknowledgement of diversity as a fundamental component of language teaching (Tudor, 2003:6-7).

3) Ofrecer comentarios y correcciones supone asumir una determinada perspectiva sobre la autoridad del profesor y sobre la autoría del texto que escribe el alumno: añadir comentarios a la corrección implica aceptar que es

el alumno quien escribe "su" texto y yo, como lector interesado, le ofrezco sugerencias de cambios. En este punto es pertinente recordar las siguientes palabras de Cassany (1993:17) sobre el tema de la autoría:

En la lectura corriente de libros o periódicos, los lectores damos un margen de confianza al autor para que escriba lo que quiera y como quiera; le otorgamos una cierta **autoridad** para que obre a su manera y aceptamos poner esfuerzo nuestro para comprender el texto [...] Por su parte, el escritor sabe que disfruta de esta confianza y trabaja a gusto, con libertad y motivación, porque sabe que los lectores estarán interesados en lo que diga y que su prosa recibirá la atención suficiente (énfasis en el original).

No obstante, y al igual que en el punto anterior ya mencionábamos la conveniencia de tener siempre presente nuestro contexto de enseñanza/aprendizaje a la hora de adoptar/adaptar determinadas consignas, merece destacarse que la clase de lengua extranjera es un contexto muy peculiar en lo que al tema de la autoría se refiere. Con la sensatez que siempre demuestra en sus escritos, ya en 1990 Ilona Leki afirmaba que en estos contextos es inevitable que de alguna forma el profesor se "apropie" del escrito de sus alumnos ya que a ello le mueve su deseo de ayudar al alumno a que progrese en su aprendizaje (Leki, 1990:59-60).

4) La cuarta implicación que desearía mencionar con respecto a la inclusión de comentarios y correcciones en la respuesta ofrecida al alumno toma de nuevo a éste como punto de referencia y, creo, es una implicación de hondo calado: parecería evidente que si el alumno escribe un texto sabiendo que recibirá comentarios y correcciones, aumentarán las posibilidades de que su forma de enfrentarse a la tarea de escritura suponga plantearse metas que vayan más allá de escribir un texto que simplemente sea correcto desde el punto de vista lingüístico (aunque, debo aclarar, no hay nada erróneo en incentivar que nuestros alumnos intenten escribir textos correctos). En este sentido merece la pena recordar que las ideas que nuestros alumnos desarrollan sobre múltiples aspectos de su aprendizaje (conjunto de ideas a las que normalmente se hace referencia con el término de "modelo mental"), incluidas las ideas sobre lo que supone aprender a escribir en una lengua extranjera, no se adquieren en el patio del instituto/colegio. Estas ideas se adquieren en el aula, y son en gran parte consecuencia de mensajes que explícita o implícitamente les enviamos nosotros, sus profesores. Así lo reconocen Hedgcock y Lekowitz (1996) al poner de manifiesto que con las formas y maneras que empleamos a la hora de ofrecer feedback a nuestros alumnos les enviamos mensajes muy claros y "no siempre deseables", mensajes que obviamente influyen en sus percepciones sobre las funciones y relevancia de la respuesta del profesor:

Researchers and teachers likewise need to concern them-selves not only with whether or not expert feedback accom-plishes what it is

intended to do, but with how teacher response behaviors impact students' *perceptions* of the functions and relevance of that feedback (Hedgcock & Lekowitz 1996:289. Énfasis en el original).

Así, si a lo largo de todo su aprendizaje lingüístico un alumno sólo ha recibido de sus profesores correcciones de orden lingüístico, puede llegar a formarse un modelo mental de la escritura en lengua extranjera en el que escribir se concibe como una tarea de orden meramente lingüístico cuya ejecución supone llegar a producir un texto tan correcto como sea posible. Este planteamiento sería realmente empobrecedor al limitar notablemente las variadas funciones que la escritura puede jugar en algunos contextos de aprendizaje de una lengua extranjera, tema éste que abordamos a continuación.

II. EL PAPEL DE LA ESCRITURA EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS.

Abstracción hecha de la variedad de contextos y situaciones de enseñanza/aprendizaje posibles, podríamos afirmar con Grauberg (1997) que la inclusión de la escritura en un programa de enseñanza de lenguas tendría tres finalidades básicas. La primera sería la consolidación y refuerzo de lo aprendido oralmente. En segundo lugar, aprender a escribir le ofrece al alumno la posibilidad de comunicarse por un medio diferente al oral. Finalmente, y en relación también con la ampliación del abanico de posibilidades comunicativas, la enseñanza de la escritura es un medio para potenciar la expresión personal e individualizada y la comunicación de ideas por parte del alumno.

Además de estas tres funciones básicas, otros autores han puesto énfasis también en la poderosa herramienta de aprendizaje y de pensamiento que constituye la escritura, tal como se desprende de las siguientes palabras de Raimés (1983a:3):

El hecho de que las personas tengan que comunicarse frecuentemente con otros por escrito no es la única razón para incluir la escritura en un programa de enseñanza de segundas lenguas. Existe otra poderosa razón para hacerlo: escribir ayuda a nuestros alumnos a aprender. ¿Cómo? Primero, el hecho de escribir sirve como refuerzo de la gramática, vocabulario, etc. que les hemos enseñado. Segundo, cuando nuestros alumnos escriben, tienen la posibilidad de experimentar con la lengua, de asumir riesgos, de intentar ir más allá de lo que han aprendido a decir. Tercero, cuando escriben, deben necesariamente involucrarse en una **experiencia lingüística**: el esfuerzo que supone expresar ideas y el uso continuo de la vista, la mano y la mente es una forma

única de reforzar el aprendizaje. En la lucha del alumno por lo que va a escribir a continuación, o por cómo ponerlo en el papel, a menudo descubre algo nuevo que escribir o una nueva forma de expresar sus ideas. Descubre también la verdadera necesidad de encontrar el vocablo exacto o la necesaria estructura. La estrecha conexión que existe entre escritura y pensamiento hace que la escritura sea un componente muy valioso de cualquier curso de lengua (Énfasis añadido).

De esta cita me interesa resaltar la "experiencia lingüística" a la que hace referencia la autora y cuyo potencial de aprendizaje encuentra su justificación teórica en un planteamiento sobre el aprendizaje de lenguas conocido como la *Hipótesis del Output Comprensible*, hipótesis propuesta por Merrill Swain (Swain, 1985, 1995). De acuerdo con este planteamiento, el aprendizaje de lenguas no sólo se explica por la cantidad y calidad del input que recibe el aprendiz y por el tipo de procesamiento de dicho input en el que se involucra (véase Manchón & Murphy, 2002 para una revisión de este tema). Para Swain el progreso en el aprendizaje lingüístico supone también la producción de "output comprensible", es decir, incluye la necesidad de que el aprendiz se involucre en situaciones comunicativas en las que no sólo tenga que producir mensajes, sino que deba además producir *mensajes precisos, coherentes y apropiados* (Swain, 1985:249). De esta forma, la autora defiende una idea muy aceptada por otros investigadores y es que la producción lingüística, además de servir de práctica del conocimiento que ya se posee, es también un mecanismo que contribuye al desarrollo de la competencia en una L2 (Gass, 1997).

Si aplicamos estos planteamientos a la escritura, entenderemos en toda su dimensión el potencial de aprendizaje que, como leíamos en la cita de Raimés, ésta posee: la escritura es ciertamente un medio de expresión en el que se pueden dar a la perfección las tres condiciones mencionadas por Swain como esenciales para que se produzca aprendizaje, es decir, que el mensaje sea preciso, coherente y apropiado. Obviamente la labor del profesor será crucial a la hora de ayudar a que el alumno perciba que su mensaje debe poseer estas características y, como más tarde veremos, nuestros comentarios y correcciones al escrito del alumno constituyen una de las más poderosas herramientas con que contamos para –utilizando las palabras de Swain– "empujar" al alumno a plantearse el tipo de metas que conducen a la producción de output comprensible.

Finalmente, y relacionada con la función de aprendizaje de la escritura a que acabo de hacer referencia, Porte (1996) muy acertadamente defiende que existe otra poderosa razón para incluir la escritura en un programa de enseñanzas de lenguas. Para este autor, la enseñanza de la escritura adquiere especial relevancia en aquellos contextos de enseñanza/aprendizaje en los que por las causas que fuese (por ejemplo, por el número de alumnos en el

aula) existen escasas posibilidades de que los alumnos "usen" realmente y de forma intensa y continuada la lengua que aprenden. En estos contextos, afirma el autor, la escritura se convierte en un medio, tal vez el único, que tiene el alumno para aprender y para practicar manipulando la lengua². Aunque sea de pasada, convendría recordar que de acuerdo con una visión cognitiva del aprendizaje (y siempre que aceptemos que aprender lenguas debe hacerse sinónimo de poder usarla en tareas de comunicación), el papel de la práctica es esencial para poder pasar de "saber sobre la lengua" a "saber/poder usarla" con cierto grado de automaticidad, es decir sin que el uso de la lengua requiera demasiados recursos de atención. Y no estamos hablando de práctica controlada, con la que los alumnos realizan actividades concretas sobre un determinado elemento/aspecto lingüístico (por ejemplo, reescribir oraciones poniendo el verbo en el tiempo que corresponda³, sino que hablamos de "práctica real" (véase Manchón, 2000), es decir, de actividades en las que la meta que se persigue es alcanzar una determinada meta de comunicación, definición ésta perfectamente aplicable a determinadas tareas de escritura.

Las reflexiones que se presentan en las páginas que siguen se refieren a contextos y situaciones comunicativas en las que se persigue e incentiva la experiencia lingüística/de aprendizaje a la que se ha hecho referencia en los párrafos precedentes.

III. LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LENGUA EXTRANJERA.

En términos generales, la enseñanza de la escritura podría conceptualizarse como un intento por parte del docente de ayudar al novato a aprender a hacer lo que hace el experto (Brooks & Grundy, 1990). Para ello sería especialmente relevante identificar las necesidades del grupo concreto de alumnos a los que intentamos ayudar a desarrollar su competencia escritora en una L2. En este sentido, y como ya defendía en un trabajo anterior (Manchón, 1999), considero que cualquier actuación pedagógica debe comenzar por realizar un diagnóstico (lo más individualizado posible) del tipo de escritores/as a quienes intentamos ayudar a aprender a escribir. Dicho de forma breve, se trataría de conocer dónde situa-

² Invito al lector a adentrarse en las páginas de un reciente trabajo de Leki (2001) en las que se enjuician y analizan críticamente aspectos cruciales (ideológicos, materiales, etc) de la enseñanza de la escritura en contextos de lengua extranjera.

³ Estas palabras no deben entenderse como un rechazo a la práctica controlada en el aprendizaje de lenguas, sobre todo en contextos de aula. Para una mayor ampliación del papel de la práctica controlada y la práctica real véase Manchón, 2000.

mos a nuestros/as alumnos/as en la Figura 1 (adaptada de Cassany, Luna & Sanz, 1994). En este mismo trabajo afirmaba que para poder establecer el perfil de nuestros alumnos podrían utilizarse diversos medios (cuestionarios, observación, entrevistas con los alumnos, etc.) cuya elección dependerá de la situación concreta de aula de que se trate (edad de los alumnos, número de alumnos en el aula, tiempo disponible, etc). Insisto también ahora en la importancia y relevancia que tiene conocer en qué situación de aula vamos a trabajar antes de plantear nuestra actuación pedagógica, insistencia que debe relacionarse con la perspectiva ecológica de la enseñanza de lenguas a la que antes hacía referencia.

PERFIL	DESCRIPCIÓN
1. Escritor competente con código.	Escritor experto con dominio del código de la L2.
2. Escritor competente sin código.	Escritor experto que posee un dominio limitado de la L2.
3. Escritor no competente con código.	Escritor novato con dominio del código de la L2.
4. Escritor no competente sin código.	Escritor novato que posee un dominio limitado de la L2.

Figura 1: Posibles perfiles de escritores en el aula de lengua extranjera (Manchón, 1999).

Independientemente del perfil de nuestros alumnos como escritores, lo cierto es que nuestra labor necesariamente debe incluir proporcionarles algún tipo de respuesta sobre lo que escriben. Los distintos planteamientos que a lo largo de los años se han sucedido en el campo de la enseñanza de la escritura (véase revisión en Manchón, 1999) han variado dependiendo de que el énfasis se haya puesto en el escritor o en el escrito. No obstante, conviene recordar, como hacen Ferris y Hedgcock (1998), que una constante de estos distintos enfoques o planteamientos es el reconocimiento del importante papel que juega la respuesta que ofrece el profesor. No menos importante es el reconocimiento de que esta faceta de nuestra labor docente puede ser tediosa y me atrevería afirmar que, salvo contadas excepciones, no es algo que disfrutemos especialmente y que estemos deseando hacer en nuestro tiempo libre. Las dos facetas de nuestra respuesta están claramente delimitadas en la siguiente cita:

Most experienced writing instructors know that responding to student writing can be the most frustrating, difficult, and time-consuming part of the job. Providing written feedback on student papers is, however, the teacher's most crucial task: It allows for a level of individualized attention

and one-on-one communication that is rarely possible in day-to-day operations of a class, and it plays an important role in motivating and encouraging students (Ferris, Pezone, Tade & Tinti, 1997: 155).

De las palabras de Ferris *et al.* tomamos y parcialmente modificamos la última afirmación de forma que nos sirva como guía para las reflexiones que siguen: nuestra respuesta al escrito es crucial para, primero, motivar al alumno y, segundo, para incentivar que sus esfuerzos vayan en la dirección encaminada a potenciar la escritura como herramienta de aprendizaje en los términos establecidos más arriba.

Siguiendo planteamientos recientes (véase Williams & Burden, 1997), la motivación se conceptualiza como integrada por tres componentes: querer hacer algo, tomar la decisión de hacerlo y mantener el esfuerzo requerido para completar la tarea propuesta. Y aquí comienzan las dificultades de nuestra labor como docentes: ¿qué podemos hacer como profesores para que nuestros alumnos quieran escribir en la L2 que aprenden, pongan manos a la obra y mantengan el esfuerzo que requiere involucrarse en esa "experiencia lingüística" de la que hablábamos con anterioridad?

Obviamente no cuento con la respuesta a esta pregunta, si bien me atrevería a sugerir que un buen punto de partida para poder contestarla sería que en cada contexto de enseñanza/aprendizaje nos planteásemos cuáles son aquellos factores que pueden *iniciar la motivación* de nuestros alumnos, así como los factores que puedan *mantenerla*⁴. Haciendo de nuevo abstracción de posibles contextos y situaciones de enseñanza/aprendizaje, una posible sistematización de estos factores sería la que se recoge en la Figura 2.

<p><i>Factores que pueden iniciar la motivación</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Temas de las redacciones/escritos. • Percepción del alumno de la existencia de un lector interesado. • Percepción del alumno sobre el potencial de aprendizaje de las tareas de escritura y sobre la posible transferencia de lo aprendido a la vida real.
<p><i>Factores que pueden mantener la motivación</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Respuesta al escrito proporcionada por el profesor <ul style="list-style-type: none"> - Relación esfuerzo/progreso - Sentido de progreso

Figura 2: Algunos factores que pueden iniciar y mantener la motivación con respecto a la escritura en L2.

⁴ Véase Dörnyei 2001a, 2001b y 2001c como trabajos recientes sobre el tema de la motivación en el aprendizaje/enseñanza de lenguas.

En lo que respecta a los factores que pueden iniciar la motivación, considero que la elección de los temas sobre los que los alumnos deben escribir es esencial, tal como se detalla en la Figura 3⁵.

- El título debe claramente indicar que existe alguien que lo va a leer: se escribe porque hay un destinatario:

"Una parte esencial del proceso de composición es entender la importancia de la "finalidad" del escrito. Es precisamente esto lo que guía al escritor a la hora de tomar decisiones y hacer elecciones sobre qué se va a decir y cómo va a expresarlo. Parte de nuestra responsabilidad como profesores es hacer a nuestros alumnos conscientes del papel central que juega este aspecto. Debemos también asignarles tareas de composición cuyo propósito sea relevante y útil en términos de las necesidades e intereses de nuestros alumnos." (White & Arndt, 1991: 49).

- El título tiene que ofrecer un reto e incentivar que el alumno persiga metas a varios niveles. Por ejemplo, se incentiva la planificación a varios niveles si se les proporciona parte de la redacción:

– Freedman et al. (1983): *Y así, después de considerar las razones a favor y en contra, el Duque decidió alquilar su castillo a los vampiros, a pesar de los rumores que había escuchado.*

– Jones & Tetroe (1987): *Como resumen, mi conclusión depende de un hecho básico, y este hecho es... (¿Deberían los niños elegir las asignaturas que cursan?)*

– Jones & Tetroe (1987): *Así es que, ya ves, Mandria no era sólo (1) tacaña, era también (2) peligrosa y (3) lista, y fue (4) una tragedia (5) sacarla de la casa y (6) devolverla al sitio de donde venía.*

Figura 3: Consideraciones sobre los títulos de los escritos (basado en Manchón, 1999).

No menos importante es nuestra contribución a la construcción del modelo mental que guía la actuación del alumno a la hora de enfrentarse a tareas de escritura. En la Figura 2 se resaltan dos aspectos (que, obviamente no son los únicos) de este modelo mental. Primero, la percepción que el alumno tenga de la finalidad de la escritura (siendo nuestra labor hacerles conscientes de su potencial de aprendizaje) y de su posible transferencia a situaciones comunicativas de la vida real. Segundo, la motivación del alumno puede iniciarse si el alumno conoce quién va a ser el lector de su trabajo y qué espera este lector encontrar en el

⁵ Los temas esbozados en la Figura 3 se tratan con más detalle en Manchón, 1999.

texto. Por ejemplo, obsérvense las diferencias entre la tarea 1 y las tareas 2a, 2b y 2c (Manchón, 1999) con respecto a la demanda que presentan al alumno y, como consecuencia, a su posible contribución a la motivación:

- Tarea 1: Describe tu casa de la playa.
- Tarea 2a: Describe tu casa de la playa a un amigo francés/inglés al que has invitado a pasar parte de las vacaciones de verano contigo.
- Tarea 2b: Describe tu casa de la playa. Esta descripción se va a incluir en un folleto informativo que se distribuye en Francia para personas que desean alquilar casas en España en verano.
- Tarea 2c: Describe tu casa de la playa para unos amigos franceses de tus padres que van a pasar unos días allí. El día que llegan, tus padres no estarán para recibirlos.

Volviendo al contenido de la Figura 2, de entre los múltiples factores que pueden contribuir a mantener la motivación de nuestros alumnos, la respuesta al escrito que proporcionemos es crucial, tal como se analiza en la siguiente sección.

IV. LA RESPUESTA AL ESCRITO: LOS COMENTARIOS Y CORRECCIONES DEL PROFESOR. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN.

La investigación sobre la naturaleza y efectos de las correcciones y comentarios del profesor (y de las que derivan una serie de implicaciones pedagógicas que luego mencionaremos), es bastante reciente y, aunque abundante, es limitada en varios aspectos, relacionados tanto con qué se ha investigado, como con la forma en la que se ha planteado dicha investigación (véase Golstein, 2001 para una revisión profunda y reciente de estos temas). Para nuestros fines concretos, yo enfatizaría dos importantes limitaciones de la investigación existente. La primera es que, con muy escasas excepciones, la mayoría de los estudios empíricos disponibles se han centrado en situaciones de segundas lenguas (y en gran parte en contextos universitarios), hecho que dificulta la extrapolación de resultados y de implicaciones pedagógicas a otros contextos de enseñanza/aprendizaje. Otro aspecto importante a resaltar es que tenemos abundantes datos sobre *qué* hacen los profesores o qué aprecian/valoran los alumnos, pero no contamos información sobre el *por qué* de estos planteamientos o preferencias o sobre cómo los datos relativos a profesores y alumnos se relacionan entre sí. En su tratamiento de este tema Goldstein (2001) muy acertadamente mantiene que el fin

último de la investigación en este terreno sería poder entender cómo interaccionan entre sí tres elementos claves: los textos de los alumnos, los comentarios de sus profesores, y las revisiones que llevan a cabo los alumnos una vez reciben los comentarios de sus profesores. Sólo entonces, afirma la autora, entenderemos por qué los profesores actúan de la forma que lo hacen, por qué los alumnos perciben esta respuesta de la forma que lo hacen y por qué usan las correcciones y comentarios de sus profesores de la forma que lo hacen.

Independientemente de estas y otras limitaciones de la investigación en el área, es posible agrupar los trabajos existentes en varios grupos e identificar las principales preguntas a las que se ha intentado dar respuesta, tal como se recoge en la Figura 4. De todo este volumen de investigación vamos a extraer algunas implicaciones pedagógicas para un contexto de enseñanza en que se persiga la función del aprendizaje de la escritura que ha guiado nuestro planteamiento desde el comienzo.

Foco de la investigación	Preguntas planteadas
<p>I. Reacciones y percepciones de los alumnos sobre la respuesta que reciben de sus profesores.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qué hacen los alumnos con el feedback que les proporcionan sus profesores. 2. Qué percepción tienen los alumnos de la eficacia del feedback de sus profesores 3. Qué preferencias tienen los alumnos sobre formas de feedback. 4. Cuánto entienden y cuánto no entienden del feedback de sus profesores.
<p>II. Naturaleza y forma de la respuesta de los profesores</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Carácter general o específico de los comentarios y correcciones. 2. Cuestiones relacionadas con la apropiación del texto de los alumnos. 3. Claridad o falta de la misma en la respuesta ofrecida. 4. Finalidad pragmática y forma sintáctica de la respuesta. 5. Variables que pueden condicionar la variedad relativa a los cuatro parámetros anteriores.
<p>III. Relación existente entre comentarios de los profesores y revisiones llevadas a cabo por los alumnos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dilucidar si los alumnos prestan o no atención a la respuesta del profesor. 2. Relación entre tipo de respuesta del profesor y (a) grado de revisión en el que se involucra el aprendiz y (b) grado de mejora que dichas revisiones suponen.

	3. Relación entre tipos concretos de comentarios y cambios efectuados en el texto.
IV. Estudios sobre la corrección de errores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eficacia de la corrección simultánea de cuestiones de contenido y formales. 2. Conveniencia o no de corregir todos los errores. 3. Formas de la corrección y momento en que deben ofrecerse las correcciones.

Figura 4: Líneas de investigación sobre la respuesta al escrito (basado en Ferris, 1995; Ferris & Hedgcock, 1998; Goldstein, 2001⁶).

En primer lugar, no debería haber duda de que la finalidad principal de la respuesta que ofrecemos a nuestros alumnos es proporcionarles una razón para revisar sus escritos. La justificación de este planteamiento se pone claramente de manifiesto en las siguientes palabras de Sommers:

- "En lugar de encontrar errores o mostrarle al escritor cómo parchear partes del texto, necesitamos sabotear la convicción de nuestros alumnos de que los borradores que han escrito están completos y son coherentes. Nuestros comentarios necesitan ofrecerles tareas de revisión de un orden de complejidad y sofisticación diferentes de las que ellos mismos se han propuesto. Esto lo hacemos lanzando al alumno de nuevo al caos, de nuevo al momento en que debe dar forma y reestructurar lo que quieren decir." (Sommers 1996:153).
- "El reto a que nos enfrentamos como profesores de escritura es poder proporcionar comentarios que le brindan al alumno una razón interna para revisar. Se trata de enseñar al alumno algo que no ha aprendido: revisar en tanto que proceso de descubrimiento, que supone comenzar una y otra vez. Tenemos que enseñarles a través de nuestros comentarios por qué nuevos cambios y elecciones cambiarían sus textos de forma positiva. De esta forma le estamos enseñando el potencial que guardan sus textos." (Sommers 1996:154).

En segundo lugar, y como consecuencia del punto anterior, la investigación parece indicar que nunca debemos ofrecer nuestra respuesta cuando la tarea está finalizada, sino que debemos hacerlo a lo largo de todo el proceso. Tal como afirma Raimés:

⁶ El lector interesado puede encontrar referencias de trabajos concretos llevados a cabo en cada una de estas áreas en las obras mencionadas como base del contenido de la Figura 4.

Si ofrecemos nuestra colaboración antes de que se termine la redacción, estamos facilitando más escritura, al tiempo que reforzamos la idea de que antes de poder articular el significado que queremos comunicar, es necesario llevar a cabo un continuo proceso de clarificación y de exploración (Raimés 1996:168).

Estas afirmaciones deben ponerse en relación con algo que ya hemos mencionado varias veces en las páginas precedentes. En primer lugar, contribuyendo e incitando a la "re-escritura", indirectamente estamos contribuyendo también al modelo mental de la escritura que posee el alumno. En segundo lugar, ofreciendo nuestra ayuda durante todo el proceso estaremos contribuyendo a que el alumno realmente se involucre en la "experiencia lingüística" de la que hablábamos al comienzo, experiencia que, decíamos, conduce a que se produzca aprendizaje. Además, existe evidencia empírica (Ferris, 1995) de que los alumnos prestan más atención a los comentarios que los profesores les proporcionan en los borradores preliminares que a los comentarios ofrecidos en el borrador final.

También contribuir durante todo el proceso es en sí mismo importante por lo que supone de incitar a la "re-escritura". Para mí uno de los hallazgos de la investigación que tal vez tengan mayor relevancia desde una perspectiva pedagógica es la constatación empírica (Fathman & Whalley, 1990) de que la simple reescritura de un texto (con o sin comentarios/correcciones del profesor; con/sin comentarios de distinto tipo) conlleva claras mejoras en la nueva versión del texto. Evidentemente, si además ofrecemos comentarios y correcciones que realmente incentivan que el alumno se plantee problemas de un orden superior a los que se planteó en la versión anterior, ciertamente estaremos sirviendo de guía para rentabilizar la mejora que supone la reescritura, y para hacerlo en una determinada dirección.

El tercer lugar, además del por qué, qué y el cuándo de nuestra respuesta, la investigación también nos ofrece resultados con implicaciones pedagógicas en lo que respecta al cómo. Diríamos, para simplificar, que la regla a seguir sería obedecer los principios de la corrección procesal, que en la Figura 5 se contrasta con procedimientos más tradicionales.

Corrección tradicional	Corrección procesal
1. Énfasis en el <i>producto</i> . Se corrige la versión final del texto	1. Énfasis en el <i>proceso</i> . Se corrigen los borradores previos.
2. Énfasis en el <i>escrito</i> . Trabaja con los errores de los escritos de los alumnos.	2. Énfasis en el <i>escritor</i> . Trabaja con los hábitos de los alumnos.

3. Énfasis en la <i>forma</i> . Limpia la superficie del texto (ortografía, gramática, tipografía).	3. Énfasis en el <i>contenido</i> y en la <i>forma</i> . Primero ayuda a construir el significado del texto y después su expresión lingüística.
4. El maestro <i>juzga</i> el texto acabado.	4. El maestro <i>colabora</i> con el alumno a escribir.
5. El alumno se acomoda al maestro	5. El maestro se acomoda al alumno. Le ayuda a escribir <i>su</i> texto.

Figura 5: Modelos de corrección (Cassany, 1999).

Sobre el punto 3 de esta Figura, conviene señalar que la investigación que ha analizado la eficacia de la respuesta que ofrecen los profesores arroja resultados divergentes y a veces contradictorios. Un ejemplo de esta controversia lo constituyen los estudios que han intentado dilucidar la conveniencia o no de ofrecer respuesta sobre contenido y lengua simultáneamente o bien en distintos momentos (borradores) del proceso. En un primer momento los resultados de la investigación parecían indicar que era más beneficioso que en los primeros borradores el feedback se centrara en el contenido, y en los posteriores ya se incluyesen problemas de forma/gramática, llegando estos resultados a elevarse a la categoría de dogma en la enseñanza de la escritura. No obstante, en estudios posteriores (especialmente en el trabajo de Fathman & Whalley, 1990) se ha llegado a la conclusión de que no hay ningún problema en proporcionar ambos tipos de comentarios simultáneamente y que este proceder no sobrecarga al alumno. El tema, en cualquier caso, es tan complicado que sólo se podría recomendar que cada profesor, en su contexto concreto, decida qué resulta más beneficioso para sus propios alumnos. También, claro está, habría que tener presente las preferencias de los propios alumnos. Sobre este tema conviene recordar que aunque en los primeros estudios llevados a cabo (cf. Leki, 1991; Radecki & Swales, 1988) se ponía de manifiesto que los alumnos preferían feedback sobre aspectos lingüísticos más que sobre contenido, estudios más recientes muestran que las preferencias de los alumnos reflejan en numerosos casos los procedimientos pedagógicos con los que estaban familiarizados (Hedgcock & Lefkowitz, 1996), hecho que mi propia experiencia docente corroboraría. Además, en un estudio (Hedgcock & Lefkowitz, 1994) en el que se compararon estudiantes de segunda lengua y de lengua extranjera, los resultados indicaban que mientras que la prioridad de los últimos era la corrección, los estudiantes de segunda lengua valoraban tanto la corrección como los comentarios de sus profesores. Los autores interpretan estos datos en relación a la función que la escritura puede tener para uno y otro grupo: práctica sobre la lengua para los alumnos de lengua extranjera, frente a una más amplia gama de funciones y necesidades comunicativas para los alumnos de segunda lengua.

De forma más concreta, otras sugerencias sobre cómo ofrecer comentarios y correcciones serían las siguientes⁷:

1) Debe responderse a lápiz o tinta negra. El color rojo puede intimidar y, yo añadiría, tendemos a identificar color rojo con errores.

2) Nuestros comentarios deben valorar lo positivo y señalar lo mejorable. De esta forma nuestra respuesta tendría ese valor de mantenimiento de la motivación del que hablábamos con anterioridad, en el sentido de que el alumno no sólo podría constatar su progreso, sino que también tendría la posibilidad de valorar la relación entre esfuerzo invertido y progreso realizado, factores éstos que en la Figura 2 se sugerían como conducentes a la motivación.

3) La investigación empírica demuestra que no es necesario (ni siquiera conveniente) corregir todos los errores que contiene el texto. Esto supone que cada profesor debe decidir el criterio que guiará su selección/corrección. También es importante señalar que la investigación parece apuntar a que no cualquier tipo de corrección es eficaz. Así, la corrección directa de errores parece tener menos efectos positivos que las técnicas de corrección indirecta (tales como marcar dónde existe un error para que el alumno se corrija). Con el uso de estas técnicas indirectas de corrección de errores (el lector interesado puede encontrar un procedimiento detallado de corrección indirecta en el trabajo de Porte, 1993) se contribuye a que el alumno vaya haciéndose con las herramientas que le permitan solucionar sus problemas, contribuyendo con ello al desarrollo de su autonomía.

4) Todos los comentarios deben ser específicos, si bien estoy de acuerdo con Ferris y Hedgcock (1998) en que tal vez en cada contexto de aprendizaje la "especificidad" podría definirse de distinta manera. La recomendación es evitar comentarios que puedan aplicarse a cualquier escrito. Por ejemplo, el lugar de escribir "No está claro", un comentario más específico sería "No entiendo esta parte. No sé si te refieres a... o a ... ¿Podrías aclararlo, por favor?". O en lugar de señalar que no hay conexión entre dos párrafos, el comentario podría ser: "¿Qué relación existe entre estos dos párrafos? ¿Podrías hacerla explícita con un elemento lingüístico?". En cualquier caso, lo importante sería tener siempre en mente que los comentarios sean *útiles* para el alumno, tema que enlaza con el siguiente punto.

5) Dados determinados resultados sobre el tipo de respuesta que ofrecen los profesores, se aconseja releer la respuesta y preguntarnos si tienen sentido y si hemos sido consistentes. Convendría señalar que de los trabajos centrados en

⁷ El lector podrá encontrar una mayor ampliación de estas sugerencias en White y Arndt, 1991.

el tipo de respuesta y comentarios que ofrecen los profesores se concluyó que los comentarios de los profesores son poco consistentes, algo arbitrarios y vagos, además de reflejar que los profesores se ven como profesores de lengua y no como profesores de escritura. La evidencia empírica parece mostrar que los profesores parecen estar más interesados en ofrecer feedback relacionado con errores a nivel de palabra, de frase y de oración, que en responder a cuestiones más globales, tales como el contenido o la organización del texto. Debemos recordar, no obstante, tal como afirmaba más arriba, que la pregunta que queda por resolver con respecto a éste (y a otros) hallazgos de la investigación es dilucidar por qué los profesores actúan de la forma que actúan. Y esto es importante porque, al igual que la actuación del alumno viene guiada por su "modelo mental", también la actuación del profesor viene siempre condicionada por lo que el profesor cree, sabe y piensa, tema muy bien tratado en la línea de investigación que se centra en lo que ha venido en llamarse las creencias del profesor (véanse Borg, 2003; Roca 2003 y Woods, 1996, para un tratamiento más detallado del tema).

A todo lo que antecede habría que añadir que no existe una sola forma de ofrecer feedback. Los comentarios del profesor pueden complementarse con otras fuentes, tal como nos recuerda Cassany (1993:46):

Ni el profesor es un pozo de ciencia absoluta, ni los alumnos son sujetos pasivos e ignorantes. La enseñanza no es un traspaso de información de profesor a alumno, sino un proceso colaborativo de desarrollo personal. Los alumnos aprenden del profesor pero también de sus compañeros, del conjunto de actividades que realizan entre sí, etc. Partiendo de este punto de vista, no es descabellado que los alumnos se conviertan ellos mismos en autocorrectores y correctores de los trabajos de los compañeros.

Explicar la conveniencia de complementar la respuesta del profesor con otras fuentes ocuparía en sí mismo otro artículo. Baste simplemente dejar apuntados los siguientes argumentos de la cooperación entre iguales⁸:

- El feedback de los compañeros está más adaptado al propio nivel de desarrollo del alumno.
- El alumno se hace consciente de una audiencia más amplia (no escriben sólo para el profesor, sino para varios posibles lectores). Esto puede tener efectos positivos en lo que escribe y en cómo lo escribe.

⁸ Para una mayor ampliación sobre este tema véase Cassany (1993), Ferris y Hedgcock (1998). Sengupta (1998) ofrece también una sucinta revisión de la investigación en lo que respecta a los problemas y desventajas de la cooperación entre iguales.

Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras

- Contribuye a que el alumno entienda la naturaleza del proceso de composición y aprenda a escribir: la revisión crítica de lo que otros escriben le hace consciente de (I) la escritura como comunicación; (II) las demandas de las diversas tareas de composición (que aplicará a sus propios escritos).

En caso de que se combinen diversas formas de respuestas, White y Arndt (1991) sugieren la siguiente secuencia temporal:

Trabajo previo	
Borrador inicial	
Auto-evaluación	
Primer borrador	
Corrección por parejas/en grupo	
Segundo borrador	
Auto-corrección	
Borrador final	
	Respuesta del profesor

De forma similar Keh (1990) recomienda la siguiente secuencia:

Input	
Primer borrador	
Corrección por compañeros	
Segundo borrador	
Tutoría	
Tercer borrador	
Comentarios/correcciones	
Cuarto borrador opcional	

V. CONCLUSIONES

De la discusión que antecede podríamos extraer las siguientes conclusiones:

1) En contextos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, la escritura puede convertirse en una poderosa herramienta de aprendizaje ya que, primero, constituye una situación comunicativa idónea para producir output comprensible y, segundo, ofrece una ocasión ideal, y tal vez única, de practicar con la lengua.

2) Los modelos mentales que poseen los alumnos sobre lo que constituye la escritura en lengua extranjera se adquieren en el aula. Por tanto, la

actuación del profesor en muchos y variados niveles tiene una gran influencia en la formación de estos modelos mentales. Un aspecto clave lo constituiría el tipo de respuesta a sus textos que les ofrecemos.

3) Proporcionar feedback útil para el alumno es una destreza que se desarrolla con la práctica. Esta práctica debe estar basada en principios sólidos sobre los que supone escribir y sobre la función del feedback. Si se acepta, como yo aquí he propuesto, que la finalidad del feedback es darle al alumno una razón para revisar su escrito, y si aceptamos que escribir debe ser una forma genuina de comunicación, concluimos que a la hora de ofrecer feedback debemos aprender a cumplir las funciones de lector interesado, profesor de escritura y maestro de gramática. Con ello contribuiremos a que nuestros alumnos cambien su modelo mental a la hora de enfrentarse a una tarea de escritura. Ello idealmente debería llevarlos a querer escribir, a querer "pelearse" con la lengua, lo cual, se supone, les sitúa en mejores condiciones para aprender.

4) No obstante, como cualquier otra faceta de nuestra labor docente, lo que hagamos y cómo lo hagamos debe ser el resultado de decisiones fundamentadas. Para poder llegar a ellas, y habida cuenta de que no existen fórmulas mágicas que podamos aplicara a cualquier contexto de enseñanza/aprendizaje, te animaría, lector/a, a que consideres si te sería útil comenzar por intentar dar respuesta a estos interrogantes:

- a) ¿Cómo concibo la respuesta al escrito en mi contexto concreto de enseñanza/aprendizaje?
- b) ¿Qué concepto tengo de mis alumnos como escritores? ¿Tiene o no sentido apropiarme de sus textos? ¿En qué consistiría dicha apropiación?
- c) ¿Cuál es y en qué se sustenta mi filosofía sobre la naturaleza y fines de los comentarios y correcciones?
- d) ¿Qué creo/espero que hacen/hagan mis alumnos con mis comentarios y correcciones? ¿En qué me baso? ¿Qué hago yo para que mis alumnos hagan con mis comentarios y correcciones lo que yo quiero/espero que hagan?

Creo sinceramente que poder dar una respuesta a estos interrogantes sería un buen comienzo. Y sólo entonces estaríamos en condiciones de decidir si adoptamos, adaptamos (o sencillamente rechazamos) consignas sobre cuándo, cómo y por qué debemos responder al escrito de nuestros alumnos.

REFERENCIAS

- BORG, S. *Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do*. *Language Teaching*, 36, 81-109. (2003).
- BROOKES, A. & GRUNDY, P. *Writing for study purposes*. Cambridge: Cambridge University Press. (1990).
- CASSANY, D. *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: (1993). Graó.
- CASSANY, D. *Construir la escritura*. Barcelona: (1999). Paidós.
- CASSANY, D., LUNA, M. & SANZ, G. *Enseñar lengua*. Barcelona: (1994). Graó.
- DÖRNYEI, Z. *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman. (2001a).
- DÖRNYEI, Z. *New themes and approaches in second language motivation research*. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59. (2001b).
- DÖRNYEI, Z. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. (2001b).
- FATHMAN, A.K. & WHALLEY, E. *Teacher response to student writing: Focus on form versus content*. En B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Insights for the classroom* (pp. 178-190). Cambridge: Cambridge University Press. (1990).
- FERRIS, D.R. *Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms*. *TESOL Quarterly*, 29 (1), 33-53. (1995).
- FERRIS, D., PEZONE, S., TADY, C. R. & TINTI, S. *Teacher commentary on student writing: Descriptions and implications*. *Journal of Second Language Writing*, 6, 151-182. (1997).
- FERRIS, D. & HEDGCOCK, J. *Teaching ESL composition*. Mahwah, NJ: LEA (1998).
- FREEDMAN, A., PRINGLE, I. & YALDEN, J. *The writing process: Three orientations*. En A. FREEDMAN, I. PRINGLE & J. YALDEN (Eds.), *Learning to write: First language/second language* (pp. 1-12). Londres: Longman. (1983).
-

GASS, S. *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. (1997).

GOLSTEIN, L. For Kyla: *What does the research say about responding to ESL writers?* En T. SILVA & P. MATSUDA (Eds.), *On second language writing* (pp. 73-90). Mahwah, NJ: LEA. (2001).

GARUBERG, W. (1997). *The elements of foreign language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.

HEDGCOCK, J. & LEFKOWITZ, N. *Feedback on feedback: Assessing learner receptivity to teacher response in L2 composing*. *Journal of Second Language Writing*, 3, 141-163. (1994).

HEDGCOCK, J. & LEFKOWITZ, N. *Some input to input: Two analyses of student response to expert feedback in L2 writing*. *The Modern language Journal*, 80, 287-308. (1996).

JONES, S. & TETROE, J. *Composing in a second language*. En A. MA-TSUHASHI (Ed), *Writing in real time: Modelling production processes* (pp. 34-57). Norwood, NJ: Ablex. (1987).

KEH, C. L. *Feedback in the writing process: A model and methods for implementation*. *ELT Journal*, 44 (4), 294-304. (1990).

KUMARAVADIVELU, B. *The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching*. *TESOL Quarterly*, 28 (1), 27-47. (1994).

LEKI, I. *Coaching from the margins: Issues in written response*. E. B. Kroll (Ed), *Second language writing. Research insights for the classroom* (pp. 57-68). Cambridge: Cambridge University Press. (1990).

LEKI, I. *The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes*. *Foreign Language Annals*, 24, 203-218. (1991).

LEKI, I. *Material, educational and ideological challenges of teaching EFL writing at the turn of the century*. En R. M. Manchón (Ed.), *Writing in the L2 classroom: Issues in research and pedagogy*. *International Journal of English Studies*, 1 (2), 197-210. (2001).

MANCHÓN, R.M. *Learners' strategies in L2 composing*. *Communication and Cognition*, 30, 1/2, 91-113. (1997).

MANCHÓN, R.M. *La investigación sobre la escritura como proceso. Algunas implicaciones para la enseñanza de la composición en lengua extranjera*. En S. Salaberri (Ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 439-478). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería. (1999).

MANCHÓN, R. M. *Factores cognitivos que inciden en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras*. En *La diversidad en el aprendizaje de lenguas en Educación Secundaria* (pp. 11-26). Madrid: MEC/Anaya. (2000).

MANCHÓN, R.M. *Trends in the conceptualizations of second language composing strategies: A critical analysis*. En R. M. Manchón (Ed.), *Writing in the L2 classroom: Issues in research and pedagogy*. *International Journal of English Studies*. *International Journal of English Studies*, 1 (2), 47-70. (2001).

MANCHÓN, R.M. & MURPHY, L. (2002). *An introduction to second language acquisition research*. Murcia: ICE de la Universidad de Murcia/Diego Marín.

MANCHÓN, R. M., MURPHY, L. & ROCA DE LARIOS, J. *La influencia de la variable "grado de dominio de la L2" en los procesos de composición en una lengua extranjera: Hallazgos recientes de la investigación*. En C. Muñoz (Ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en un contexto formal* (pp. 277-297). Barcelona: Ariel. (2000).

MANCHÓN, R.M., ROCA DE LARIOS, J. & MURPHY, L. (2000). *An approximation to the study of backtracking in L2 writing*. *Learning and Instruction*, 10 (1), 13-35.

PORTE, G. *Mistakes, errors, and blank checks*. *Forum*, 31 (1), 42-44. (1993).

PORTE, G. *The forgotten function of the pen: Second language writing as an awareness-raising activity*. *GRETA*, 44-50. (1996).

RAIMES. A. *Techniques in teaching writing*. Oxford: Oxford University Press. (1983a).

RAIMES, A.. *Anguish as a second language? Remedies for composition teachers*. En A. Freedman. I. Pringle & J. Yalden (Eds.), *Learning to write: First language/second language* (pp. 258-272). Londres: Longman. (1983b)

RAIMES, A. *Out of the woods: Emerging traditions in the teaching of writing*. En B. Leeds (Ed.), *Writing in a second language. Insights from first and second language teaching and research* (pp. 10-26). Londres: Longman. (1996).

RADECKI, P. & SWALES, J. (1988). *ESL student reaction to written comments on their written work*. *System*, 16, 355-365.

REID, J. *Teaching ESL writing*. Cliffs, NJ: Regents Prentice Hall. (1993).

ROCA DE LARIOS, J. *La actividad reflexiva de los estudiantes de Magisterio de Lenguas Extranjeras (Inglés) durante las Prácticas Escolares*. *Cauce*, 25, 491-533. (2002).

ROCA DE LARIOS, J., MURPHY, E. & MANCHÓN, R.M. *The use of restructuring strategies in EFL writing: A study of Spanish learners of English as a foreign language*. *Journal of Second Language Writing*, 8 (1), 13-44. (1999).

SOMMERS, N. *Responding to student writing*. En: B. Leeds (Ed.), *Writing in a second language. Insights from first and second language teaching and research* (pp. 148-154). Londres: Longman. (1996).

SWAIN, M. *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. En S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Nueva York: Newbury House. (1985).

SWAIN, M.. *Three functions of output in second language learning*. En G. Cook & B. Seidelhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press. (1995)

TUDOR, I. *Learning to live with complexity: Towards an ecological perspective on language teaching*. *System*, 31 (1), 1-12 (2003).

WHITE, R. & ARDNT, V. *Process writing*. Harlow: Longman. (1991).

WILLIAMS, M. & BURDEN, R. L. *Psychology for language teachers. A social constructivist approach*. Cambridge: C.U.P. (1998).

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press. (1996).

EL LENGUAJE PROFESIONAL Y ACADÉMICO

Enrique Alcaraz Varó
Catedrático de Filología Inglesa
Universidad de Alicante

1. Introducción. La "alteridad" y la sociedad del conocimiento. La interdisciplinariedad

- 1.1. Los otros
- 1.2. El marco epistemológico: la sociedad de la información y la del conocimiento
- 1.3. La interdisciplinariedad

2. Los lenguajes profesionales y académicos. La tercera didáctica

3. La didáctica y la lingüística aplicada a los lenguajes profesionales y académicos

4. La lingüística oracional aplicada a la enseñanza y el aprendizaje de los lenguajes profesionales y académicos

- 4.1. El regreso del vocabulario
- 4.2. El vocabulario profesional y académico
- 4.3. La didáctica del vocabulario

5. La lingüística supraoracional aplicada y la enseñanza de las lenguas profesionales y académicas

- 5.1. Un género profesional oral: la entrevista
- 5.2. Las estrategias comunicativas

6. Conclusiones

- 6.1. Un nuevo horizonte
- 6.2. Breve bibliografía para no iniciados

BIBLIOGRAFÍA

1. INTRODUCCIÓN. LA "ALTERIDAD" Y LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO. LA INTERDISCIPLINARIEDAD

Dividiré mi exposición en cinco grandes partes. En la primera hablaré del marco o realidad epistemológica en la que estamos inmersos, resaltando la importancia de la interdisciplinariedad en la sociedad del conocimiento; en la segunda, explicaré el significado del término "lenguajes profesionales y

académicos"; en la tercera, relacionaré los conceptos de didáctica y de lingüística aplicada a la enseñanza y el aprendizaje de los lenguajes profesionales y académicos; en la cuarta comentaré la lingüística oracional aplicada a la enseñanza y el aprendizaje de estos lenguajes, con especial referencia al regreso del vocabulario; finalmente en la quinta examinaré las posibilidades la lingüística supraoracional aplicada a la enseñanza de las lenguas profesionales y académicas, con un breve análisis de un género oral y de una estrategia comunicativa. En las conclusiones comentaré la bibliografía más relevante.

1.1 Los otros

Una de las varias películas que hizo famoso a Amenabar fue *Los otros*. Acertó en el título porque siempre existen los otros, los demás, los que no son como nosotros. Los "otros" no significa la heterodoxia, dado que esta palabra puede implicar "desviación", connotación que no se encuentra necesariamente en la expresión "los otros". No obstante, hay que tener cuidado con las acepciones de la palabra "otro", puesto que puede significar dos cosas opuestas. Si vamos a comprar algo que nos agrada mucho, le decimos al empleado "Me gusta, déme otro", y si no nos atrae un artículo, le decimos "Éste no me gusta; déme otro"; en el primer caso significa "lo igual", y en el segundo, "lo diferente". En mi charla, "los otros" tiene el sentido de lo diferente, y a la cualidad de "los otros" la denominaré con el neologismo "la alteridad", que en inglés es *the otherness*. Los otros que voy a analizar son los otros lenguajes, lo que llamamos los lenguajes profesionales y académicos, como anuncia el título de mi charla.

1.2 El marco epistemológico: la sociedad de la información y la del conocimiento

Sin embargo, antes de entrar de lleno en el estudio de estos lenguajes, estimo conveniente examinar el marco epistemológico en el que vivimos, el cual nos puede dar pistas para comprender mejor nuestra realidad, que no es otra que el mundo de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas modernas extranjeras. Un marco epistemológico nos orienta sobre cuáles son las ideas básicas que sirven de apoyo para el conocimiento y su análisis en un determinado momento. Nuestro marco epistemológico primario es la sociedad del conocimiento, y el secundario, la sociedad de la información, términos que con frecuencia se toman como equivalentes, aunque no siempre lo son. La información está constituida por datos, y el conocimiento está compuesto por información que se ha integrado en un sistema.

En el mes de octubre del año 2000 estuve en el II Congreso Internacional de la Lengua Española, celebrado en Valladolid, con el título de "El español en la sociedad de la información". Participé con una ponencia sobre

el español jurídico. Terminada mi ponencia escuché otras y asistí a varias mesas redondas como simple espectador. Recuerdo que en una de ellas, uno de los congresistas, cuando estaba en el uso de la palabra, le dijo a un miembro de la mesa que el título del congreso no era correcto, ya que debería de haber sido "El español en la sociedad del conocimiento". Este último le contestó con una pregunta ("¿Cuál es la diferencia?"), y ahí quedó toda la controversia, si es que hubo alguna.

Cuando me marché, estuve pensando sobre esa cuestión, incluso miré en el diccionario el significado de ambas palabras. En la acepción de "datos", los términos "información" y "conocimiento" son intercambiables, como cuando alguien dice: "Juan tiene conocimientos o información sobre tal cosa". Pero esta posibilidad de intercambio no es siempre factible. Así, se habla de "áreas de conocimiento", término que no es sinónimo de "áreas de información". Resulta también curioso comprobar en un diccionario de selecciones léxicas o *collocations* que no son muchas las coincidencias. En este sentido, son específicos de la palabra inglesa *information* verbos como *collect, gather, process, retrieve, supply* y otras; y de *knowledge*, otros como *build up, develop, impart*; para expresar la acumulación de conocimientos, el diccionario emplea *a body of* mientras que para la información dice *a flow of*. El diccionario Webster me dio una respuesta que considero buena. El "conocimiento" lo define como *a body of known facts*. La pista está en *body*, que significa *a number of particulars regarded as forming a system or embodied in a comprehensive and systematic presentation*. Aquí la palabra-clave es "sistema", que está repetida dos veces, como *system y systematic*.

En resumen, el conocimiento son datos que han sido procesados e integrados en un sistema. Con razón tenía sentido una frase que leí hace unos días en una entrevista que le hicieron a un investigador médico sobre los medicamentos de los próximos años. Afirmaba literalmente: "Durante los últimos tiempos ha habido una acumulación de información, pero no toda ha calado para llegar a formar parte del conocimiento científico". "Calado" aquí lo interpreto como "procesado", "sistematizado" e "integrado" en un área o parcela del conocimiento. En esta misma entrevista el científico dijo una frase que puede aclarar los significados de estas dos palabras: "La meta de la ciencia es construir conocimiento nuevo para lo cual necesita información nueva". En la pág. 15 de *El País* del domingo 15 de septiembre del 2002, a grandes titulares, otro científico, el profesor Inder Verma del Laboratorio de Genética del Instituto Salk afirma: "Disponemos de mucha información y ahora tenemos que crear conocimiento".

La sociedad de la información ha creado, por su parte, un mundo nuevo e insólito caracterizado por nuevas palabras-clave: la red, el ciberespacio, los internautas, lo virtual, las autopistas de la información, la digitalización de la información, etc., alguna de las cuales, como *e-mail* o *online*, han pasado a las

demás lenguas europeas sin ser traducidas. Resaltaré cuatro de ellas, en las que la "red" es central: "bajamos de la red", "hay redes de colaboración", "sociedades-red", "redes temáticas", etc.; en fin, lo que alguien dijo, estamos "en-red-ados". Las otras tres son los adjetivos "virtual", "electrónico" y "digital" y el prefijo "ciber-", que está creando ininterrumpidamente diversas modalidades de "ciber-realidades". El adjetivo electrónico con su forma abreviada e- está creando nuevas realidades como el *e-mail* o el *e-business*.

1.3 La interdisciplinariedad

Y ¿por qué cito específicamente la "sociedad del conocimiento"? La respuesta es bien sencilla. Porque ha propiciado el avance de la interdisciplinariedad, que no es más que la fecunda cooperación que se prestan entre sí dos o más campos del saber para llegar a entender mejor la realidad. La epistemología está troceada de forma arbitraria. Por ejemplo, los estudios de geografía están en España junto a los de historia; sin embargo, en algunas universidades inglesas forman parte de los de ecología y ciencias ambientales. Todo se puede unir y separar de acuerdo con distintos puntos de vista. Lo dijo Saussure con mucha claridad: *Le point de vue crée l'objet*.

Con el fomento de la interdisciplinariedad estamos muy lejos de las primeras concepciones de la lingüística. No hace más de treinta años que para que una disciplina gozara del aprecio y el respeto de la comunidad científica en la que estaba inserta debía de tener unos objetivos, unos métodos y unos límites muy claros y muy diferenciados respecto de las materias colindantes. Saussure, hablaba de la lingüística como el estudio del lenguaje en sí, por sí y para sí, lo que recuerda un poco a la retórica reivindicativa de la época. Pero, como he dicho, ahora estamos en otros momentos: vivimos en la sociedad del conocimiento (y por supuesto, de la información), la cual ha favorecido e impulsado la interdisciplinariedad, en la cual ha nacido el estudio de los otros lenguajes de la vida: el del foro, la psiquiatría, las estrategias comerciales, la publicidad, la tecnología, etc. Creo que los que somos estudiosos del lenguaje podemos enseñar algo a los profesionales señalados, con nuestro conocimiento de lenguas, y de la estructura y el uso del lenguaje.

2. LOS LENGUAJES PROFESIONALES Y ACADÉMICOS. LA TERCERA DIDÁCTICA

De la interdisciplinariedad entre el lenguaje y los distintos campos del saber nace el lenguaje profesional y académico, como acabo de apuntar. Hasta hace poco en las facultades de Filología había dos variedades lingüísticas que eran objeto de estudio y de análisis: la literaria y la conversacional. Hoy la Filología ha abierto sus horizontes a otros tipos de lenguajes, lo que denomi-

namos "lenguas de especialidad", término tomado del francés *langues de spécialité*, y que alude al lenguaje específico que utilizan los profesionales y expertos para transmitir información y, cuando es preciso, para refinar los términos, los conceptos y los saberes de una determinada área de conocimiento, confirmando los ya existentes, matizando el ámbito de su aplicación o modificándolos total o parcialmente. Con anterioridad, Saussure (1945: 68) ya los había mencionado con el nombre de "lenguas especiales"; en su opinión, estas lenguas "son fomentadas por un avanzado grado de civilización" y, entre ellas, cita expresamente la *lingua jurídica*. Y en la tradición lingüística inglesa (Halliday *et al*, 1964: 77) estas lenguas de especialidad se llaman "registros", los cuales se definen como las variedades de una determinada lengua destinadas a cumplir un fin comunicativo en un marco profesional o académico concreto.

Son *profesionales* porque son las que emplean los médicos, los economistas, los juristas, los científicos, los traductores, los expertos en turismo, etc. en su comunicación diaria, en sus congresos, en sus libros de texto y en sus revistas especializadas, y son también *académicas* porque antes de haber sido utilizada en cada ambiente profesional, fueron enseñadas y aprendidas en la Universidad. En esta institución se perciben dos movimientos complementarios, con la implicación epistemológica que entraña toda iniciativa de esta naturaleza: el flujo de información hacia las profesiones y el reflujo proveniente de ellas. De esta forma, la universidad da conocimientos e información lingüística, pero también recibe, renovándose y perfeccionándose por el continuo contacto con la realidad que le ofrece este movimiento circular.

De estas lenguas profesionales y académicas nos interesan dos cuestiones básicas: el dominio de su estructura léxica y sintáctica, que encuadraremos dentro de lo que llamamos lingüística oracional y la dimensión comunicativa que incardinamos en lo que denominamos la lingüística supraoracional.

Cinco de las variedades más importantes de las lenguas profesionales y académicas son las lenguas de la ciencia y la tecnología, las lenguas de los negocios (el turismo, el comercio, la publicidad, etc.), los lenguajes industriales (el calzado, los juguetes, el textil, etc.), el lenguaje del foro y el lenguaje clínico.

Los lenguajes profesionales y académicos son el centro de lo que llamo la tercera didáctica. Les anticipo que la tercera didáctica es la enseñanza-aprendizaje de las lenguas de especialidad, lo cual significa que en esta didáctica hay otros objetivos y otras motivaciones, los cuales tendrán consecuencia en el ordenamiento didáctico. La primera didáctica de las lenguas extranjeras es la de mayor tradición, que es la del Bachillerato y la Universidad. La segunda es la de EGB y la Enseñanza Primaria, y la tercera, como acabo de decir, es la de las lenguas profesionales y académicas.

3. LA DIDÁCTICA Y LA LINGÜÍSTICA APLICADA A LOS LENGUAJES PROFESIONALES Y ACADÉMICOS

Ahora hablaré de la didáctica y la lingüística aplicada a los lenguajes profesionales y académicos. Como todos Uds. saben, la didáctica forma parte de las ciencias de la educación, y la lingüística aplicada es una prolongación de la lingüística general teórica. Haré algunos comentarios sobre las relaciones entre la lingüística aplicada y la didáctica de las lenguas, y también diré algunas palabras sobre las contribuciones más importantes de la lingüística general a la lingüística aplicada.

Antes he hablado de la tercera didáctica sin reflexionar mucho sobre el significado de la palabra "didáctica". Esta palabra pertenece, junto a la pedagogía y otras más a las ciencias de la educación, y trata del arte de enseñar, en cuyos ingredientes intervienen los objetivos, la motivación, la metodología, la evaluación, etc. Los que somos lingüistas hablamos de "lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas modernas". No es lo mismo, pero tienen puntos coincidentes. Los especialistas en didáctica pondrán más énfasis en las técnicas que les ofrece la pedagogía, pero no podrán obviar el estudio de la naturaleza del lenguaje y todas las consecuencias que de este estudio se derivan. Los que somos lingüistas no podremos ignorar las técnicas didácticas, desde los objetivos docentes y de aprendizaje hasta la evaluación, pasando por la confección del *syllabus*, los agrupamientos didácticos (el gran grupo, el seminario, el taller, la tutoría, etc.) y muchas otras cuestiones.

Sin restar importancia a las valiosas aportaciones de la didáctica, por ejemplo, la clásica contribución de los objetivos operativos de Bloom o las siempre cambiantes y enriquecedoras técnicas de evaluación, mi visión partirá desde la lingüística aplicada, por dos razones, por mi formación y porque estoy convencido de que el concepto de qué es el lenguaje es probablemente uno de los que más ha influido, sino el que más, como creemos los que hacemos lingüística aplicada.

Mas el concepto de la naturaleza del lenguaje no existe en el vacío sino que depende del paradigma lingüístico imperante en determinado momento; y el impacto de dicho paradigma se dejará sentir también, por supuesto, en la aludida metodología didáctica. No siempre se ve la realidad de la misma manera. Así, por ejemplo, para el profesor que tenga una formación lingüística basada en el paradigma estructuralista, el lenguaje es un conjunto de estructuras que se manifiestan en distintos planos o niveles: la estructura fonológica, la estructura sintáctica, la estructura semántica, etc. En lingüística aplicada el estructuralismo aportó el concepto de *drills*, concepto que ha asumido la pragmática aplicada, esto es, los métodos comunicativos. La diferencia es que ahora no son *drills* lingüísticos sino *drills* contextualizados. Una teoría muy básica que

nació con el estructuralismo es la de los fonemas, que es fundamental para la enseñanza de idiomas. Otra aportación fundamental, en mi opinión, es el concepto cardinal de las cuatro destrezas, que entonces se llamaban destrezas lingüísticas y ahora se llaman destrezas comunicativas; todos los modelos de enseñanza y aprendizaje utilizan en un sentido u otro el esquema de las cuatro destrezas. Y otra contribución muy valiosa del estructuralismo que ha durado y sigue siendo muy útil es la de análisis de contrastes.

Chomsky ante un público formado por profesores de lenguas les dijo: *I have nothing to offer you*. Y lo dijo porque él no era profesor de lenguas, era psicólogo, matemático y lingüista. Pero no se dio cuenta de que sí nos ofreció mucho. Demostró que era imposible aprender una lengua por el sistema de estímulo-respuesta-refuerzo que divulgó el conductismo, e introdujo un cambio radical en la metodología de las lenguas, porque el punto de vista pasó desde la *enseñanza* del estructuralismo a la *adquisición* y el *aprendizaje*. Llega entonces la época del mentalismo y con él el énfasis en el aprendizaje y en el alumno. Aparece una palabra nueva, la "adquisición", en torno a la cual se va a teorizar durante cierto tiempo. Con el generativismo-mentalista el énfasis pasa ahora al aprendizaje, que viene aparejado con otros nombres, tales como el de adquisición, bilingüismo, interlenguas, análisis de errores, entre otros. Para estar al corriente de esta fase de los estudios de didáctica centrados en la adquisición y el aprendizaje, les recomiendo el libro de Carmen Muñoz publicado en Ariel en el año 2000 titulado *Segundas Lenguas*. Observen, no obstante, que el título es muy neutro, en el que no se dice ni adquisición ni enseñanza. En esta línea de la adquisición y el aprendizaje también les recomiendo el libro de Pilar García Mayo y M^a Luisa García Lecumberri de 2002, titulado en *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Sobre el punto de vista desde la perspectiva docente, les sugiero la lectura del libro de Eva Alcón llamado *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*, también de 2002.

Yo no desearía el método tradicional para el aprendizaje de lenguas extranjeras. La serie llamada *Inglés para españoles*, más conocida con el nombre de "el Basil Potter" ya ha superado con creces la trigésima edición. Es un método de los años cuarenta del siglo pasado. Si se vende es porque los alumnos aprenden. Y aquí está el *quid* de la cuestión: que para aprender, lo que hace falta es tener ganas de aprender. El método gramatical ofrece reglas gramaticales deductivas y práctica de traducción, que son útiles para algunos o para muchos. Últimamente he estado en algunas tesis doctorales en las que se replantean el peso y el papel que se le debe asignar a la gramática en la enseñanza/aprendizaje del inglés. Utilizo estos dos términos porque queramos o no, nosotros buscamos el aprendizaje de los alumnos, somos los facilitadores de su aprendizaje, aunque no podemos ir más allá de la enseñanza.

Cuando formo parte de comisiones examinadoras de profesores a veces tengo que oír dos notas negativas en lo que se dice sobre los métodos de enseñanza. "Todo lo anterior es malo" o "No se aprendía nada con lo anterior". Yo tengo que decirles: "Miren, siempre se ha aprendido a pesar del método y del profesor, y no se ha demostrado en ninguna parte que con los métodos y medios actuales se aprenda más que con los anteriores". Otra nota negativa que aprecio en estos exámenes es que muchos no se molestan en saber cuáles fueron las aportaciones del pasado. En una tesis reciente la doctoranda comenzó diciendo que hasta ahora no se había prestado mucha atención al estudio del vocabulario. Le dije que no se puede entrar como elefante en cacharrería, porque según el Eclesiastés no hay nada nuevo bajo el sol, aparte de que, conforme le enumeré, desde la Biblia, pasando por la Edad Media con los *modi significandi*, por los trabajos de estilística del siglo XX, etc. el vocabulario había sido siempre el centro de los estudios del lenguaje. No todo lo antiguo es malo. Recuerdo una frase de cuando estuve en una visita guiada a la universidad de Cambridge. Dijo con cierto orgullo: *We split atoms but we read Latin*.

Al estructuralismo, el generativismo y la gramática tradicional los llamaremos paradigmas oracionales, y a la pragmática y al análisis del discurso, los denominaremos paradigmas supraoracionales, porque han ido más allá de la oración, han llegado al enunciado y al discurso y al texto, que luego comentaremos.

4. LA LINGÜÍSTICA ORACIONAL APLICADA A LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LOS LENGUAJES PROFESIONALES Y ACADÉMICOS

Como Uds. saben, durante la plena vigencia del estructuralismo y del generativismo, las estructuras sintácticas han sido el centro de interés del ordenamiento didáctico. El vocabulario en cierto sentido se consideraba algo marginal con el que se rellenaban las estructuras. Pero los tiempos ya no son los mismos.

4.1 El regreso del vocabulario

El cognitivismo es el gran marco epistemológico en el que se realiza una buena parte de la investigación lingüística del siglo XXI. En cierto sentido, el cognitivismo es una continuación del mentalismo de Chomsky, pero ahora las cosas han cambiado. En los esquemas de Chomsky la sintaxis era el módulo central organizador del lenguaje. Ahora ha pasado el peso al vocabulario; se piensa que el vocabulario representa nuestra forma de trocear la realidad, y a partir de estos trozos se puede organizar la sintaxis. Desde siempre, ya sea la Biblia o las discusiones medievales sobre nominales y realismo, todos hemos sabido que la palabra era el núcleo del significado y, como no

podía ser de otra manera, el sentido común nos ha hecho volver al léxico. Widdowson lo dice claramente: con el léxico se puede hacer algo en la comunicación, a veces bastante, pero con la sintaxis sola, no se puede hacer mucho. Citaré tres obras recientes, una de carácter teórico y otra de carácter aplicado referidas al léxico, que respaldan mi afirmación. Una es de Schmidt de 1997, llamada *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*; otra de Goddard, de 1998, titulada *Semantic Analysis. A Practical Introduction* y la tercera, de Willis, del año 1990, *The Lexical Syllabus*. En un sentido o en otro, todos estos tres autores están de acuerdo en que las teorías sintácticas se pueden predecir de los significados y de las combinaciones o collocations y de las valencias de las unidades léxicas.

4.2 El vocabulario profesional y académico

Hemos dicho que el vocabulario es el núcleo conceptual y didáctico. Veamos ahora, antes de pasar a explorar sus posibilidades didácticas, cuántos grupos se pueden hacer con el vocabulario profesional y académico:

(a) El primer grupo está formado por las unidades técnicas. Estas palabras son exclusivamente monosémicas y, por tanto, no presentan ningún problema para el estudiante. Pondré un ejemplo del español: la palabra "hipoteca". Esta unidad léxica palabra siempre significa lo mismo, lo cual no impide que con el tiempo pueda pasar al léxico común, por analogía, con un significado aproximado, como cuando decimos "Al casarte con ese chico has hipotecado tu vida".

(b) El segundo grupo está formado por las palabras semitécnicas, que son aquéllas que se han convertido en técnicas sin perder el significado de su procedencia. Son las más problemáticas porque son polisémicas. Pondré un ejemplo claro del inglés. La palabra *defence* significa "defensa" en el lenguaje común, pero en el técnico-jurídico también quiere decir "eximente", en el derecho penal y "contestación a la demanda" en el derecho civil. Voy a poner otro ejemplo, esta vez en español, el de la palabra "recaer", que tiene el sentido de "agravarse", "volver a caer" o "reincidir" como cuando decimos "Ha recaído, a su salida de la cárcel, en los mismos errores del pasado". Pero, además, tiene dos acepciones jurídicas:

recaer¹: fall to [the lot of], go to, pass to, be awarded to; fall on, devolve on, recoil on, fall to [the lot of], come down to, descend to, fall on the shoulders of, be the responsibility of; vest in *El nombramiento deberá recaer en algún funcionario del servicio.*

recaer²: be given, pronounced or handed down; applied especially to judgments or decision *No se puede proceder a la ejecución hasta que recaiga sentencia firme.*

(c) El tercer grupo está formado por palabras del núcleo común que tienen un gran uso en una especialidad. Por ejemplo, en el campo del Derecho sería negociado, ofician, sección, artículo, etc.

4.3 La didáctica del vocabulario

Si consideramos que el vocabulario es un núcleo muy importante del lenguaje y ciertamente lo es en la didáctica de las lenguas profesionales y académicas, vamos a hablar de tres técnicas de aprendizaje del vocabulario: una grupal, otra horizontal y la tercera vertical. La grupal es la de los campos semánticos, la horizontal es la de las combinaciones léxicas, llamadas en inglés *collocations*, y la tercera es la de los sinónimos. Las tres son muy útiles en el aprendizaje del vocabulario.

(a) Los campos semánticos

Parece útil ordenar el vocabulario por campos lógicos. La mayoría de textos así lo hacen. Si tratan del aeropuerto, la tienda o el campo de deportes, todo el vocabulario pertenece a estos campos. Lo mismo sucede con el lenguaje profesional y académico. Los campos semánticos están formados por palabras que se arraciman en familias o sectores de la vida, de acuerdo con la experiencia de los pueblos, de las personas particulares y de las comunidades científicas, en nuestro caso, la del mundo jurídico. A nuestro juicio los campos semánticos representan un instrumento muy útil para aprender el vocabulario profesional y académico con rapidez y naturalidad. Por ejemplo, los que estudien inglés, francés o español jurídico, la palabra "pleito" (*lawsuit B procès*), la deberán aprender dentro de su campo semántico:

actor (*plaintiff, claimant - demandeur*).

alegar (*plead, allege, state, argue - plaider, alléguer*).

apelar (*appeal, object - interjeter appel, appeler, faire appel*): es sinónimo parcial de "recurrir".

apremiar (*distrain, seize, threaten with seizure/confiscation - contra-indre*).

asunto (*case, issue, matter; affair, subject - affaire*).

causa (*case, suit, lawsuit, proceedings - affaire, procès*)

demandado (*defendant - défendeur*).

demandante (*plaintiff, claimant - demandeur*).

jurisdicción (*jurisdiction, competence; venue - juridiction*).

litigante (*litigant, party - plaidant*).

litigar (*litigate; plead; sue; bring proceedings - plaider, être en procès*).

litigio (*claim, litigation, lawsuit, suit, action, proceeding-s - litige*).

pleito (*lawsuit, suit, claim, proceeding, action - procès*).

pretensión (*claim - prétention*).

proceso (*case; proceeding-s, action, suit, matter, issue, trial, procedure - procès; procédure*).

recurrir (*appeal - faire appel, se pourvoir*).

reconvencción (*counterclaim; set-off - demande reconventionnelle*).

sentencia (*judgment, findings, ruling, decision; verdict; sentence - jugement, arrêt*).

tribunal (*court - tribunal, cour*).

Los campos semánticos son abiertos y contingentes; son abiertos en el sentido de que se les puede ampliar constantemente, y contingentes porque se han formado siguiendo unos determinados criterios de relación léxica, aunque se podían haber utilizado otros. El que sean contingentes no significa que carezcan de solidez estable, aunque ésta no sea universal y permanente. En el campo semántico siempre hay una unidad léxica principal en torno a la cual giran todas las demás, de acuerdo con un *sistema de relaciones*. Las relaciones que vinculan a las palabras de un campo léxico son muchas. He aquí algunas, por ejemplo, con la palabra "pleito": sinonimia ("litigio", "proceso", etc.), antonimia ("pacto", "avenencia", "acuerdo", etc.), hiperonimia ("disputa", "desavenencia", etc.), agencia ("demandante", "demandado"), instrumento ("sentencia"), etc.

(b) Las combinaciones léxicas

Hemos llamado ordenación grupal del vocabulario a la formada por los campos semánticos. Existen otras muy útiles desde el punto de vista de la didáctica: la horizontal o sintagmática y la vertical o sinonímica. La horizontal es la de las combinaciones léxicas o *collocations* en inglés. Presentamos un ejemplo de combinatoria horizontal con la palabra "derecho":

Le asiste el derecho de ...

Tiene todo el derecho a ...

Ha ejercitado su derecho a ...

Ha hecho dejación de sus derechos.

Ha hecho valer sus derechos.

Ha renunciado a sus derechos.

Reclama sus derechos.

No quiso invocar sus derechos ante sus hermanos.

Sus derechos han prescrito.

(c) La sinonimia

Acabamos de decir que la combinación vertical es la de los sinónimos. Es muy útil, por miles motivos, el aprendizaje de sinónimos, que salvo raras

excepciones son siempre sinónimos parciales. He aquí dos, el del verbo "anular" y el del sustantivo "acuerdo":

Anular: revocar, rescindir, cancelar, casar, invalidar, resolver, dejar sin efecto, abolir, abrogar, suspender, suprimir, neutralizar, etc.

Acuerdo: pacto, contrato, convenio, compromiso, concierto, transacción, acomodo, ajuste, avenencia, arreglo, etc.

(d) La polisemia, la homonimia y los falsos amigos

El lenguaje común está lleno de falsos amigos: por ejemplo, no es lo mismo "estar constipado" (*to have a cold - être enrhumé*) que *to be constipated* en inglés o *être constipé* en francés (ir estreñido). Algunos ejemplos muy graciosos de falsos amigos surgen en regiones en las que dos o más lenguas están en contacto, lo que produce un bilingüismo muy relativo. En los barrios chicanos de algunas ciudades norteamericanas se dan casos de falsos amigos fonéticos, como la traducción "Cortar la grasa", en vez de "cortar el césped", por *cut the grass*. Y con efecto humorístico el novelista uruguayo Mario Benedetti, en su obra *Gracias por el fuego*, ambientada en Nueva York, inventó o recordó una delirante versión española del letrero de una tienda de comestibles. En el inglés original se decía *groceries and delicatessen* ("ultramarinos y charcutería fina") mientras que en español rezaba "groserías y delicadezas".

Lógicamente, dados los orígenes y la evolución muy diferentes de las dos lenguas, la mayoría de los falsos amigos de carácter jurídico ocurren entre el español y el inglés, aunque también hay bastantes entre el español y el francés, pese a su proximidad y raíces comunes. Por ejemplo, "demandante" es *demandeur*, pero "demandado" no es *demandé* sino *défendeur*; ya que la palabra francesa *demandé* significa "persona por quien preguntan, sobre todo por teléfono"; en cambio, *défenseur* significa "abogado defensor". En cuanto al inglés, no hay problema con el equivalente a "demandante", que es *plaintiff* o *claimant*, palabras de raíz completamente distinta a la de su homólogo español. Los pares que se forman con el verbo "recurrir" son "recurrente" y "recurrido" (o "parte recurrida") en español, *appellant* y *appellee* (o *respondent*) en inglés, pero en francés son *l'appellant* y *l'intimé*.

Tres palabras problemáticas a causa de la paronimia son "prorrogar" en español, *prorogue* en inglés y *proroger* en francés. El inglés *prorogue* significa "aplazar", "diferir", "suspender", "interrumpir", como en la expresión *to postpone a session of Parliament*. En cambio, el verbo francés *proroger* tiene los dos significados: el de "prorrogar", "ampliar un plazo, etc.", como en *proroger un traité* y "suspender o aplazar una sesión", como en *proroger une assemblée*. De todas formas, no resulta difícil reconciliar entre sí los distintos usos del vocablo, ya que cuando se suspende una sesión, se amplía un plazo

o se añade un período suplementario al reglamentario de un juego, el efecto último en todos los casos es el mismo: el de prolongar la actividad en el tiempo. Y esta idea de la extensión nos la confirma el uso peculiar del término cognado *prorogate*, habitual en el Derecho escocés, donde significa "ampliar o extender la competencia o jurisdicción de un juez o tribunal". De hecho es muy frecuente esta extensión por analogía de los significados de una palabra desde los contextos espaciales a los temporales, y a la inversa.

5. LA LINGÜÍSTICA SUPRAORACIONAL APLICADA Y LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS PROFESIONALES Y ACADÉMICAS

Pasamos a la segunda parte de nuestra reflexión lingüística. Cuando la lingüística se hace supraoracional a principios de los años ochenta del siglo XX, esto es, cuando va más allá del marco de la oración, las aplicaciones que ofrece a la didáctica de las lenguas son muchas y muy variadas. El paradigma que mejor representa esta lingüística supraoracional es, como hemos anticipado antes, la pragmática. Entre las contribuciones de la lingüística supraoracional a la didáctica de las lenguas extranjeras destacamos, a modo de ejemplo, las que siguen:

- (a) la aparición de dos nuevas unidades lingüísticas: el *discurso* y el *texto*;
- (b) el peso dado al uso del lenguaje frente al de descripción de la lingüística oracional;
- (c) el concepto de *competencia comunicativa* frente al de competencia lingüística, que era a lo máximo que aspiraba la lingüística oracional;
- (d) la transformación de las destrezas lingüísticas en *destrezas comunicativas*;
- (e) la aparición, como consecuencia de lo anterior, de las *estrategias comunicativas*;
- (f) la importancia dada a la visión *funcional* del lenguaje (la expresión del agrado, del desagrado, de la indiferencia, etc.) frente a la visión más formal de la lingüística oracional;
- (g) la introducción del lenguaje *auténtico*;
- (h) la contextualización de los *drills*;
- (i) la ordenación de las prácticas de aprendizaje en torno a *tareas*;
- (j) el análisis de *necesidades*; etc.

Todas estas aportaciones han dado lugar a nuevas teorizaciones y aplicaciones didácticas. Por ejemplo, el análisis de necesidades ha impulsado el estudio de las *lenguas profesionales y académicas*: el lenguaje jurídico, el de los negocios, el de la ciencia, el del turismo, el de la publicidad, etc. Dentro

de estas lenguas profesionales y académicas sobresalen dos conceptos básicos en torno a los cuales se puede ordenar su actividad didáctica. Me refiero al de "género profesional" y al de "estrategia comunicativa".

5.1. *Un género profesional oral: la entrevista*

Acabamos de decir que uno de los nuevos conceptos en torno al cual se puede ordenar la metodología de las lenguas de especialidad es el de "género". Se llama género (y también "tipo textual") al conjunto de textos, escritos u orales, del mundo profesional y académico, que se ajustan a una serie de convenciones formales y estilísticas, entre las que sobresalen las siguientes:

- (a) una misma función comunicativa;
- (b) un esquema organizativo similar, llamado macroestructura;
- (c) como desarrollo de la macroestructura anterior, una modalidad discursiva semejante (narración, exposición, descripción, etc.), y unas técnicas discursivas equiparables (definición, clasificación, ejemplificación, etc.), que sirven de guía para que el receptor del mensaje espere una determinada experiencia discursiva;
- (d) un nivel léxico-sintáctico análogo, formado por unidades y rasgos funcionales y formales equivalentes (por ejemplo, imperativos, pasivas, sintagmas nominales complejos, etc., en los artículos de investigación científica); y
- (e) unas convenciones sociopragmáticas comunes, esto es, una utilización por profesionales y académicos en contextos socio-culturales similares.

Los géneros pueden ser orales y escritos. Entre los escritos destacamos las sentencias, el currículum vitae, la tesis doctoral, los contratos, etc.

A continuación examinamos uno de los géneros orales, la entrevista, que se rige como todos, por una macroestructura y una serie de convenciones. La primera convención de este género es la relación asimétrica que existe entre los dos interlocutores, a saber el entrevistador y el entrevistado, por no tener el mismo poder social (Guillén 1995: 86 y sigs.). El primero tiene derecho, institucionalmente protegido, a indagar y a interrogar, y a introducir, cuando quiera, los tópicos o temas discursivos. La macroestructura de este género es un acontecimiento de habla formado por cuatro fases o movimientos conversacionales (saludo y comunicación fática, análisis del currículum, negociación, comunicación fática y despedida) cada uno de las cuales es generada por la introducción de un nuevo tópico o tema conversacional. El movimiento central, el número dos, es el análisis del *currículum*, en el cual se pueden distinguir los siguientes pasos: las motivaciones, la experiencia profesional, las expectativas y la vida privada. El primero y el último son de comunicación fática, y el penúltimo, de negociación:

1. Comunicación fática: saludos y presentación. Se le pedirá al candidato que tome asiento. Ésta es una fase caracterizada por la función fática:

Please sit down. You're Jeanine, aren't you? It says here that you're twenty-one.

2. Comentario sobre el currículum:

(a) las motivaciones:

Why do you want to change?

I'm after management status.

(b) la experiencia profesional:

What's your present job like? What do you do in your present job?

How many calls have you been making a day?

What proportion of those were successful?

(c) las expectativas:

So you want a job with better prospects?

Does that mean that you want a long-term job?

(d) la vida privada:

What about kids? When do you plan to get married?

A pesar de lo dicho, la vida privada no suele ser abordada de forma directa en la mayoría de las entrevistas. Lo que se suele decir es: *Please tell me something about your family*, con el fin de que el entrevistado explique lo que crea conveniente de su vida particular.

3. La negociación del sueldo y las condiciones de trabajo

How much would you expect to earn in this job?

4. Comunicación fática: agradecimiento y despedida

Thank you very much for your time, Jeanine. You'll be hearing from us soon.

5.2. Las estrategias comunicativas

Otra noción, en la enseñanza de lenguas profesionales y académicas, además de la de género profesional, es la de estrategias comunicativa, concepto amplísimo, que comprende, entre otros, la cortesía, la oblicuidad (indirectness en inglés), la atenuación del mensaje o meiosis (understatement en

inglés). A continuación transcribo, por su claridad, el sistema de estrategias diseñado por Trosborg (2003: 258) para responder a una reclamación (complaint en inglés) presentada:

5.3 Opting out

5.4 Evasive strategies

5.4.1 Minimising

5.4.2 Querying pre-condition

5.4.3 Blaming someone else

5.5 Apology strategies

5.5.1 Direct apology

5.5.2 Indirect apology

5.5.2.1 Acknowledgement of responsibility

5.5.2.2 Explanation

5.6 Remedial acts

5.6.1 Offer of repair

5.6.2 Concern for hearer

5.6.3 Promise of forbearance (paciencia, tolerancia)

Todo lo anterior, Trosborg, lo sintetiza en los siguientes actos de habla:

1. Say "Thank you"

Thank you. I appreciate your pointing out this mistake

Thank you for taking the trouble to complain

Thank you. We see your complaint as an opportunity to improve ourselves and to keep you as a satisfied customer

2. Explain why appreciate the complaint

3. Apologize for the mistake

4. Promise to do something about it immediately

5. Ask for the necessary information

6. Correct the mistake promptly

7. Check customer satisfaction

8. Prevent future mistakes

6. CONCLUSIONES

Terminaré mi charla comentando dos puntos más: uno sobre el nuevo horizonte que se perfila y el otro sobre la bibliografía.

6.1 Un nuevo horizonte

Hace un año estuve en un foro como éste. Había un profesor de español de una Universidad norteamericana. Nos dijo: *We don't teach general*

Spanish any more. Hemos pasado al español especializado. Tarde o temprano nos ocurrirá a nosotros lo mismo. Sucede lo mismo con las tesis doctorales. Acabo de llegar de la Universidad de la Laguna en que la que se ha leído una tesis sobre el lenguaje de la medicina. Cada vez son más los estudios lingüísticos en torno a los lenguajes especializados. Les animo a que, como profesores de lenguas extranjeras, vean los nuevos horizontes que se nos abren.

6.2 Breve bibliografía para no iniciados

Para los que deseen ampliar sus conocimientos les sugiero la lectura de unos cuantos libros. La bibliografía se puede clasificar siguiente varios criterios, por ejemplo, el de las fuentes primarias y las secundarias. En un curso al que asistí en Norteamérica la ordenaban en tres grupos: para no iniciados, para iniciados y para *gourmets-only*. Yo comentaré muy brevemente una para no iniciados, haciendo dentro de ellas, cuatro subgrupos: el primero, el de la epistemología lo marcaré con una **E**; el segundo, el de la lingüística, irá con una **L**; el tercero, el de la didáctica va precedido de una **D**, y el cuarto, el de las lenguas profesionales y académicas, está indicado con una **P**:

E: Textos sobre epistemología: Castells 1996, Kuhn 1975, Popper 1973.

L: Textos sobre lingüística, especialmente la cognitiva: Alcaraz 1990, Barcelona 1997, Bernárdez 1999, Cuenca y Hilferty 1999, Escandell, 1993, Lakoff 1987, Langacker 1987, Pinker 1997, Sperber y Wilson 1986/1995, Ungerer y Schmidt 1996, Yul 1996, Yus 2001.

D: Textos sobre didáctica y lingüística aplicada: Alcaraz y Moody 1981, Alcón, 2002; Manchón 2001, Martínez Flor 2003, Martínez Mateo 1999, Muñoz, Palacios 1999, Salaberri Ramiro 1999, Santos Gargallo 1993; sobre vocabulario. Goddard 1998; Schmitt 1997; Willis 1990.

P: Textos sobre lenguas profesionales y académicas: Alcaraz 2000, Bhatia 1993, Fortanet 1998, García Mayo 2000, Guillén 1995, Guillén y Martínez Mateo 1994, Swales 1990.

BIBLIOGRAFÍA

AGUADO DE CEA, G.: *Diccionario comentado de terminología informática*. Madrid: Paraninfo. (1994)

ALCARAZ, E.: *Tres paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy: Marfil. (1990)

ALCARAZ, E.: "La lingüística y la enseñanza de las lenguas extranjeras", págs. 19-107 en *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras*. Madrid: RIALP. (1993)

ALCARAZ, E.: *El inglés jurídico*. Barcelona: Ariel. (1994)

ALCARAZ, E.: *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza Editorial. (2000)

ALCARAZ, E., CAMPOS, M. A. y MIGUÉLEZ, C.: *El inglés jurídico norteamericano*. Barcelona: Ariel. (2001)

ALCARAZ, E. y HUGHES, B.: *Diccionario de términos jurídicos, Inglés-Español, Spanish-English*. Barcelona: Ariel. (1993)

ALCARAZ, E.: *Diccionario de términos económicos, financieros y comerciales, Inglés-Español, Spanish-English*. Barcelona: Ariel. (1996)

ALCARAZ, E.: *Legal Translation explained*. Manchester: St. Jerome. (2002a)

ALCARAZ, E.: *El español jurídico*. Barcelona: Ariel. (2002b)

ALCARAZ, E., HUGHES, B y CAMPOS, M. A.: *Diccionario de términos de marketing, publicidad y medios de comunicación, Inglés-Español, Spanish-English*. Barcelona: Ariel. (1999)

ALCARAZ, E., HUGHES, B., CAMPOS, M. A, PINA, V. y ALISON, M. A.: *Diccionario de términos de turismo y de ocio, Inglés-Español, Spanish-English*. Barcelona: Ariel. (2000)

ALCARAZ, E. y MARTÍNEZ LINARES, M. A.: *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Ariel. (1997)

ALCARAZ, E. Y MOODY, B.: *Didáctica del inglés: metodología y programación*. Madrid: Alhambra Universidad. (1982)

ALCÓN, E.: *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I. (2002)

BARCELONA, A., coord.: "Cognitive linguistics in the study of English language and literature". *Cuadernos de Filología* 6,2. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad. (1997)

BERKENKOTTER, C. y HUCKIN, T. N.: *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition, Culture and Power*. New Jersey: Lawrence Erlbaum. (1995)

BERNÁRDEZ, E.: "Some reflections on the origin of cognitive linguistics". *Journal of English Studies* (Universidad de la Rioja) (1999), I: 9-27.

BHATIA, V. K.: *Analysing Genre, Language Use in Professional Settings*. Londres: Longman. (1993)

BHATIA, V.K.: "Genre-mixing in academic introductions". *English for Specific Purposes* (1998) 16.3: 181-193.

CASTELLS, M.: *The Information Age: Economy, Society and Culture* (4 vols). Oxford: Blackwell. (1996)

CUENCA, M. J. y HILFERTY, J.: *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel. (1999)

ESCANDELL VIDAL, M. V.: *Introducción a la pragmática*. Barcelona/Madrid: Antrhopos/UNED. (1993)

FORTANET, I. y otros, eds.: *Genre Studies in English for Academic Purposes*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I. (1998)

FORTANET, I.: *Cómo escribir un artículo de investigación en inglés*. Madrid: Alianza. (2002)

GARCÍA MAYO, M. P.: *English for Specific Purposes. Discourse Analysis and Course Design*. Bilbao: Universidad del País Vasco. (2000)

GARCÍA MAYO y GARCÍA LECUMBERRI, M. L.: *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. (2002)

GODDARD, D.: *Semantic Analysis. A Practical Introduction*. Oxford: OUP. (1998)

GUILLÉN NIETO, V.: *El diálogo dramático y la representación escénica*. Alicante: Institut de Cultura Juan Gil Albert. (1995)

GUILLÉN NIETO, V. y MATEO MARTÍNEZ, J., eds.: *English for Specific Purposes: Approaches and Strategies*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad. (1994)

HALLIDAY, M.A.K.; MCINTOSH, y STREVEENS, P.: *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Londres: Longman. (1964)

JANSSEN, T. y REDEKER, G. , eds.: *Cognitive Linguistics: Foundations, Scope and Methodology*. Berlin y Nueva York: Mouton de Gruyter. (1999)

KOENIG, J.,P.P. ed.: *Discourse and Cognition. Bridging the Gap*. Stanford, CA: CSLI Publication. (1998)

KUHN, T.: *La estructura de las revoluciones científicas*. Mé-xico: Fondo de Cultura Económica. (1975)

LAKOFF, G.: *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveals about Mind*. Chicago: Chicago University Press. (1987)

LAKOFF, G. y JOHNSON, M.: *Metaphors we Live By*: Chicago: Chicago University Press. (1980)

LANGACKER, R.: *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 1 Theoretical Prerequisites*. Standford: Standford University Press. (1987)

MANCHÓN, R, ed.: *Writing in the L2: Issues in Research and Pedagogy*. Murcia: Universidad de Murcia. (2001)

MARTÍNEZ FLOR, A. y otros, eds.: *Pragmatic Competence and Foreign Language Teaching*. Castellón: Universitat Jaume I. (2003)

MATEO MARTÍNEZ, J.: *La enseñanza universitaria de las lenguas extranjeras*. Alicante: Universidad de Alicante. (1999)

MITCHELL, R. y MILES, F.: *Second Language Learning Theories*. Oxford: Arnold. (1998)

Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras

MUÑOZ, C.: *Segundas lenguas*. Barcelona: Ariel. (2000)

PALACIOS, I. M.: *La enseñanza del inglés en España a debate. Perspectivas de profesores y alumnos*. Santiago: Universidad de Santiago. (1999a)

PALACIOS, I. M.: "El desarrollo de la competencia comunicativa a través de la enseñanza de la gramática", págs. 479-530 en Salaberri Ramiro, ed., 1999. (1999b)

PINKER, S.: *How the Mind Works*. Nueva York: Norton. (1997)

PINKER, S.: *Words and Rules*. Londres: Phoenix. (1999)

POPPER, K.: *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos. (1973)

ROBINSON, P., ed.: *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press. (2001)

SANTOS GARGALLO, I.: *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis. (1993)

SALABERRI RAMIRO, M. S., ed.: *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad. (1999a)

SALABERRI RAMIRO, M. S. (1999b): "Rasgos del discurso del profesor en el aula como mediador en las realizaciones de tareas de aprendizaje", págs. 182-246 en Salaberri Ramiro, ed., 1999a.

SCHMITT, N. y otro, eds.: *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press. (1997)

SPERBER, D. y WILSON, D.: *Relevance: Communication and Cognition*. Londres: Blackwell. (1986/1995)

SWALES, J. M.: *Episodes in ESP*. Cambridge: Cambridge University Press. (1988)

SWALES, J. M.: *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press. (1990)

TROSBORG, A.: *"The teaching of business pragmatics"*, pp. 247-81 en MARTÍNEZ FLOR y otros, eds. (2003)

UNGERER, F. y SCHMID, H.: *An Introduction to Cognitive Linguistics*: Londres/Nueva York: Longman. (1996)

WILLIS, D.: *The Lexical Syllabus*. Londres: Harper Collins. (1990)

YULE, G.: *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press. (1996)

LA SEGUNDA LENGUA: CONOCIMIENTO, REFLEXIÓN E INTERACCIÓN

Leo van Lier
Monterey Institute of International Studies
CA (USA)

Introducción

1. La construcción del modelo de análisis
2. Algunas consecuencias del modelo de conciencia sobre el lenguaje (la) para la enseñanza de idiomas
3. Condiciones para el desarrollo de la conciencia lingüística
4. Sugerencias prácticas: el trabajo basado en proyectos

Conclusión

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

En esta presentación propondré un modelo para analizar el concepto que en inglés se llama "Language Awareness," que ha sido traducido al español de diversas maneras (ver el glosario al final del artículo). Claro está, en inglés también existen varias expresiones relacionadas, como por ejemplo "knowledge about language," "metalinguistic knowledge/awareness," "consciousness raising," "focus on form," etc. El modelo propuesto aquí consiste en un continuo de formas o fases, desde "affordances" (oportunidades, disponibilidad), hasta conciencia crítica de la lengua. Por otro lado también existen procesos de percepción, interacción, reflexión, análisis, e interpretación, todos en un contexto de acción o actividad.

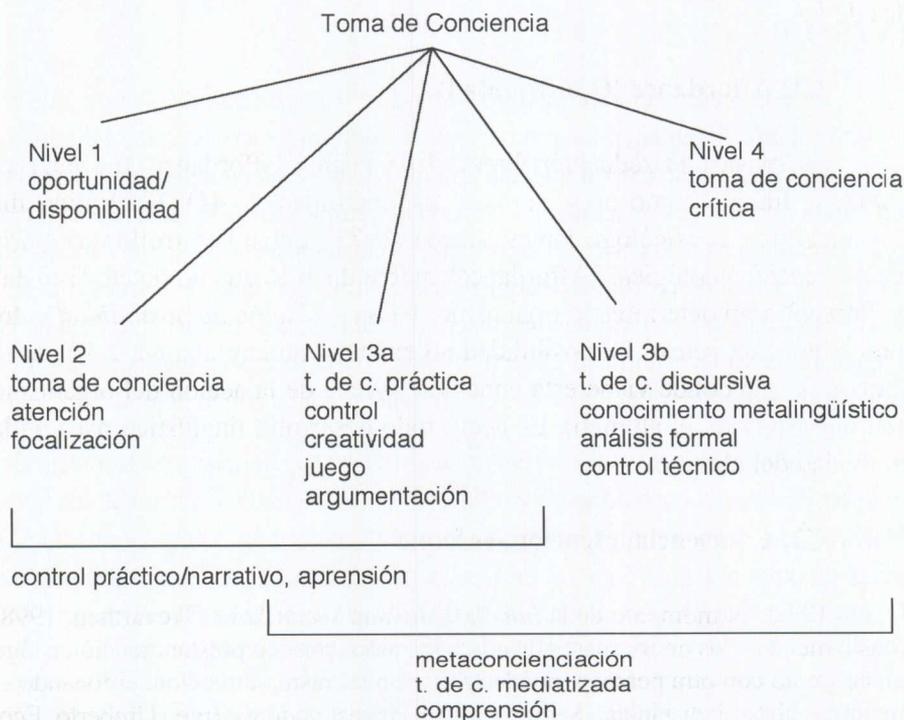
El segundo objetivo de esta presentación es dar sugerencias para la aplicación en la enseñanza del conocimiento y reflexión sobre la lengua. En general, los tipos de actividades, y las recomendaciones acerca de la interacción, son bien conocidos a través de otros trabajos (como el de Cots & Nussbaum, 2002; Bain, Fitzgerald & Taylor, 1992; van Lier & Corson, 1997;). Mi presentación no trata de proponer nuevos diseños revolucionarios, sin embargo presenta ciertas consecuencias que se dan en base a la relación entre actividades, su secuenciación, y la ontología de los conocimientos lingüísticos. Sobre todo, pone más énfasis en el desarrollo de la percep-

ción y la atención dentro de un contexto de actividad semiótica. Además, el contexto de la enseñanza y del aprendizaje se conceptualizan como un ambiente lleno de significados potenciales, un campo fértil de trabajo semiótico. Finalmente, dentro de esta perspectiva, la estructura del currículo llega a ser una estructura de acción, no de contenido lingüístico, de actividades, no de formas y materias.

1. LA CONSTRUCCIÓN DEL MODELO DE ANÁLISIS

El conocimiento del lenguaje y la reflexión acerca de él han sido conceptualizados de diversas maneras. En una mesa redonda en el Reino Unido en 1982 "Language Awareness" se definió como "la sensibilidad y la conciencia de la persona con relación a la naturaleza del lenguaje y a su rol en la vida humana" (Donmall, 1985, p. 7). En 1995, propuse una definición similar: "[Language awareness] es el entendimiento de la facultad humana del lenguaje, y su rol en el pensamiento, el aprendizaje y la vida social" (p. xi).

Estas definiciones son muy amplias, por lo mismo pueden incorporar una gran variedad de interpretaciones e implementaciones prácticas. En cierto sentido, se debe esto a la expresión misma de "Language Awareness," (L.A.) la cual no es nada fácil de traducir a otras lenguas, incluyendo el español. Conocimiento, conciencia, percepción, concienciación, reflexión, etc. - todos estos términos y varios mas reflejan una parte de los sentidos posibles de la expresión LA. Pero toda la gama de los posibles sentidos no puede ser captada en una sola expresión.



Entonces, es necesario precisar los ingredientes de la expresión amplia en inglés, "Language Awareness," llamada "Toma de Conciencia" en Cots & Nussbaum (2002). En una publicación anterior (1998; en español: 2002) representé el continuo de LA del siguiente modo:

En este cuadro hay cinco niveles de concienciación (C1 a C4), los cuales forman un continuo de menor a mayor complejidad (y abstracción) lingüística y cognitiva. Estos niveles constituyen una secuencia ontológica, o sea, en general representan el desarrollo de LA a través del tiempo. Digo "en general" porque el desarrollo de LA se ha dado en forma cíclica y también paralela, y no como un proceso lineal de C1 a C4, sino mas bien a través de una compleja interacción entre todos los elementos. Sin embargo sugiero que se trata de una escala de implicación (implicational scale): cada nivel mas alto necesita el ímpetu o el empuje del nivel anterior (oportunidad > atención > control/creatividad > meta-lenguaje > postura critica/interpretativa). Desde el enfoque de la acción social, cognitiva y lingüística (o sea, desde el núcleo de la actividad), todas las formas de LA forman parte de la actividad, y constituyen el proceso dinámico y continuo de semiosis, o sea, la creación de significados (meaning making). La competencia y logros en el uso de la lengua son el producto de estos procesos de semiosis, basados en la dinámica interacción entre los diversos componentes de LA, los cuales toman forma en la actividad pedagógica y comunicativa.

A continuación hablaré un poco acerca de cada uno de los cinco niveles de LA.

C1: Affordance (Oportunidad)

No existe una traducción directa de la palabra "affordance" (en van Lier 2002, se tradujo como oportunidad / disponibilidad, p. 44). El término fue inventado por el psicólogo James Gibson (1979), quien desarrolló una teoría de percepción ecológica. "Affordance" quiere decir lo que un objeto "señala" y "ofrece" a un determinado organismo. Es una *relación de posibilidad* entre un objeto y un sujeto. La posibilidad no existe si no hay una conexión entre ambos. Y ¿de dónde viene esta conexión? Viene de la acción del organismo (en nuestro caso, el alumno). Es decir, todo desarrollo lingüístico nace en la actividad del alumno.

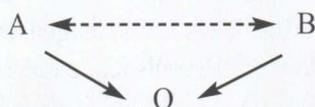
C2: Conciencia, atención, enfoque

Desde el momento de la *intersubjetividad secundaria* (Trevvarthen, 1998) mas o menos a los nueve meses de edad, los niños pueden prestar atención a algo en conjunto con otra persona, pueden mirar en la misma dirección, enfocando el mismo objeto a distancia. Según muchos investigadores (p.e. Umberto Eco,

2000; Edward Reed, 1996) éste es el momento en el que empieza la lengua y la semiosis. Antes de este momento, durante la fase anterior, llamada la *intersubjetividad primaria* (Trevarthen, 1998), el niño y sus padres (u otros adultos) interactúan cara a cara, por ejemplo, mientras la madre (M) y el bebé (B) se miran:

B: Aahh
M: Aahh
B: Aaaaaah
M: Aaaaaah (etc., con muchas variaciones, por supuesto)

Sin embargo, ahora la interacción viene a ser triangular:



Existe una conexión conjunta entre las dos personas A y B (Los dos saben que están prestando atención al mismo objeto), pero además existe un enfoque conjunto hacia el objeto (O).

Desde este momento el uso de la lengua empieza a ser relevante. Por ejemplo, la madre puede decir: "Mira." O el bebe puede decir: "Gagu."

Además, y esto es muy importante, los gestos vienen a ser indispensables. Los gestos forman una unidad muy estrecha con las vocalizaciones. En primer lugar, los objetos son objetos concretos y los gestos son deícticos (señalan, apuntan, nombran, comentan). Después, poco a poco, los objetos pueden también ser imaginados o abstractos, y los gestos también incluyen gestos simbólicos (McNeill, 2000; McCafferty, 2002; Poyatos, 2002).

C3a: conciencia práctica, control, habilidades prácticas, creatividad, juego verbal

Según Roy Harris y su lingüística integracional (1997), la metalingüística no es un nivel separado, aparte, o por encima de lo dicho, sino que forma parte integral de todo y cualquier uso de la lengua. Los mismo se puede decir de la lingüística sistémica y funcional de Michael Halliday (1993), a través de la macro-función textual (la textualidad).

Ahora bien, muchas veces se ha considerado que no hay entendimientos metalingüísticos, a menos que se utilicen expresiones explícitamente referidas a la lengua, como lo son por ejemplo los términos gramaticales, comentarios sobre expresiones y palabras, etc., es decir, utilización del lenguaje especializado de la

lingüística. Según Harris y Halliday, entre otros, esto no es necesariamente verdad. La esencia misma de la lengua conlleva una conciencia en cuanto a su uso, o sea, tiene un aspecto reflexivo. Esta conciencia *antecede* a la habilidad de expresarla mediante palabras, y *antecede* también al desarrollo de los conocimientos lingüísticos que el estudio y el uso diario pueden fomentar.

Entonces, las habilidades mencionadas como parte de C3 también son parte de la concienciación y la conciencia lingüística. Sugiero que esto empieza con el uso mismo de la lengua, desde su principio. Tan pronto como el niño empieza a hablar, la función textual, reflexiva y metalingüística están presentes, en dos formas. Primero, el niño piensa acerca de lo que habla, antes de hablar, durante el habla, y después, de alguna forma, y lo mismo resulta con lo que escucha. En segundo lugar, el niño habla para ayudarse a pensar. El uso de la lengua, entonces, desde el principio, incluye un aspecto reflexivo y metalingüístico, o dicho de otra manera, la conciencia lingüística. Este es el caso con independencia de la posibilidad o habilidad del niño de hablar (comentar) *acerca de* lo que dice o escucha.

Además, propongo que este nivel de conciencia es un prerrequisito para el desarrollo de los niveles más altos y más sofisticados de la metalingüística y los conocimientos sobre la lengua que son necesarios para lograr éxito académico y competencias avanzadas en el desarrollo de segundas lenguas.

Este nivel de concienciación se expresa primordialmente en el juego lingüístico, en la experimentación con palabras, oraciones y discursos inventados, la imitación de dichos y acentos "graciosos," y otras formas de exploración con esta herramienta de comunicación y pensamiento poderoso y misterioso.

C3b: Conciencia discursiva, conocimientos metalingüísticos, análisis formal, y control técnico.

Esta es la segunda fase de la conciencia lingüística, o la función metalingüística, reflexiva y textual de la lengua. Está basada en la fase anterior, y estrechamente ligada a ella (para enfatizar esta conexión, designo estas dos fases como 3a y 3b). En esta fase, el niño o el alumno empieza a desarrollar destrezas explícitas de análisis y composición. Por primera vez, ahora los términos gramaticales y lingüísticos empiezan a tener sentido, a significar algo útil, a ayudar en la formación de funciones mentales avanzadas (*higher mental functions*, Vygotsky, 1987).

C4: La conciencia crítica.

En la etapa final de la concienciación, el alumno tiene la capacidad de formar opiniones serias, de proponer argumentos bien fundamentados, de analizar

el lenguaje de los medios de comunicación de masas y de los mecanismos lingüísticos de poder, de la discriminación, y de la opresión, decepción y manipulación. Por supuesto, el análisis crítico también tiene que reconocer aspectos positivos de la comunicación donde se encuentran la creatividad, la solidaridad, y la verdad. La parte negativa y la parte positiva son de igual importancia. Por esto, posiblemente este nivel C4 debería llamarse "La conciencia interpretativa."

2. ALGUNAS CONSECUENCIAS DEL MODELO DE CONCIENCIA SOBRE EL LENGUAJE (LA) PARA LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

En la exposición anterior he mezclado el desarrollo de la lengua materna y la enseñanza de idiomas extranjeros en las escuelas o en cursos especiales. Podría agregar la enseñanza de la lengua materna como materia académica en la escuela. Por supuesto, estos programas de educación y de desarrollo humano no pueden ser idénticos. Sin embargo, no cabe duda que los principios y los antecedentes son muy parecidos.

En cualquier uso de lengua, el analista puede preguntar, qué elementos o niveles de conciencia lingüística se manifiestan en este caso, cómo aportan al éxito del acto de uso lingüístico, y qué acciones se puede tomar pedagógicamente para llevar esta conciencia a otros niveles. Como ya señalamos, la conciencia lingüística puede ser implícita y encubierta, o sea, el alumno puede no tener conciencia de su existencia. Aún en este caso, la manifestación de la conciencia puede ser explícita, visible en la oración o el acto lingüístico.

3. CONDICIONES PARA EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA LINGÜÍSTICA

1. La *actividad* del alumno es central. La participación en actividades lingüísticas significativas es el punto de partida para el uso de los "affordances" en el ambiente o el ámbito de la acción. Mediante la actividad, ciertos fenómenos en el ambiente se destacan por tener relevancia para el alumno. Estos fenómenos incluyen gestos y expresiones lingüísticas que el alumno puede o no puede "entender" (en el sentido clásico), o puede entender en forma parcial o incipiente. Entre las palabras, en combinación con gestos, miradas, objetos y ejemplos/modelos de otros en el ambiente, algún significado surge, emerge, o se muestra (= *affordance*), y el alumno puede utilizar este significado para avanzar su actividad.

2. La *percepción* (auditiva, visual, táctil, etc.) forma parte integral del aprendizaje. En los métodos de enseñanza de idiomas, frecuentemente se ha supuesto la

percepción sin prestarle mayor atención. Sin embargo, sin percepción no hay actividad, y sin actividad no hay percepción. El alumno tiene que aprender a percibir, porque no puede percibir todas las oportunidades (*affordances*) lingüísticas automáticamente. Algunas sí pueden ser percibidas automáticamente: por ejemplo las emociones e intenciones señaladas mediante gestos, expresiones faciales, la entonación, y otros aspectos supra-segmentales de la lengua. Pero muchas otras oportunidades (*affordances*) lingüísticas no pueden ser percibidas fácilmente, sino que necesitan ser mostradas, apuntadas, o rodeadas de varios índices contextuales.

3. Desarrollo de la *creatividad*, la experimentación y el juego con la lengua.

La lengua tiene sus aspectos convencionales (y rituales), y también sus aspectos creativos y lúdicos. Estas dos facetas de la lengua corresponden a la tensión, señalada por Bakhtin, entre las fuerzas *centrifugas* y *centripedas* de la lengua (1981). La primera se manifiesta en una tendencia a hacer la lengua más conformista, más predecible, y más homogénea. La segunda se manifiesta en tendencias a la diversificación y diversión, a la creatividad, la creación de nuevas formas, y el juego lingüístico.

Los niños y también los aprendices de una segunda lengua (de cualquier edad, aunque los jóvenes tienden a ser más lúdicos en este sentido) son aficionados a jugar con la lengua, imitar a otros, bromear, pensar en sentidos y expresiones absurdas, etc. El problema es que especialmente en las clases estas expresiones de creatividad no son apreciadas, sino que más bien son consideradas como perturbaciones y travesuras que deben ser castigadas. Sin embargo, se podría conectar esta creatividad con actividades divertidas y convertirla en un poderoso instrumento para despertar o avanzar en el control sobre la lengua.

Como bien sabemos, los niños saben manipular la lengua, jugar con ella, y hablar acerca de lo que ellos y otros dicen. Entonces, la conciencia lingüística y los conocimientos metalingüísticos son dos cosas distintas, aunque se relacionan estrechamente.

4. *Hablar y reflexionar* sobre la lengua.

Tradicionalmente la conciencia lingüística ha sido identificada con la conciencia metalingüística, es decir, la evidencia de la conciencia ha sido determinada por las expresiones explícitas de los alumnos sobre la lengua, utilizando argumentos y términos metalingüísticos para mostrar esta conciencia. En las escuelas, el currículo precisa cuáles son los términos y los conceptos gramaticales que los alumnos deben conocer para pasar los exámenes. En otras palabras, el enfoque presta atención a los conocimientos expresados explícitamente a través de términos metalingüísticos.

Sin embargo, el uso de tales términos no es el único indicio de la existencia de una conciencia lingüística, porque ésta se manifiesta de muchas maneras distintas, con o sin terminología técnica. Tres consecuencias para el maestro y para la investigación son:

a) La red de evidencias de la conciencia lingüística debe ser bien amplia, incluyendo no solo términos metalingüísticos explícitos, sino también indicios de control y manipulación de la lengua, expresiones de creatividad, etc.

b) Los conocimientos metalingüísticos se construyen sobre la base de la conciencia lingüística, y ésta a su vez se basa en la percepción y la acción. Entonces, el trabajo de concienciación en la clase de lengua incluye todos los momentos o fases de la conciencia, como señalamos anteriormente.

c) Las formas de conciencia y conocimientos más avanzadas no reemplazan a las anteriores, sino que co-existen con ellas, pero al mismo tiempo implican también una transformación de formas más básicas en formas más elaboradas y explícitas.

En resumen, en la clase de lengua, todas las formas y fases de la conciencia lingüística y metalingüística ocurren simultáneamente en las acciones e interacciones de los alumnos, transformándose constantemente en formas más sofisticadas y complejas.

5. *Interpretación crítica* de textos. Construcción y evaluación crítica de textos (hablados y escritos).

La interpretación crítica de textos es la forma de conciencia lingüística más avanzada de todas, y se nutre de todas las formas anteriores que co-existen con ella en las actividades de la clase. Desde este punto de vista entonces no debe existir, o no debe postularse, una oposición entre la conciencia lingüística, la conciencia metalingüística, y la conciencia crítica, ya que todas son fases co-existentes del trabajo lingüístico. Si el currículo o el maestro intentan inculcar conocimientos metalingüísticos o críticos en los alumnos sin tener en cuenta los fundamentos de la concienciación en la interacción y la percepción, y también en el juego y el uso diario, corremos el riesgo de que estos conocimientos queden en un nivel superficial e "inerte," como ya señaló Alfred North Whitehead hace muchos años, refiriéndose a la gran parte de los contenidos de la educación (1929).

A veces se nota en la literatura sobre la conciencia lingüística un cierto desacuerdo entre los que practican la conciencia lingüística en general, y los que proponen la lingüística crítica. Este desacuerdo es innecesario si

recordamos que todas las formas y fases de la concienciación se apoyan mutuamente, y que las fases más avanzadas provienen de los fundamentos de la percepción y la acción. Para asegurar el éxito de la concienciación, utilizando su potencial para lograr la competencia en la segunda lengua, dos cosas pueden ser beneficiosas:

a) quien propone la concienciación en general puede tener en mente que la meta última es el entendimiento e interpretación crítica de la lengua, la competencia para poder participar en discusiones sustanciales en forma oral y escrita, y

b) quien propone la concienciación crítica debe tener en mente que ésta se basa en las formas anteriores y básicas de la concienciación, y que las habilidades críticas provienen de la percepción, la acción, y la interacción social.

En conclusión, no existe una oposición o contradicción entre la conciencia lingüística en general, y la conciencia crítica.

4. SUGERENCIAS PRÁCTICAS: EL TRABAJO BASADO EN PROYECTOS

Según los puntos y principios que hemos propuesto anteriormente, la concienciación consiste en varios tipos y fases que co-existen y se influyen mutuamente. Los ingredientes del trabajo de concienciación son, entre otros:

- (inter)acción
- percibir y actuar
- percepción
- enfocar y atender a las formas y usos lingüísticos
- trabajar, jugar y crear en base a la lengua
- reflexionar, pensar, conversar, narrar y analizar la lengua y sus usos
- hablar, discutir y compartir, usando conceptos metalingüísticos si es necesario
- interpretar críticamente el uso de la lengua en contextos literarios, políticos, sociales, etc.

¿Cuáles son las actividades pedagógicas que pueden promover y enlazar (conectar) estos procesos de concienciación? El camino más adecuado para promover la concienciación integral (o sea, involucrando todas las fases) se base en tareas o proyectos significativos para los alumnos, en los que ellos pueden colaborar y comunicar de forma exploratoria, aunque con estructuras y modelos bien elaborados por el maestro y el currículo.

Una forma útil de comentar las estrategias de enseñanza, y los distintos tipos de interacción, que caracterizan el trabajo basado en proyectos es utilizar-

do el concepto de "scaffolding" (andamiaje). Este concepto fue propuesto inicialmente por Jerome Bruner en el contexto del juego entre madre y niño (Bruner & Sherwood, 1975). Tuvo la influencia de los escritos de Vygotsky sobre la Zona de Desarrollo Próximo y la noción piagetiana de constructivismo.

Bruner define "scaffolding" como *"a process of 'setting up' the situation to make the child's entry easy and successful and then gradually pulling back and handing the role to the child as he becomes skilled enough to manage it"* (Bruner, 1983, p. 60).

Hay dos aspectos a considerar en la concepción inicial de Bruner sobre el concepto de "scaffolding". Por una parte, implica crear una estructura, una secuencia predecible de acontecimientos que proporciona un sentido de seguridad y familiaridad. Por otra parte, también implica la introducción de elementos nuevos e impredecibles. La dinámica entre lo conocido y lo nuevo constituye la esencia de "scaffolding". De hecho, lo nuevo sólo puede emerger en el contexto de lo nuevo, es decir, lo nuevo crece a partir de lo conocido dentro de un espacio de actividad.

Es interesante observar que, en el debate inicial de Bruner en torno al concepto de "scaffolding", indica que éste tiene lugar en las partes *impredecibles* del juego (o de la tarea, si extrapolamos la idea al contexto de aprendizaje en el aula). Es decir, "scaffolding" no se refiere tanto a la estructura, rutina, tarea o ritual, como al apoyo y estímulo que se proporciona cuando el alumno (o el niño, en el caso de Bruner) hace algo inesperado, es decir, cuando el alumno introduce algo nuevo en la actividad. El alumno inicia alguna acción que lleva a la actividad más allá, que estira o expande el repertorio de la acción, y en ese momento el profesor o una persona más capaz proporciona un estímulo para animar y ayudar al alumno a dar el paso siguiente, ampliando de esta manera el repertorio de experiencias, habilidades y conocimiento del alumno.

Es importante tener presente esta idea original de Bruner cuando hablamos de "scaffolding". "Scaffolding" no consiste simplemente en proporcionar ayuda o crear las estructuras de las tareas, consiste en buscar atentamente señales de aparición de nuevos elementos, y después sacar beneficio de estos nuevos elementos. Esta atención a la aparición de acciones y contribuciones es esencial tanto en "scaffolding" como en la Zona de Desarrollo Próximo, y significa que el profesor debe estar constantemente a la búsqueda de oportunidades para trasladar control y responsabilidad cuando los alumnos dan muestras de ser capaces de ello.

En el contexto pedagógico, las actividades, tareas y proyectos deben diseñarse cuidadosamente para permitir que se produzca tal surgimiento, de hecho, para estimular, facilitar y sacar provecho de tal surgimiento. Desde la

perspectiva del diseño curricular, las lecciones deben ser elaboradas para que contengan tanto elementos planificados, predecibles y rituales, como espacio para el cambio, la innovación y la creación (ver van Lier, 1996, para consultar más información sobre la relación entre aspectos planificados e improvisados de las lecciones). He denominado *pedagogical scaffolding* (andamiaje pedagógico) (van Lier, 1996) al estudio de esta relación entre lo predecible y lo impredecible, entre la planificación y la improvisación, y entre la rutina y lo que surge, y también se relaciona con la noción de contingencia, que mira hacia adelante y hacia atrás al mismo tiempo (van Lier, 1992; 1996).

En la planificación de lecciones, el andamiaje pedagógico se realiza en tres escalas temporales:

a) Planificación global, a largo plazo, para un curso completo o una secuencia completa, o para un proyecto a largo plazo (*macro-scaffolding*).

b) Planificación de la actividad o la tarea, es decir, planificar detalladamente los pasos o procedimientos de una actividad o tarea en particular, permitiendo ciertas contingencias o adaptaciones a la luz de los objetivos y significados que surjan (*meso-scaffolding*).

c) Trabajo interactivo, es decir, los ajustes que se producen en cada momento, respuestas, reacciones que se producen cuando los alumnos y su profesor trabajan juntos en proyectos concretos (*micro-scaffolding*).

A modo de conclusión, proporcionaré un ejemplo práctico de un centro de secundaria en Estados Unidos¹. En este ejemplo, el profesor (T) está dando clase sobre lingüística y reflexión sobre la lengua a un grupo (todos los alumnos son hablantes no nativos de inglés con distintos niveles de dominio del mismo). El objetivo global de la clase es despertar en los alumnos concienciación sobre la lengua, y desarrollar habilidades académicas orales y escritas en inglés. De forma sucinta, lo que se expone a continuación ilustra los tres niveles de trabajo implicados en esta clase. Podemos observar claramente los tres niveles de "scaffolding": primero, los objetivos y requisitos globales para la clase; a continuación, la organización de tareas y actividades individuales dentro de esos objetivos más amplios, y cómo estas tareas y actividades conducen una a otra; y finalmente, el proceso de puesta en práctica de las actividades y la interacción que tiene lugar mientras se desarrolla este proceso.

a) *Macro*: El profesor primero había planificado que los alumnos escribieran un libro sobre el lenguaje desde su punto de vista, incluyendo la

¹ Se basa en el trabajo de Anthony DeFazio. Ver también DeFazio (1997).

comparación entre su propia lengua y el inglés, debate sobre sus experiencias de aprendizaje, aspectos culturales, etc. Sin embargo, el tercer día del curso anunció a los alumnos que había pensado sobre ello y había decidido que sería mejor que, en vez de escribir un libro, escribieran una serie de seis cartas a la persona que eligieran (un miembro de la familia, un amigo, el profesor, etc.).

b) *Meso*: Al planificar la primera carta (después de haber dedicado unos días a hacer torbellino de ideas sobre temas e investigar artículos y libros sobre el lenguaje), el profesor decidió dejar primero a los alumnos que trabajaran por su cuenta o en parejas, en su lengua materna o en inglés (dependiendo de su nivel de dominio de la lengua), y después pidió a alumnos voluntarios que escribieran los primeros párrafos de la primera carta en un póster, y que después presentaran estos ejemplos a la clase.

c) *Micro*: Mientras los alumnos escriben, el profesor proporciona orientación a todos los alumnos a medida que trabajan en sus párrafos, les pregunta a quién les están escribiendo, qué van a decir, etc., según demande la situación. También ha decidido participar escribiendo su propia carta, de manera que está implicado en la misma actividad que los alumnos. Sin embargo, les ha dicho a los alumnos que si necesitan ayuda pueden ir y preguntarle algo, pero deben de tener en cuenta que está tan ocupado como ellos.

Evidentemente, una vez que los niveles a) y b) están en marcha, cada uno de ellos operando en su propia escala temporal (*macro* – lenta, a lo largo de un semestre; *meso* – una hora o menos), la actividad crucial es la actividad interactiva de prestar atención a lo que ocurre en el aula. Este es momento a momento el andamiaje que sirve de guía, proporciona respuestas, reconoce la responsabilidad, aprecia y estimula la iniciativa, etc. Pero observemos que las tres escalas de "scaffolding" dependen una de otra. Mientras el trabajo real se desarrolla en el momento interactivo, este momento no se podría haber creado sin la planificación cuidada y la estructuración en los niveles *macro* y *meso*. Las oportunidades para aprender sólo se crean en el momento de la interacción. Pero este momento debe ser analizado en relación con los objetivos compartidos y cuidadosamente planificados y las estructuras de las tareas.

Mientras se realizan los distintos pasos de este proyecto a largo plazo, los alumnos se implican en todos los elementos de concienciación sobre el lenguaje que he descrito anteriormente. No lo hacen necesariamente de forma secuenciada, sino que más bien lo hacen de forma entrelazada. A medida que los alumnos trabajan en sus propios proyectos, se centran de manera natural en la lengua de formas variadas. Buscan materiales en los que apoyarse para sus cartas, trabajan juntos y se consultan unos a otros, corrigen y pulen sus borradores, y participan en debates sobre la naturaleza del lenguaje y su función en la vida cotidiana.

CONCLUSIÓN

En esta presentación he esbozado un modelo conceptual de conciencia lingüística que incluye cuatro (o cinco, si contamos 3a y 3b como dos) etapas:

1. Percepción directa de las oportunidades lingüísticas que ofrece el entorno, las relaciones de posibilidad entre ellas y sus actividades, y los recursos que ofrece el entorno.

2. Atención a las opciones y usos de la lengua.

3. Uso práctico de la lengua hablando sobre la misma, e incluyendo el juego con el lenguaje.

3.1. Conocimiento metalingüístico, incluyendo el conocimiento sobre lo que es apropiado y correcto, y aspectos como el diseño de la audiencia, definiciones, ejemplificaciones, etc.

4. Una perspectiva crítica sobre el lenguaje, incluyendo temas tales como si los animales poseen "lenguaje," o si los dialectos pueden ser considerados "lenguas."

He sugerido que el mejor vehículo para el trabajo sobre la reflexión lingüística es el trabajo por proyectos. Los proyectos pueden ser de larga duración o breves (dependiendo de las limitaciones y las opciones en cada contexto), pero en esencia permiten que las tareas y actividades estén interrelacionadas, de manera que se puedan desarrollar objetivos a largo plazo. También permiten incorporar opciones y elecciones en el diseño, favoreciendo así el desarrollo de la autonomía en los alumnos.

Para el diseño y puesta en práctica de este tipo de proyectos, recomiendo usar lo que he llamado *pedagogical scaffolding*. He sugerido que este andamiaje implica trabajar en tres niveles diferentes: un *macro* nivel de planificación del proyecto completo, un *meso* nivel de planificación de cada actividad y de enlace entre actividades, y un *micro* nivel de trabajo interactivo en el aula.

En cada lección hay tantos elementos planificados como elementos improvisados que mantienen una relación dinámica unos con otros. Mientras que en la cultura del profesor, suelen ser los elementos planificados los que reciben más atención, las oportunidades reales de aprendizaje y el trabajo de andamiaje real tiene lugar durante los momentos de impro-

visación, en los que los alumnos introducen algo nuevo (quizás inesperado) en el aula. En tales momentos, la habilidad del profesor radica en respaldar y apoyarse en las contribuciones de los alumnos, e incorporar los resultados en los diseños de las actividades y los propios proyectos. De este modo, realizar proyectos en el aula es un proceso dinámico de planificación *top-down* (descendente), especialmente al principio, y de exploración y (re)estructuración *bo-ttom-up* (ascendente).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAIN, R., FITZGERALD, B., & TAYLOR, M. (eds.).(1992). *Looking into language: Classroom approaches to knowledge about language*. London: Hodder & Stoughton.
- BAKHTIN, M. M. (1981). *The dialogical imagination*. Austin: The University of Texas Press.
- BRUNER, J. (1983). *Child's talk*. New York: Norton.
- BRUNER, J.S. & SHERWOOD, V. (1975). Peekaboo and the learning of rule structures. En J.S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Eds.), *Play: Its role in development and evolution* (pp. 277-85). Harmondsworth: Penguin Books.
- COTS, J. M. & NUSSBAUM, L. (eds.). (2002). *Pensar lo dicho: La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de las lenguas*. Lleida: Editorial Milenio.
- DEFAZIO, A. (1997). Language awareness at the International High School. En L. van Lier & D. Corson (Eds.), *Knowledge about language. Volume 6 of the Encyclopedia of language and education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- DONMALL, B. G. (ed.).(1985). *Language awareness*. NCLE Papers and Reports 6. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- ECO, U. (2000). *Kant and the platypus: Essays on language and cognition*. New York: Harcourt Brace.
- GIBSON, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- HALLIDAY, M.A.K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116.
- HARRIS, R. (1997). From an integrational point of view. En Wolf, G. & Love, N. (Eds.) *Linguistics inside out: Roy Harris and his critics* (pp. 229-310). Amsterdam: John Benjamins.
- MCCAFFERTY, S. (2002). Gesture and creating zones of proximal development for second language learning. *The Modern Language Journal* 86 (2) 2002, 192-203.

MCNEILL, D. (Ed.).(2000). *Language and gesture*. Cambridge: Cambridge University Press.

POYATOS, F. (2002). *Nonverbal communication across disciplines*. Volumes I-III. Amsterdam: John Benjamins.

REED, E. S. (1996). *Encountering the world: Toward an ecological psychology*. New York: Oxford University Press.

TREVARTHEN, C. (1998). The concept and foundations of infant intersubjectivity. En Bråten, S. (Ed.) *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*. (pp. 15-46). Cambridge: Cambridge University Press.

VAN LIER, L. (1992). Not the nine o'clock linguistics class: Investigating contingency grammar. *Language Awareness*, 1, 2, 91-108.

VAN LIER, L. (1995). *Introducing language awareness*. London: Penguin UK.

VAN LIER, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.

VAN LIER, L. (1998). *The relationship between consciousness, interaction and language learning*. *Language Awareness*, 7, 2&3, 128-145.

VAN LIER, L. (2002). *La relación entre concienciación, interacción y aprendizaje de lenguas*. En Cots, J. M. & Nussbaum, L. (eds.). (2002). *Pensar lo dicho: La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de las lenguas*. Lleida: Editorial Milenio. pp. 33-53.

VAN LIER, L. & CORSON, D. (eds.). (1997). *Knowledge about language*. *Encyclopedia of Language and Education*, Volume 6. Dordrecht: Kluwer Academic.

VYGOTSKY, L. S. (1987). *Thinking and speech*. (Transl. N. Minick). En *The Collected Works of L. S. Vygotsky*, Volume 1: Problems of general psychology. New York: Plenum Press.

WHITEHEAD, A. N. (1929). *The aims of education*. New York: Macmillan.

Glosario

to be aware	= advertir / darse cuenta
awareness	= conciencia
linguistic awareness	= conciencia lingüística
metalinguistic awareness	= conciencia metalingüística
language awareness	= conciencia sobre el lenguaje
consciousness	= concienciación
knowledge about language	= conocimiento sobre el lenguaje
consciousness-raising	= fomento de la conciencia-ción
to be conscious	= ser consciente

Cots & Nussbaum, 2002, p. 15

EL ENFOQUE INTERLINGÜÍSTICO: TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

Juan Jesús Zaro Vera
Profesor Titular de Traducción e interpretación
Universidad de Málaga

1. La traducción en los enfoques didácticos.

2. Concepto actual de la traducción.

3. La traducción como procedimiento de aprendizaje.

3.1 Estrategia comunicativa.

3.2 Instrumento para comprobar la comprensión.

3.3 Ejercicio de consciencia gramatical y léxica.

3.4 Ejercicio de consciencia pragmática y cultural.

4. Conclusiones.

BIBLIOGRAFÍA

1. LA TRADUCCIÓN EN LOS ENFOQUES DIDÁCTICOS¹

Recurrir a la traducción para enseñar lenguas es quizá uno de los procedimientos más antiguos que pueden recordarse. La creencia de que traducir contribuía directamente al aprendizaje de la lengua siguió vigente hasta que la aparición del método directo, a comienzos del siglo XX, quebró la tradición y estableció los rudimentos de un nuevo enfoque al que se incorporaron después aportaciones diversas que han configurado la metodología de enseñanza de lenguas que hoy aplicamos, más o menos, los profesionales de esta actividad.

El primer método que se reconoce como tal, precisamente el de gramática y traducción (denominado en inglés *Grammar-Translation*), basado en los métodos tradicionales de enseñanza de las lenguas clásicas, se adopta de forma automática al convertirse las lenguas extranjeras a comienzos del siglo XIX, por

¹ Algunos fragmentos de este primer apartado fueron ya publicados en mi anterior trabajo «La traducción, estrategia y objeto de aprendizaje» (1999). Ver bibliografía.

primera vez en la historia, en disciplinas escolares y universitarias. El método de gramática y traducción lo impartían por lo general profesores no nativos y, tal como su nombre indica, se basaba en la traducción, sobre todo de la lengua escrita, como parte fundamental del programa. Se trataba de una traducción literal y casi siempre descontextualizada, cuya unidad básica de análisis era la frase, y cuyo único propósito era puramente didáctico, en este caso la demostración y comprobación de los conocimientos de la lengua extranjera (L2) por parte del alumno a través de su lengua de uso habitual (L1). Otras consideraciones de índole pragmática o cultural eran mucho menos importantes, lo que provocaba, en la práctica, unos resultados muchas veces insatisfactorios por su escasa aplicabilidad y distanciamiento de la lengua real.

A principios del siglo XX surgió el método *Berlitz* o «Directo», primero para el que se contrataron profesores nativos, que descartó la traducción como actividad de clase, al proponer usar la L2 en todo momento, incluso en las explicaciones léxicas o gramaticales, y subrayar la enseñanza de la lengua hablada por encima de la escrita.

Los enfoques que siguieron, el Audiolingual y el Situacional, herederos del «método directo» y estrechamente vinculados al *Reform Movement* defendido por lingüistas como Sweet, Jespersen, Palmer y Hornby, prescindieron también de la traducción por seguir dando prioridad a la lengua oral por encima de la escrita, pero también por promover la formación de hábitos mediante procedimientos manipulativos repetitivos (*drills*) que podían realizarse, mediante una cuidadosa gradación por niveles, directamente en la L2. En el tratamiento de la traducción de estos enfoques no puede pasarse por alto la gran influencia de la lingüística contrastiva en la época. El análisis contrastivo, a partir de su premisa básica de que el error se originaba al interferir la L1 en la L2, recomendaba siempre separarlas y no relacionarlas ni siquiera en el aula, con objeto de evitar dichas interferencias. En aquel momento, los textos traducidos fueron utilizados, entre otras fuentes, como banco de datos para la comprobación de hipótesis.

Por fin, el Enfoque Comunicativo, plasmado en currículos funcionales, tampoco consideró nunca seriamente que la traducción pudiera ser una actividad de clase. La ausencia de menciones a tal posibilidad, en este caso, es unánime, y en este caso podría explicarse también por razones de política lingüística. Para Robert Phillipson (1992) la enseñanza «unilingüística» de la lengua inglesa, es decir aquella en la que la lengua inglesa es a la vez instrumento de comunicación en el aula y objeto de estudio, es una de las premisas del «imperialismo lingüístico» que caracteriza la política de enseñanza del inglés como lengua extranjera promovida desde Gran Bretaña y los Estados Unidos desde mediados del siglo XX. Según Phillipson, este enfoque lleva implícita una actitud «colonial» hacia cualquier otra lengua que no sea la inglesa así

como la desconfianza por el profesor no nativo e incluso cierto desprecio por las sociedades bilingües o multilingües. Desde un punto de vista psicocognitivo, la enseñanza unilingüística simplemente parece desdeñar las investigaciones que confirman la relación entre el aprendizaje de la L1 y la L2 e incluso la mera posibilidad de transferir habilidades y destrezas de una a otra.

Dos de las escasísimas voces discordantes a este respecto fueron las de H. G. Widdowson y H. H. Stern, conocidos por su independencia y originalidad teóricas. Henry Widdowson, en plena efervescencia del enfoque comunicativo y del programa funcional-nocional (1979: 101), se atrevió a defender la traducción como actividad en el aula:

«The use of translation as a teaching technique has long been viewed with suspicion by language teachers and many, of course, proscribe it altogether as a matter of principle. I want to argue that translation (...) can be a very useful pedagogic device and indeed in some circumstances (...) translation of a kind may provide the most effective means of learning»

Por su parte, H. H. Stern, en su obra póstuma *Issues and Options in Language Teaching* (1991), dedica un capítulo al dilema «*the intralingual-crosslingual dimension*», en el que analiza las ventajas y desventajas de la adopción de enfoques «unilingüísticos» (que él denomina *intralingual*) y los compara con los «multilingüísticos», es decir, aquéllos que ponen en relación, sistemática o esporádicamente, la L1 y la L2 (que él denomina *crosslingual*). Tras examinar diversos presupuestos teóricos, Stern lamenta la poca investigación dedicada al tema en los últimos años, sobre todo cuando se trata de contextos educativos de lengua extranjera en clases donde todos los alumnos comparten la misma L1. En estas aulas, indica, el uso sensato y dosificado de esta L1 puede incluso ayudar a reducir tanto la ansiedad de los alumnos como sus problemas para entender el sistema y funcionamiento de la L2. En este sentido, Stern critica que no se hayan investigado nunca con seriedad cuestiones tan cruciales como si el enfoque unilingüe puro es en realidad posible en cualquier situación (sobre todo en clases monolingües), o si es capaz, en estos contextos, de lograr por sí solo los objetivos fijados de antemano. Por último, Stern elabora un inventario de actividades, tanto unilingüísticos como multilingüísticos, que describe y comenta de forma detallada.

Por último, tras la eclosión, y posterior expansión, del enfoque comunicativo, hay que mencionar la breve aparición de los enfoques calificados como «humanistas». De ellos, sólo el denominado *Community Language Learning (CLL)*, que apareció a finales de la década de los setenta, se apoyó en la interpretación consecutiva hacia la L2 como actividad didáctica fundamental. Los demás, sobre todo el método «Respuesta Física Total» (*Total Physical*

Response) y el «Método Silencioso» (*Silent Way*), por su propia configuración, prescindieron de cualquier actividad de traducción en su metodología.

Antes de terminar este apartado, cabe citar, por su especial relevancia, cuatro de las escasas monografías dedicadas a la función de la traducción en el ámbito de la enseñanza de la lengua inglesa durante estos últimos veinte años, editadas, respectivamente, por Titford y Hieke (1985), por Thomas y Towell (1985), sobre la interpretación como instrumento didáctico, por Duff (1989), dedicada a proponer actividades de clase basadas en la traducción, y por Malmkjaer (1998). En el primero de estos títulos se señalan con claridad los usos de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: (1) servir de actividad complementaria a la enseñanza básica para hacer al alumno consciente de los problemas léxicos y textuales entre la L1 y la L2, sobre todo en niveles intermedios y avanzados, y (2) servir de instrumento de evaluación del aprendizaje. Aunque en el libro se profundiza en aspectos mucho más concretos, esta división temática general sirve para situar las ideas que circulaban, y continúan circulando, sobre el uso de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Los problemas que se achacaban, y que en gran medida siguen achacándose, al uso de la traducción en el aula de lengua extranjera han sido resumidos así por Kirsten Malmkjaer (1998: 6):

- *La traducción es independiente de las cuatro destrezas que definen la competencia lingüística, por no tratarse de una actividad natural y por ser radicalmente distinta de estas cuatro destrezas. Por tanto, es un mal ejercicio para comprobar el aprendizaje de dichas cuatro destrezas.*
- *Confunde a los alumnos, que pueden creer que unidades de una y otra lengua tienen una correspondencia unívoca y, por tanto, impide que los alumnos piensen en la lengua extranjera. Además, produce interferencias.*
- *Hace perder un tiempo valioso que podría dedicarse precisamente a la enseñanza de estas cuatro destrezas. Por consiguiente, sólo debería contemplarse en el caso de alumnos de Traducción.*

La pregunta que cabe hacerse en este punto es si la traducción escrita u oral (interpretación) no es en sí misma una de las actividades más comunicativas que pueden concebirse, sobre todo si se efectúa en la realidad o de manera simulada, con contexto (encargo, destinatario e incluso finalidad) decidido de antemano. Por otro lado, convendría plantearse, tal como señalan Cook (1998:119) y el propio Stern (1992:286), si uno de los objetivos de los alumnos

de las clases de lengua extranjera no debería ser traducir de forma escrita y/o oral con eficacia, aunque sea de modo improvisado y con fines estrictamente comunicativos. En realidad, toda persona con conocimientos de una L2 ejerce de mediador interlingüístico e intercultural en algún momento de vida, y lo hace traduciendo un mensaje en L2 a un usuario de la L1 que desconoce dicha L2.

Con todo, dos factores recientes, de muy distinto signo, han vuelto a poner de relieve el posible papel de la traducción como procedimiento (o «andamiaje», si utilizamos la traducción del término metafórico scaffolding) en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Uno es el estudio de la adquisición de lenguas desde el punto de vista cognitivo, que ha subrayado el papel de la cognición en el proceso. En este sentido, la traducción se ha considerado, si bien de forma tímida, una estrategia cognitiva más de las utilizadas por los aprendices de cualquier lengua extranjera, por ejemplo por O'Malley y Chamot (1990) y, recientemente, por Hurtado Albir (2001) que la ha denominado «traducción interiorizada». Sin embargo, el énfasis en la adquisición natural del lenguaje y el consiguiente descrédito, matizado por investigaciones posteriores, del «aprendizaje», impide valorar de modo positivo ninguna actividad de traducción por ser ésta una actividad consciente y sistemática que tiene poco que ver con la adquisición natural y espontánea de una lengua extranjera fuera del aula por parte de un niño pequeño, un emigrante u otra persona muy motivada. Como señala también Guy Cook (1998: 119):

It is clear that, before translation can be reinstated as an aid to language acquisition, there needs to be explicit recognition that adult SLA need not necessarily attempt to repeat the stages of child FLA, but can be essentially different in kind.

El segundo es el reciente pero rápido desarrollo de los estudios de Traducción e Interpretación como disciplina autónoma, aún necesitados de una metodología propia que necesariamente ha de apoyarse en el aprendizaje de lenguas en general. La aparición de estos estudios ha obligado a reflexionar sobre el papel de la traducción como contenido de los programas de enseñanza de lenguas enfocados a la formación de traductores e intérpretes.

En mi opinión, la conspicua ausencia de la traducción en los materiales didácticos, recomendaciones oficiales y, en general, en la formación del profesorado de lenguas extranjeras durante tantos años ha sido tal vez uno de los «pactos de silencio» mejor observados de la profesión, que contrasta con la realidad de su uso en la práctica docente, fácilmente observable tanto en actividades de clase como en pruebas de evaluación. De hecho, en las escasas investigaciones realizadas sobre la enseñanza del inglés en España (Palacios,

1994) se muestra el altísimo valor que los alumnos de Filología Inglesa, ámbito en el que se realizó el estudio, siguen otorgando a la traducción como procedimiento de aprendizaje de la lengua. Se trata de un aspecto más de los muchos que nunca han sido específicamente investigados, y que, con toda probabilidad, es más relevante de lo que pudiéramos pensar de antemano. Todo ello a pesar de que las recomendaciones oficiales, aunque sin mencionar la palabra «traducir», sigan insistiendo en comparar y contrastar elementos lingüísticos y, sobre todo, culturales, entre la L1 y la L2.

2. CONCEPTO ACTUAL DE LA TRADUCCIÓN

La moderna teoría de la traducción se basa en los avances experimentados por la lingüística, las ciencias cognitivas e incluso las ciencias sociales. Se considera que el fundador de los modernos Estudios de Traducción es el profesor norteamericano afincado en Holanda James Holmes, que en 1988 acuñó el término «Translation Studies». Desde entonces, este ámbito de estudios se ha ido alejando poco a poco de los parámetros prescriptivistas propios de la Filología para buscar su propia entidad epistemológica. El antiguo concepto de «equivalencia formal» basado en la pura comparación entre lenguas, ha dado paso a un nuevo tratamiento de la traducción como acto que media entre dos lenguas distintas con fines sobre todo pragmáticos y comunicativos. Ello implica tener en cuenta aspectos funcionales —como la finalidad, la intencionalidad y la situación comunicativa—; cognitivos —como las presuposiciones o las inferencias—, y socioculturales —como los factores ideológicos o políticos en los que se enmarca el proceso de traducción. El nuevo paradigma se interesa tanto por el proceso de traducción como por el producto, y aborda la antigua dicotomía filológica entre traducción literal y libre desde perspectivas mucho más complejas y elaboradas.

Desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas, es interesante resaltar que el antiguo concepto de la traducción como herramienta contrastiva, que en definitiva se limitaba a describir hechos de modo inmanente sin siquiera explicarlos, ha dado paso a un tratamiento mucho más acorde con los presupuestos de la moderna lingüística aplicada. Ello permitiría una utilización más dinámica e imaginativa de la traducción como herramienta auxiliar en la enseñanza de lenguas extranjeras, todavía por desarrollar.

Finalmente hay que resaltar un hecho comprobado: los países occidentales que menos traducen, en términos cuantitativos, son los Estados Unidos y el Reino Unido, lo que sugiere que la traducción, como actividad intelectual y editorial, cobra en ellos menor importancia que en países como España, Francia, Alemania o Italia². No es que pueda establecerse una relación directa entre la importancia que confieren a la traducción como profesión y su

papel en la enseñanza de lenguas extranjeras, pero es un síntoma revelador que merece la pena destacarse.

3. LA TRADUCCIÓN COMO PROCEDIMIENTO DE APRENDIZAJE

A partir de las consideraciones anteriores, proponemos una nueva definición de la traducción como instrumento didáctico en la clase de lengua extranjera, en concreto el de procedimiento, por ser un concepto conocido desde la categorización de contenidos, de corte constructivista, efectuada en la Reforma de las Enseñanzas Primaria y Media en España. Las características principales de este procedimiento podrían desglosarse así:

3.1 Estrategia comunicativa.

Es una de sus características menos relevantes. Se trata de uno de los conocidos procedimientos compensatorios utilizados por los aprendices de una lengua extranjera definidos por Faerch en 1984: Cuando desconocemos alguna palabra o giro en la L2 recurrimos al equivalente en L1 (*You are going to eat a gazpacho*), estrategia que se suele denominar «cambio de código». Otra estrategia es inventar una palabra que suene a L2 (traducción «ortofónica») lo que puede funcionar unas veces y otras no (piénsese en creaciones como *calefaction*). Y, finalmente, la tercera estrategia es la traducción literal: *I need an English key*. El problema estriba en la enorme cantidad de falsos amigos que pueden encontrarse al traducir de modo literal (*constipation* por *constipado*) u ortofónico (*calefacción* por *calefaction*)

En otros casos utilizamos estrategias muy parecidas a los procedimientos técnicos de traducción³: paráfrasis o circumloquio (*You are going to eat a cold thick soup* si no se entiende *gazpacho*) o reducción (*Macbeth is a very bad tyrant* si no se es capaz de decir en inglés *Macbeth es un dictador desequilibrado, desesperado y ansioso de poder*). Ambas estrategias se asemejan a la modulación, un procedimiento clásico en traducción. En todo caso, se trata de un uso de la traducción puramente circunstancial y anecdótico.

² Mientras el porcentaje de traducciones en la industria editorial del Reino Unido y EE.UU. está entre el dos y el cuatro por ciento del total de libros publicados, en Alemania, Francia, España e Italia oscila entre el nueve y el veinticinco por ciento (Venuti: 1995).

³ Raphael Salkie (2001) ha llamado la atención sobre las similitudes, hasta ahora escasamente investigadas, entre los denominados «procedimientos técnicos de traducción» y las *communication strategies*.

3.2 Instrumento para comprobar la comprensión.

El profesor siempre puede comprobar la comprensión de la L2 por parte del alumno recurriendo a la L1, mediante actividades como la explicación o descripción resumida o la discusión de significados o matices textuales de textos en L2 en L1, sistema que Stern (1992: 297) denomina «*interpretive treatment of texts*». Asimismo, traducir a la L1 puede hacer conscientes a los alumnos de errores cometidos al expresarse en L2. Cuando se trata de clases multilingüísticas, el no poder recurrir a la traducción obliga al profesor a desarrollar otros procedimientos de comprobación mucho menos directos o, al menos, rápidos. En contextos como en el nuestro, en el que los alumnos de lengua extranjera tienen una lengua común, o como mucho dos, utilizar la traducción en este sentido adquiere una relevancia especial.

Por otro lado, es un hecho que la traducción a la L2 —denominada por los británicos «*prose translation*» y por los franceses «*thème*»—, sigue utilizándose como ejercicio de evaluación, muchas veces cargando los textos por traducir de dificultades gramaticales e idiomáticas a propósito, lo que provoca que la tarea que se encomienda al alumno esté muy por encima de su competencia traductora. Todo ello cuando la literatura sobre evaluación de lenguas extranjeras haya rechazado de plano la traducción a la L2 como elemento de evaluación por su intrínseca complejidad, que la gran mayoría de las veces se sitúa por encima de la competencia real del alumno. Robert Lado, ya en 1961, la desechaba por completo, y señalaba sus peligros:

«Consequently, a translation test is not valid as a test of mastery of a foreign language. If properly constructed, a translation test can be a valid test of the ability to translate. In addition, the problem of scoring translation tests is a very serious one»

Además, utilizar la traducción como instrumento de evaluación entraña riesgos mayores, como señala Stibbard (1994):

«(...) as modern language teaching uses translation primarily to test students' mastery of grammatical features, an immediate and unnatural conflict arises; an insistence on structural equivalence imposed by the teacher will of necessity entail a corresponding reduction in the importance attached to other types of equivalence: textual, pragmatic, etc.»

Quizás sea esta primacía implícita de la gramática y, por ende, de la «equivalencia formal» sobre otras consideraciones la que ha impulsado el uso de la traducción como instrumento evaluador y no al revés. No obstante, Guy Cook afirma explícitamente (1998: 119) que el método de gramática y tra-

ducción sigue utilizándose en la actualidad en las clases de lengua extranjera de todo el mundo, al ser apropiado para grupos monolingües, sobre todo si, además, son numerosos.

3.3 Ejercicio de consciencia gramatical y léxica.

El énfasis en la consciencia o awareness del aprendiz en el proceso de aprendizaje de una lengua puede apoyarse en la traducción. El uso como procedimiento implica que es más interesante, desde un punto de vista didáctico, analizar los pasos seguidos hasta conseguir una traducción —es decir, precisamente el «proceso»— más que el producto en sí. Como señala Richard Stibbard, *translation as a teaching activity should be concerned with the process and skill of translation and only with the end product in so far as it arises from sound skills development* (1998: 73). Ejercicios como la traducción inversa, la traducción «explicativa» (Hurtado Albir, 2001) o explicación contrastiva a partir de la traducción (piénsese en la comparación formal de verbos como *like/gustar*: *I like movies/Me gusta el cine*; la de colocaciones como *play a record/poner un disco*, o la posible utilidad de los mapas semánticos, como el de la palabra inglesa *pub* y la española *taberna*); la explicación de determinadas fórmulas lexicalizadas o construcciones verbales mediante procedimientos de traducción (por ejemplo, equivalencias como *How do you do?/¿Cómo estás?* o modulaciones como *I've just/Acabo de...*) o la simple traducción directa, todos ellos aplicados en el lugar y momento oportunos, pueden hacer activar la consciencia del aprendiz respecto de elementos o detalles hasta entonces desconocidos o inadvertidos.

Propuesta 1: Ejercicios de Transposición.

La transposición es uno de los «procedimientos oblicuos» utilizados por los traductores y consiste en cambiar la categoría gramatical o sintáctica de una palabra en la L2. Proponemos dos ejercicios puramente manipulativos cuya finalidad es hacer consciente al alumno de las diferencias sintácticas entre *gustar* y *to like* en el primer ejercicio, y de la distinta manera de construir perífrasis en español e inglés, en el segundo ejercicio.

1.1 Traduce haciendo los cambios que consideres oportunos:

We like soccer very much =

I think she likes you a lot =

Did you like my sister? =

My father did not like my friends =

¿Te gusta mi casa? =
A mi hermano le gusta el fútbol =
A ellos les gustas tú =
Sus padres no nos gustaron mucho =

1.2 Traduce utilizando un verbo compuesto o perífrasis verbal en español:

Run upstairs and bring the camera! =
I am going to the wedding =
She has just finished her lunch =
Tonight I am washing my hair =
Let's find a nice place and eat =
That's how I ended up here =
I have read five pages so far =
I stopped thinking about it a long time ago =
The man walked on until midnight =

Propuesta 2: Ejercicios de Modulación.

La Modulación es otro de los procedimientos oblicuos de traducción. Consiste en expresar la misma proposición con palabras distintas. En este caso, se trata de propuestas de traducción intralingüística (dentro de la misma lengua), basadas en las que aparecen en el libro *Function in English* (Blundell, Higgins y Middlemiss, 1982) como actividades de tipo funcional-nocional.

1.1 ¿Cómo dirías de otra manera las siguientes expresiones?

Situation: You have just hailed a taxi and are telling the driver where to go:

Modelo: Will you take me to Victoria Station?

Situation: A friend asks how you are. You're feeling happy.

Modelo: Can't complain.

Situation: A young man is trying to push his car. The battery is flat.

Modelo: Let me help you push it!

Propuesta 3: Ejercicios de Explicitación.

La Explicitación es otro de los procedimientos «oblicuos» de traducción. Consiste en el procedimiento por el cual se expresa —o explicita— lo

que está implícito en un contexto concreto. De nuevo, como en el caso anterior, la primera actividad se trata en realidad de traducción intralingüística y no interlingüística:

1.1 Explica en L2 lo que significan los términos españoles en cursiva:

- We went to a *romería*. A *romería* is...
- They love having a *botellón* on Friday evenings. A *botellón* is...
- Spanish *pubs* are different from the British. A *pub* in Spain...
- I think you would enjoy a *carajillo*. It is...

1.2 Explica el contexto y el significado de las siguientes frases:

En L1:

- The landlord shouted: «Last orders!» and everybody rushed to buy a drink.
- «Rye, wholegrain or white? » asked the waitress.
- He got the cane for cheating in the test.

En L2:

- Quinientos hombres mecieron suavemente a la señora por toda la ciudad hasta la madrugada.
- No pude acabar, porque me atraganté antes de que terminaran las campanadas.
- Como lo había pinchado siete veces sin matarlo, el presidente le dió un aviso.

3.4 Ejercicio de consciencia pragmática y cultural.

Es quizá la aplicación menos utilizada de la traducción, y posiblemente una de las más interesantes. Miriam Shlesinger (1995), una de las más reputadas investigadoras en Interpretación de Lenguas, describe un experimento pionero y único, por su originalidad, como es la inclusión de la traducción como asignatura de pleno derecho en institutos de enseñanza secundaria en Israel. Aunque limitada al sentido Hebreo-Inglés, se utiliza con alumnos avanzados y la imparten profesores que han recibido formación específica en teoría de la traducción y en su metodología de enseñanza, así como en la traducción de diversos tipos textuales. Lo más destacable es que el objetivo es «to focus students' attention on the multiplicity of styles and cultures, and on

both obvious and subtle differences that are bound to exist between any two languages», es decir, que la traducción se considera una actividad encaminada a despertar la consciencia del alumno en relación a las subcompetencias clásicas (lingüística, discursiva, sociocultural).

En el programa se recogen aspectos léxicos (por ejemplo, la carga emotiva de algunas palabras, las diferencias entre sinónimos, las restricciones debidas a las colocaciones, las palabras cognadas, la idiomatidad, las diferencias metafóricas y los vacíos léxicos), sintácticos (como el orden de palabras, las construcciones marcadas y no marcadas, la variación estilística), de competencia comunicativa (por ejemplo, nociones de equivalencia en general y de equivalencia pragmática en particular, detección de marcadores textuales, normas de traducción, y el análisis de la translationese o lengua que suena a traducción), así como estrategias de comprensión textual (como el principio de relevancia, el papel del conocimiento del mundo, la contextualización y el uso de materiales de referencia). Aún necesitada de evaluación, la experiencia israelí podría resultar una valiosa aportación al tema que nos concierne.

Propuesta 1: Equivalencias fraseológicas.

¿Cuáles son los equivalentes españoles de las siguientes expresiones?

1.1 Refranes.

Out of sight, out of mind =

When in Rome, do what the Romans do =

A bird in the hand is worth two in the bush =

1.2 Expresiones coloquiales.

Take care! =

Not at all/You're welcome! =

Hold on! Let me find a pencil! =

No way! =

Come off it! =

Bless you! =

Give me a break! =

For Heaven's sake! =

1.3 Metáforas.

They are safe and sound =

It's raining cats and dogs =

She doesn't have the heart to do it =

He is the one who brings home the bacon =
 They are as alike as two peas in a pod =
He's a real beefcake =

1.4 Símbolos y comparaciones con animales.

Traduce utilizando los equivalentes más próximos:

A L1:

He is a cold *fish* =
 My neighbour is as quiet as a *mouse* =
 There might be a dark *horse* in the firm =
 You eat like a *pig!* =
 They got the *lion's* share =

A L2:

Las personas tenemos piernas y los animales patas =
 Voy a comerme dos muslos de pollo =

Propuesta 2: Comparar (sobre todo diferencias pragmáticas y culturales).

1.1

¿Qué diferencias hay entre «almuerzo» y «lunch»?
 ¿Qué diferencias hay entre «romería» y «pilgrimage»?
 ¿Qué diferencias hay entre un «pub» británico y uno español?

1.2 Fórmulas y expresiones vinculadas a situaciones pragmáticas.

De inglés a español:

Traduce y explica el contexto en el que tiene lugar la expresión:

Fórmula	Traducción	Función/Situación
Take care !		
Out of Order		
Mind the doors		
Hold on !		
Give Way		
Please bus your tray		
Good for you !		
That's too bad		

De español a inglés:

Fórmula	Traducción	Función/Situación
¡Venga!		
Anda, porfa...		
¿En qué quedamos?		
¡Qué guay!		
¡Hostias Pedrín!		
Corta ya...		
¡Vale, tío!		
¡Qué follón!		
¿Y si nos vamos?		

Propuesta 3: Detectar el *translationese* y la influencia del inglés en el español actual.

1. Traduce al español las siguientes palabras (con precaución):

Skyscraper =

Flyweight =

Cornflakes =

Constipation =

Sensible =

Compass =

Lecture =

2. ¿A qué expresiones en inglés equivalen estas españolas? ¿Por qué son calcos?

¡No me lo puedo creer! =

Perdóname, no es nada personal =

Su actuación fue patética =

Es una broma ¿no? =

Voy a decirte algo =

¿Estarás bien si te dejo sola? =

3. Haz una lista de préstamos, es decir, palabras inglesas utilizadas normalmente en español. Te proporcionamos unas cuantas:

Cassette, Pub, Scanner, Boomerang, Penalty, Paddle...

Otras actividades.

Hay muchas más posibilidades de utilizar la traducción y la interpretación para diseñar actividades en clase y fuera de clase. Una de ellas es la simulación de actividades reales de traducción, en forma de juegos de rol o proyectos para desarrollar fuera del aula. Relacionamos a continuación algunas muestras:

Propuesta 1: Interpretación comunitaria mediante Juegos de Rol

Consiste en simular situaciones muy conocidas a las que se simplemente se añade la presencia de un supuesto «traductor» que ha de emplear todos los recursos posibles para expresarse en L2 a partir del texto en L1 que le proporciona otro participante. La presencia del «traductor» confiere una dosis mayor de realidad a la simulación al reproducir situaciones vividas o anticipadas por los propios alumnos.

Casi siempre, el «traductor» se verá en la necesidad de emplear estrategias comunicativas como la paráfrasis y la reducción así como procedimientos de traducción como la modulación o la explicitación. El sentido de la traducción puede ser hacia la L2 (lo que siempre será más cercano a la realidad) o hacia el español. Estos pequeños juegos funcionan mejor si se preparan o si se elabora un guión previo escrito en una u otra lengua. Ejemplos de situaciones:

- Una persona que no sabe inglés indica el camino a un visitante perdido por medio de un traductor voluntario.
- Una persona dice a unos turistas qué pueden ver en tu ciudad por medio de un traductor voluntario.
- Una persona le dice a un turista cuánto cuesta el transporte en tu ciudad por medio de un traductor voluntario.
- Una persona enferma explica a un médico sus síntomas por medio de un traductor voluntario.
- Una camarero explica a un visitante extranjero cómo se piden y pagan las copas en un bar por medio de un traductor voluntario.
- Un camarero explica la carta de un restaurante a un turista por medio de un traductor voluntario.
- Un profesor explica brevemente a un visitante extranjero la historia de tu ciudad por medio de un traductor voluntario.
- Un profesor explica a un alumno invitado el horario y las asignaturas de un centro escolar por medio de un traductor voluntario.

Propuesta 2: Trabajo por proyectos.

El trabajo por proyectos se basa en una serie de tareas encadenadas que conducen a un resultado final. He aquí algunas propuestas:

Traducir el mismo texto a L1 en grupos y comparar resultados.

Compilar títulos de películas y buscar los originales.

Traducir a L1 textos de folletos o guías turísticas sobre la propia ciudad, comarca o región en L2.

Traducir a L1 textos de periódicos o revistas en L2 publicados en el entorno sobre noticias procedentes de dicho entorno (es posible en muchos lugares de la Costa española).

Traducir en colaboración con hablantes de la L2 y viceversa (proyecto a distancia, tipo *pen-friends*).

Traducir a L1 *comics* o historietas sencillas en L2.

Proponer doblajes o subtítulos en L1 para un fragmento de película en L2.

Comparar distintas traducciones al español de un poema o relato breve en L2.

Traducir un diálogo en L2 del siglo XIX a L1 del siglo XIX.

Analizar versión original, doblaje y subtítulo de un fragmento de película en L2.

Entrevistar a visitantes extranjeros y compilar las palabras españolas que conocen.

Propuesta 3: Uso de *corpora* paralelos para obtener información.

La utilización didáctica de *corpora* paralelos compuestos por textos y sus traducciones a otra lengua es una posibilidad que sólo ha comenzado a explorarse desde hace poco tiempo. Aunque la investigación efectuada hasta la fecha sea escasa y las actividades se dirijan sobre todo a alumnos avanzados, el hecho de que se basen en textos en dos lenguas justifica su inclusión en este trabajo.⁴

Estos *corpora* tienen la ventaja de ser textos auténticos, originales y, en su mayor parte, vienen acompañados del *software* necesario para efectuar búsquedas

⁴ Existen también los llamados «*Computer learner corpora*» (CLC), que están compuestos por textos escritos en lengua extranjera por personas que están aprendiendo dicha lengua y los «*bilingual corpora*» compuestos por textos similares o paralelos en L1 o L2, no traducidos.

por parte del alumno. Si los *corpora* están alineados, lo cual no siempre sucede, la búsqueda de elementos concretos resulta mucho más fácil y supera en información, por incluir siempre un contexto, al diccionario común y corriente. Entre los proyectos de investigación en curso, merece la pena destacar los siguientes:

—*Glosser*, cuya finalidad es aumentar el vocabulario y las destrezas lectoras en lengua extranjera.

—*Multext*, que abarca una serie de proyectos cuyos fines son desarrollar criterios para la codificación y procesamiento de *corpora* y desarrollar los instrumentos que puedan llevarlos a cabo.

—*Intersect*, cuyo objetivo es crear y analizar un corpus paralelo bilingüe de textos escritos en inglés y francés.

4. CONCLUSIONES

1. En el momento actual, las actividades de traducción que se efectúan en clase, sobre todo en aquellas lenguas que enfocan sus materiales didácticas de manera unilingüística (que es la más frecuente), deberán diseñarlas los profesores de la asignatura, que son quienes mejor conocen los problemas que la lengua extranjera en cuestión puede suscitar entre sus estudiantes y cuáles son los que la traducción clarifica o ayuda a resolver. Los materiales didácticos publicados, e incluso las recomendaciones oficiales sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, continúan sin incluirla y no parece haber indicios de que esta tendencia vaya a cambiar en un futuro inmediato. Algunas propuestas concretas, como el libro de Duff, ya mencionado, o los de Palacios y Seoane (2000) y González Davies (2003) pueden ser de utilidad aunque no se dirijan directamente a alumnos de Educación Secundaria.

2. Al considerarse tan sólo un procedimiento, la traducción no debería ser en ningún caso un instrumento de evaluación. Además, este tratamiento permite deslindarla de los contenidos conceptuales con objeto de evitar confusiones o interferencias no deseadas.

3. Las actividades de traducción, por sus propias características, deben ir dirigidas a alumnos con capacidad de análisis y razonamiento que puedan extraer ventajas de la puesta en relación de su lengua o lenguas nativas con la lengua extranjera objeto de estudio. En este sentido, no tiene sentido plantear actividades de traducción en educación infantil o primaria, a no ser que se efectúen de manera lúdica e improvisada, lo que ya en sí les otorgará cierto valor. Con todo, debe tenerse en cuenta que los aprendices tenderán de modo espontáneo a recurrir a la traducción para comprender significados o analizar el funcionamiento de aspectos gramaticales de la lengua extranjera.

4. La traducción, si bien es una operación consciente, es una actividad natural y plenamente comunicativa. Toda persona con conocimientos de una L2 es en potencia un mediador entre lenguas y culturas que recurrirá a la traducción en algún momento de su vida. En este sentido, los beneficios de la traducción en términos didácticos, por ejemplo su virtualidad como fuente de adquisición lingüística, deberían ser investigados de manera empírica con más seriedad que hasta ahora. No será fácil, no obstante, que estas investigaciones sean efectuadas desde la comunidad científica angloparlante que explora la enseñanza del inglés como L2 por su manifiesta tendencia a no relacionar su lengua con las demás.

5. La traducción debería considerarse definitivamente como procedimiento —por supuesto opcional y no obligatorio— en el caso del aula de lengua extranjera y como concepto o contenido conceptual sólo en el caso de estudios específicos de Traducción. De este modo, y volviendo a la relación de desventajas de Malmkjaer, se obvian algunas de sus características más desfavorables, pues a) se convierte en una actividad encaminada a reforzar las cuatro destrezas y no a evaluarlas; b) se elimina el peligro de las relaciones unívocas al conferirse importancia al proceso de traducción y no al producto; y c) se aprovecha el carácter monolingüe de los alumnos para comprobar la comprensión hablada y escrita así como para analizar similitudes y diferencias entre la L1 y la L2. Así se cumpliría el ejemplo de Danchev (1983, citado en Ivanova, 1998, 105), que comparaba la traducción a una medicina que sólo producía un efecto beneficioso cuando se administraba cabalmente y en pequeñas dosis.

BIBLIOGRAFÍA

BLUNDELL, J., HIGGENS, J. y MIDDLEMISS, N. *Function in English*. Oxford UP. Oxford, 1982.

CAMPBELL, S. *Translation into the Second Language*. Longman. Harlow, 1998.

COOK, G. «Use of Translation in Language Teaching», en BAKER, M., ed., *Routledge Encyclopaedia of Translation Studies*. 117-120. Routledge. Londres, 1997.

DUFF, A. *Translation*. Oxford University Press. Oxford, 1989.

FAERCH, C. y KASPER, G. *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman. Harlow, 1983.

FAERCH, C. y KASPER, G. «Two Ways of Defining Communication Strategies» *Language Learning*, 34, 45-63. 1984.

GONZÁLEZ DAVIES, M., ed. *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Octaedro EUB. Barcelona, 2003.

GRANGER, S., HUNG, J. y PETCH-TYSON, S., eds. *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. John Benjamins. Amsterdam, 2002.

HOWATT, A. P. R. *A History of English Language Teaching*. Oxford. Oxford University Press, 1984.

HURTADO ALBIR, A., ed. *La enseñanza de la traducción*. Universitat Jaume I. Castellón, 1996.

HURTADO ALBIR, A. *Traducción y Traductología*. Cátedra. Madrid, 2001.

IVANOVA, A. «Educating the Language Elite» en Malmkjaer, K., ed. *Translation and Language Teaching*. 91-110. 1998.

KASPER, G. y E. KELLERMAN, eds. (1998). *Communication Strategies*. Longman. Londres, 1998.

KIRALY, D. C. (1995). *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. The Kent State University Press. Kent, Oh., 1995.

KUSSMAUL, P. (1995). *Training the Translator*. John Benjamins. Amsterdam, 1995.

LADO, R. (1961). *Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests*. Longman. Harlow, 1991.

LARSEN-FREEMAN, D. y M. H. LONG. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman. Harlow, 1991.

MITKOV, R., ed. *The Oxford Handbook of Computational Linguistics*. Oxford. Oxford UP, 2003.

O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U., STEWNER-MANZANARES, G., RUSSO, R. P. y KÜPPER, L. «Learning Strategy Applications with students of English as a Second Language». *Tesol Quarterly*, vol. 19, 3., 557-584. 1985.

O'MALLEY, J. M. y A. U. CHAMOT. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge UP. Cambridge, 1990.

OXFORD, R. *Language Learning Strategies*. Heinle & Heinle. Boston, 1990.

MALMKJAER, K., ed. *Translation and Language Teaching*. St. Jerome Publishing. Manchester, 1998.

PALACIOS, I. *La enseñanza del inglés en España a debate*. Servicio de Publicaciones de la Universidade de Santiago. Santiago de Compostela, 1994.

PALACIOS, I y SEOANE, E. *Aprendiendo y enseñando a traducir*. ICE Universidade de Santiago. Santiago de Compostela, 2000.

PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press. Oxford, 1992.

RUBIN, J. «Study of Cognitive Processes in Second Language Learning». *Applied Linguistics*, vol. 11, 2, 117-131. 1981.

SALKIE, R. «A New Look at Modulation» en M. THELEN, ed. *Translation and Meaning, Part 5*. Translation Institute. Maastricht, 2001. 433-441.

SHLESINGER, M. (manuscrito sin publicar) «What Are We Testing When We Test Translation Students? »

SNELL-HORNBY, M. «Translation as a Means of Integrating Language Teaching and Linguistics» en C. TITFORD y A. E. HIEKE, eds., *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*, 21-28. Gunter Narr. Tubinga, 1985.

STERN, H. H. *Issues and Options in Language Teaching*. Cambridge UP. Cambridge, 1991.

STIBBARD, R. «*The Use of Translation in Foreign Language Teaching*». *Perspectives. Studies in Translatology*, 1, 9-18. 1994.

STOCKWELL, R., BOWEN, J. D. y MARTIN, W. *The Grammatical Structures of English and Spanish*. The University of Chicago Press. Chicago, 1965.

TARONE, E. «*Communication Strategies, Foreigner Talk and Repair in Interlanguage*». *Language Learning*, 30. 417-431. 1980.

THOMAS, N., y R. TOWELL. *Interpreting as a Language Teaching Technique*. Centre for Information on Language Teaching and Research. Londres, 1985.

TITFORD, C. «Translation –a post-communicative activity for language learners» en C. TITFORD y A. E. HIEKE, *Translation in Foreign Language and Testing*. 78-91. Gunter Narr. Tubinga, 1985.

TITFORD, C. y A. E. HIEKE. *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*. Gunter Narr. Tubinga, 1985.

TOWELL, R. «*Liaison Interpreting: Evaluation of the Exercise and of the Students*» en THOMAS, N., y R. TOWELL *Interpreting as a Language Teaching Technique*. Centre for Information on Language Teaching and Research, 97-117. Londres, 1985.

VENUTI, L. *The Translator's Invisibility*. Routledge. Londres, 1995.

WIDDOWSON, H. G. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford UP. Oxford, 1979.

ZARO, J. J. «*La traducción como procedimiento en la enseñanza de lenguas extranjeras*» *Aula de Innovación Educativa*, 62, 35-37. Barcelona, 1997.

ZARO, J. J. «*La traducción, estrategia y objeto de aprendizaje*» en SALABERRI, S., ed. *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. 531-555. Universidad de Almería Almería, 1999.

ZARO, J. J. y M. TRUMAN. *Manual del Traductor/A Manual of Translation*. S.G.E.L. Madrid, 1998.

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS. UNA PERSPECTIVA EUROPEA

Ignacio M. Palacios Martínez
Profesor Titular de Filología Inglesa
Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción

2. Objetivos y estructura general

SECCIÓN I: LA ENSEÑANZA DE LEs EN EUROPA

3. Variaciones del término lengua extranjera en los currículos escolares

4. Las lenguas oficiales de la Unión y su número de hablantes

5. Conocimientos lingüísticos de los europeos según el grupo socio-demográfico al que pertenecen

6. Algunos datos y cifras sobre la enseñanza y el aprendizaje de LEs en la unión europea

SECCIÓN II: ACTITUDES DE LOS CIUDADANOS DE LA UNIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DE LEs

7. Percepciones de los ciudadanos de la unión sobre el aprendizaje de LEs

SECCIÓN III: ÚLTIMAS INICIATIVAS DEL CONSEJO DE EUROPA EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LEs

8. Antecedentes

9. Principios generales de las acciones del consejo de europa con respecto a la enseñanza de LEs

10. La enseñanza precoz de LEs

11. El "expediente" o portfolio lingüístico europeo

12. El año europeo de las lenguas

13. Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de las lenguas

14. Reflexión final

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. INTRODUCCIÓN

Los profesores y especialistas que nos dedicamos a la enseñanza de lenguas extranjeras (LEs) acostumbramos a preocuparnos, en ocasiones en exceso, por la problemática de esta enseñanza en nuestro contexto educativo, sin detenernos a considerar en la mayor parte de los casos las posibilidades y soluciones que otros países, geográfica, política, cultural y económicamente cercanos a nosotros, como pueden ser aquellos miembros de la Unión Europea, han dado a esos problemas. Esta simple consideración, junto con mi participación en un simposio con el título *Is English Enough?* , "¿Es suficiente con el inglés?", organizado por *Institute of Technology* de la Universidad de Dublín en enero de 2002, y en el que tuve ocasión de intercambiar puntos de vista sobre el aprendizaje de LEs con representantes de distintos países europeos (Irlanda, Francia, Alemania, Gran Bretaña, Italia, Bélgica, etc.), me empujaron a investigar y estudiar este tema en cierto detalle, con el convencimiento de que los resultados podrían servir para completar y mejorar mucho más nuestra visión. Por otra parte, en una etapa de convergencia europea en todos los ámbitos, y de continuos cambios y reformas en materia educativa, considero necesario que los profesionales de la enseñanza de lenguas modernas de nuestro país estemos familiarizados, o al menos informados, sobre lo que acontece dentro de la Unión, así como con las últimas iniciativas del Consejo de Europa en lo que respecta a la enseñanza y aprendizaje de LEs.

2. OBJETIVOS Y ESTRUCTURA GENERAL

A tenor de lo anterior, se puede decir que tres son los objetivos generales de esta exposición:

- Proporcionar una visión global de la organización general de la enseñanza de LEs en el ámbito europeo con especial referencia a los países

de la Unión. En este sentido intentaré dar respuestas a las siguientes preguntas: ¿Qué LEs son las más estudiadas? ¿Cuántas LEs y durante cuántos años se estudian? ¿Cuándo se inicia el estudio de una LE? ¿Qué proporción de la población de la UE habla las distintas lenguas, bien como lengua primera o nativa (L1), o como lengua segunda (L2)? ¿Cómo es el perfil del profesor de LEs?

- Familiarizar a los participantes con las últimas tendencias metodológicas en la enseñanza de LEs en Europa. ¿Cuáles son las metodologías o aproximaciones metodológicas más comunes? ¿Cuáles son los objetivos principales de los programas de LEs?

- Presentar los resultados de la investigación llevada a cabo por la Unión Europea sobre las actitudes de los europeos hacia el aprendizaje de las LEs. ¿Qué LEs son consideradas como las más útiles? ¿Qué incentiva y desanima a los europeos con respecto al estudio de LEs?

- Informar sobre las últimas iniciativas del Consejo de Europa en relación con la enseñanza y el aprendizaje de LEs: principios básicos para la enseñanza de LEs, el Año y el Día Europeo de las lenguas, el "expediente" o Portfolio lingüístico europeo (European Language Portfolio) y el Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de las lenguas (Common European Framework for the Teaching, Learning and Assessment of Languages).

Por último, y como breve reflexión de todo lo anterior,

- Hacer un análisis de las implicaciones de todas estas cuestiones para nuestro propio contexto educativo.

Esta presentación estará dividida en tres partes o secciones:

- PARTE I: La enseñanza de LEs en Europa.
- PARTE II: Actitudes de los europeos hacia la enseñanza y aprendizaje de LEs.
- PARTE III: Últimas iniciativas del Consejo de Europa con respecto a la enseñanza y aprendizaje de LEs.

SECCIÓN I: LA ENSEÑANZA DE LEs EN EUROPA

3. VARIACIONES DEL TÉRMINO LENGUA EXTRANJERA EN LOS CURRÍCULOS ESCOLARES

En primer lugar dentro de esta sección consideraré las variaciones terminológicas del vocablo lengua extranjera dentro de los currículos de la Unión Europea.

PAÍS ¹	TÉRMINO EN LA LENGUA ORIGINAL	TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL
A	Lebende Fremdsprache	Lengua viva extranjera
B de	<i>Fremdsprache</i> o <i>Zweitsprache</i> Französisch (la última se refiere de modo específico al francés)	Lengua extranjera o Francés como segunda lengua
B fr	Langue moderne	Lengua moderna
B nl	Tweede Taal	Segunda lengua
D	Fremdsprache	Lengua extranjera
DK	Fremmedsprog	Lengua extranjera
E	Lengua o idioma extranjero	
EL	ΞΕΝΗΤΑΛΟΓΣΣ	Lengua extranjera
F	Langue vivante étrangère	Lengua viva extranjera
FIN	Främmande språk	Lengua extranjera
I	Lingua straniera	Lengua extranjera
IRL	Foreign language	Lengua extranjera

¹ Éstos son los significados de los códigos utilizados en la tabla 1 para referirse a cada uno de los países de los estados miembros: A (Austria), B fr (Bélgica, comunidad de habla francesa), B de (Bélgica, comunidad de habla alemana), B nl (Bélgica, comunidad de habla flamenca), D (Alemania), DK (Dinamarca), E (España), EL (Grecia), F (Francia), FIN (Finlandia) I (Italia), IRL (Irlanda), L (Luxemburgo), NL (Holanda), P (Portugal), y S (Suecia).

L	Langue étrangère	Lengua extranjera
NL	Moderne vreemde talen	Lenguas modernas extranjeras
P	Lingua estrangeira	Lengua extranjera
S	Främmande språk	Lengua extranjera
UK (E/W)	Modern foreign languages	Lenguas extranjeras modernas
UK (EN)	Modern languages	Lenguas modernas
UK(Sc)	Modern European languages	Lenguas modernas europeas

Tabla 1: Variaciones terminológicas de la voz *lengua extranjera* dentro de los currículos de la Unión

Tal como se desprende de la tabla anterior, no hay una gran variedad de términos para referirse a la noción de *lengua extranjera* dentro de los países de la Unión. En realidad, éstos se pueden reducir exclusivamente a cinco: *lengua moderna (extranjera)*, *segunda lengua*, *lengua extranjera (moderna)*, *lengua viva* y, por último, *lengua o idioma extranjero*. Esto nos lleva a tratar en el próximo punto cuáles son en realidad las lenguas oficiales de la Unión

4. LAS LENGUAS OFICIALES DE LA UNIÓN Y SU NÚMERO DE HABLANTES

Contrario, quizás, a lo que se pudiera pensar, son únicamente once las lenguas consideradas como oficiales: alemán, danés, español, finés, francés, griego, holandés, inglés, italiano, portugués y sueco (Véase tabla 2). Es preciso señalar que el término "oficial" se utiliza aquí en el sentido de que toda la documentación (leyes, disposiciones, reglamentaciones, etc.) que emana de los órganos de gobierno de la Unión están disponibles nada más en esas lenguas, si bien el resto de las lenguas europeas son valoradas, respetadas y reconocidas como tales².

² Un primer análisis de la situación lingüística europea claramente indica que la mayor parte de los ciudadanos europeos son bilingües o incluso multilingües, es decir, poseen competencia lingüística en más de una lengua: se expresan habitualmente en la lengua propia del Estado y en otra lengua más o menos minoritaria. Las lenguas minoritarias están normalmente integradas dentro del currículo escolar y, en ocasiones, alcanzan el estatus de lenguas oficiales en la comunidad territorial donde se hablan. Llama la atención, por ejemplo, el hecho de que en un país como Francia, además del francés, exis-

LENGUA (término original)	INICIAL	TRADUCCIÓN
Español	ES	
Dansk	DA	Danés
Deutsch	DE	Alemán
Elinika	EL	Griego
English	EN	Inglés
Francais	FR	Francés
Italiano	IT	Italiano
Nederlands	NL	Holandés
Portugués	PT	Portugués
Suomi	FI	Finés
Svenska	SV	Sueco

Tabla 2: Las lenguas oficiales de la Unión con sus abreviaturas correspondientes

De un estudio sobre el número de hablantes por cada una de las lenguas, ya sea como lengua nativa o L1, o como lengua aprendida o L2, se deduce que la lengua inglesa es la que posee un porcentaje mayor de hablantes (47%9), seguida del alemán (32%) y del francés (28%). El español ocupa el cuarto lugar en esta ocasión con el 14% de hablantes, por detrás del italiano (18%). Es preciso tener en cuenta que lógicamente aquí también entra en cuestión el número de habitantes de cada país: Reino Unido (59 millones), Francia (58), Alemania (82), Italia (57 millones) y España alrededor de 39. La tabla siguiente muestra toda esta información con mayor detalle.

tan comunidades de hablantes de otras siete lenguas: bretón, corso, alsaciano, occitano, catalán, vasco y la lengua de la zona de la Moselle. Por otra parte, en Alemania, además del alemán lógicamente, están representadas en el sistema educativo el danés, el frisio, el romaní y el servio, esta última con el reconocimiento de oficial en su marco geográfico. A pesar del interés de la sociedad por las lenguas en general, resulta al menos preocupante que varias lenguas europeas, sin duda muchas más de las que se quisiera, hayan desaparecido, y otras estén a punto de hacerlo. Tal es el caso del córnico, lengua de la familia celta que se hablaba en el condado de Cornualles al oeste de Inglaterra y que desapareció casi por completo en el S. XIX, o la lengua hablada en la isla de Manx, de la que solamente restaban unos 5.000 hablantes al principio del S. XX. Se estima que estas lenguas minoritarias europeas son habladas por más de 40 millones de personas. Sería importante proteger lo máximo posible a estas lenguas que forman parte de nuestra civilización y patrimonio cultural. De hecho en 1982 se creó una oficina de lenguas minoritarias (*European Bureau for Lesser Used Languages*—EBLUL) por iniciativa de la Comunidad Europea. La dirección electrónica es la siguiente: http://ww2.eblul.org:800/eblul/Public_bureau>. También se puede visitar [lingualia.net \(http://www2.lingualia.net:8080/agares/Public\)](http://www2.lingualia.net:8080/agares/Public)>, portal dedicado a las lenguas minoritarias dentro de la Unión Europea. Coincidiendo plenamente con Crystal (2000), apuesto por una Ecolingüística que se preocupe seriamente por el medio ambiente lingüístico.

Para una información más detallada sobre las lenguas minoritarias representadas en los currículos escolares, véase Dirección General de Educación y Cultura de la Unión Europea de la Unión Europea, 2001, pp. 21-45. Para obtener una perspectiva general sobre la fragmentación lingüística europea, véase Siguan (1996); sobre lenguas minoritarias en Europa, véase Crystal (1987). Aquellos que quieran profundizar sobre el fenómeno de la desaparición de las lenguas y la muerte lingüística pueden igualmente acudir a Crystal (2000).

LENGUA	Proporción de europeos que la habla como L1	Proporción de europeos que la habla como L2	Proporción total de hablantes de esa lengua
ALEMÁN	24%	6%	32%
DANÉS	2%	2%	2%
ESPAÑOL	10%	4%	14%
FINÉS	1%	0%	1%
FRANCÉS	16%	12%	28%
GRIEGO	3%	0%	3%
HOLANDÉS	6%	1%	7%
INGLÉS	16%	31%	47%
ITALIANO	16%	2%	18%
PORTUGUÉS	3%	0%	3%
SUECO	2%	1%	3%
OTRAS	2%	4%	6%

Tabla 3: Proporción de la población de la UE que habla las distintas lenguas, bien como L1 o como L2

5. CONOCIMIENTOS LINGÜÍSTICOS DE LOS EUROPEOS SEGÚN EL GRUPO SOCIODEMOGRÁFICO AL QUE PERTENECEN

Atendiendo a la variable sociodemográfica a la que pertenecen los hablantes europeos, se constata, a partir de la tabla 4 presentada a continuación, que alrededor de la mitad de los europeos, un 45% para ser más exacto, hablan una LE; "hablar" se interpreta aquí en el sentido de que son capaces de comunicarse en una LE. Por otra parte, se advierte que cuanto más jóvenes, más cultos y con un puesto de trabajo mejor, mayor es el número de personas que hablan una idioma extranjero. Además, no se perciben diferencias significativas en cuanto a sexo. Si bien no se indican cifras independientes e individualizadas para cada uno de los países de la Unión, parece que hoy en día en nuestro país todavía estamos lejos de alcanzar la media europea en este parámetro concreto.

GRUPO SOCIODEMOGRÁFICO	PROPORCION DE CIUDADANOS QUE PUEDEN HABLAR UNA LE
Media de los 15 Estados miembros de la UE	45%
POR SEXO	
Mujeres	43%
Hombres	47%

POR NIVEL EDUCATIVO	
Escolarizados por encima de los 20 años	72%
Escolarizados hasta los 16-19 años	44%
Escolarizados hasta los 15 años o menos	19%
POR EDAD	
De 15 a 24 años	65%
De 25 a 39 años	55%
De 40 a 54 años	43%
Más de 55 años	28%
POR EMPLEO	
Estudiantes	77%
Directivos/Cuadros de mando	69%
Empleados de oficina	57%
Trabajadores por cuenta propia	50%
Desempleados	40%
Trabajadores manuales	41%
Personas que hacen el trabajo de la casa	31%
Jubilados	26%

Tabla 4: Conocimientos lingüísticos de los ciudadanos de la Unión de acuerdo con el grupo sociodemográfico al que pertenecen

6. ALGUNOS DATOS Y CIFRAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LEs EN LA UNIÓN EUROPEA

De los datos y estadísticas disponibles se deduce que, tal como cabría esperar, el inglés es la lengua más estudiada por los europeos seguida, en este orden, por el francés y el alemán. Globalmente, el 89% de los alumnos estudian inglés, 32 % francés, 18 % alemán y 8 % español. Llama la atención el hecho de que el español ocupe en nuestro continente un lugar menos importante del que en principio se anticipaba y, sin duda, contrasta con el papel cada vez más relevante que va adquiriendo dentro del ámbito norteamericano. De hecho, nuestra lengua únicamente se estudia de manera significativa en Francia, Alemania y Reino Unido, si bien es verdad que en los últimos años se constata un interés cada vez mayor por aprenderla en la mayor parte de las naciones miembros de la Unión Europea. Por otra parte, las informaciones recogidas (Dirección General de Educación y Cultura de la Unión Europea, 2001) nos indican que la enseñanza de LEs en la etapa de primaria es cada vez más común. De acuerdo con los últimos datos a los que tuvimos acceso, correspondientes en su mayoría al curso académico 1988/99, en países como Dinamarca, Holanda, Bélgica, Grecia, España, Austria, Finlandia y Suecia, más del 33% de los alumnos de este nivel educativo están aprendiendo una LE. Es fácilmente previsible que este porcentaje se haya incrementado considerablemente en los últimos años puesto que a raíz de una reunión de expertos

celebrada en Luxemburgo en septiembre de 1997, los Ministros europeos de Educación adoptaron una resolución (98/C1) en la cual animaban a los gobiernos de los países miembros a implantar la enseñanza de LEs a una edad temprana, al mismo tiempo que estimulaban la cooperación entre los centros educativos de los distintos países donde este tipo de enseñanza se llevaba a cabo. De hecho en nuestro país con la reciente Ley de Calidad (LOCE) la enseñanza de LEs se hace también extensiva a la etapa de Educación Infantil.

En cuanto al número de LEs que se pueden estudiar dentro del currículo escolar, se observa que en países como Irlanda, Italia y Grecia solamente se estudia una LE, mientras que en los demás se pueden estudiar 2 e incluso en algunos casos hasta 3 LEs. En el Reino Unido, Portugal, Alemania, Francia y España, por ejemplo, los alumnos comienzan con el estudio de una LE durante la etapa de primaria o al principio de la secundaria obligatoria, y después tienen la posibilidad en muchos casos de estudiar otra LE adicional. En cuanto al número de lenguas que se pueden cursar como primera LE obligatoria, y según los documentos oficiales de cada uno de los países miembros, éste es limitado aunque no tanto como cabría esperar sobre todo desde la perspectiva española, teniendo en cuenta que en la mayor parte de los centros escolares españoles la elección queda reducida a 2 lenguas: francés e inglés. En contraste con esto, en la mayor parte de los países de la Unión se ofrecen hasta 6 lenguas, las excepciones son Austria en la que se ofertan hasta 8, Francia hasta 12 y el Reino Unido, donde en algunas escuelas la gama se diversifica hasta 19. Por otra parte, entre las edades comprendidas entre 12 y 18 años, el número total de horas dedicado al estudio de LEs varía de 6 horas por semana en Portugal a 1-3 horas por semana en Bélgica, Grecia, Irlanda, España e Italia. Se advierte, asimismo, que en algunos países comunitarios los profesores de las etapas de primaria y secundaria tienen que impartir docencia de más de una LE. Es bastante común que los profesores dicten cursos de 2 lenguas pertenecientes a una misma familia lingüística o de alguna manera cercanas.

Con respecto a la formación universitaria de los especialistas en lenguas modernas, en algunos países de la Unión, como el Reino Unido, los estudiantes de LEs tienen que pasar obligatoriamente un curso escolar en uno de los países donde se habla la lengua que están aprendiendo. Generalmente, las autoridades académicas arbitran las medidas económicas necesarias para que esto sea posible desde un punto de vista práctico. A propósito de esto, es necesario también indicar que los programas actuales de movilidad Sócrates-Erasmus también están favoreciendo esta circunstancia³. Igualmente en varios

³ A modo de ejemplo, se puede señalar que dentro de este programa Sócrates-Erasmus de la Unión Europea, para el curso 2003-2004 se ofertaron en la Universidad de Santiago un total de 34 plazas en el Reino Unido para estudiantes de filología inglesa, así como 18 puestos en Alemania y Austria para alumnos de filología alemana, y 30 en universidades francesas para estudiantes de filología francesa.

contextos académicos europeos resulta bastante común encontrarse con titulaciones mixtas de LEs, es decir, especialidades universitarias que combinan el estudio de una o dos LEs con otras disciplinas como turismo, empresariales, derecho, marketing, administración de empresas, informática, ciencias de la comunicación, etc.⁴

Con respecto a las metodologías adoptadas para la enseñanza de LEs, se suele optar por aproximaciones centradas en el alumno donde se persigue fundamentalmente la comunicación en la LE. De acuerdo con esto, se puede afirmar que los enfoques comunicativos y por tareas en un sentido global son las que tienen una mayor aceptación. En los últimos años se observa una mayor atención a la enseñanza a distancia y a la aplicación de las nuevas tecnologías y tecnologías de la información en la enseñanza de LEs. Por otra parte, el aprendizaje de las distintas materias del currículo a través de una LE, lo que se conoce como enseñanza basada en contenidos, se está haciendo cada vez más frecuente en algunos países de la Unión. De hecho, la Comisión Europea ha establecido una red Euroclit de profesores e instituciones interesadas en este tema. Esta red publica boletines informativos de forma periódica y dispone de un lugar de Internet con un banco de materiales y con el servicio de un "chat" para profesores. Además, considerando que resulta mucho más fácil comprender una LE que hablarla de forma fluida, se tiende a promover la comprensión multilingüe. Para ello la Comisión Europea ha favorecido el desarrollo de un sitio en la web para el intercambio de información en este ámbito concreto (<http://crina.inalco.fr/recomu/>>).

⁴ Así, por ejemplo, en Francia existe una especialidad de rango universitario que se denomina *Langues Etrangères Appliquées*, donde precisamente se integra el estudio de LEs con otras áreas como derecho, turismo, marketing o economía.

SECCIÓN II: ACTITUDES DE LOS CIUDADANOS DE LA UNIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DE LEs

7. PERCEPCIONES DE LOS CIUDADANOS DE LA UNIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE DE LEs

A continuación, se presentan 7 gráficos⁵ que resumen de un modo ilustrativo las actitudes de los ciudadanos de la Unión Europea hacia diversos aspectos directamente relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de LEs; entre ellos se pueden mencionar el valor y la utilidad otorgados a las lenguas, las circunstancias que limitan o desaniman en el estudio de éstas, opiniones sobre aquellos factores que pudieran incentivar el aprendizaje de las LEs, razones por las que los padres quieren que sus hijos aprendan estas lenguas, etc.

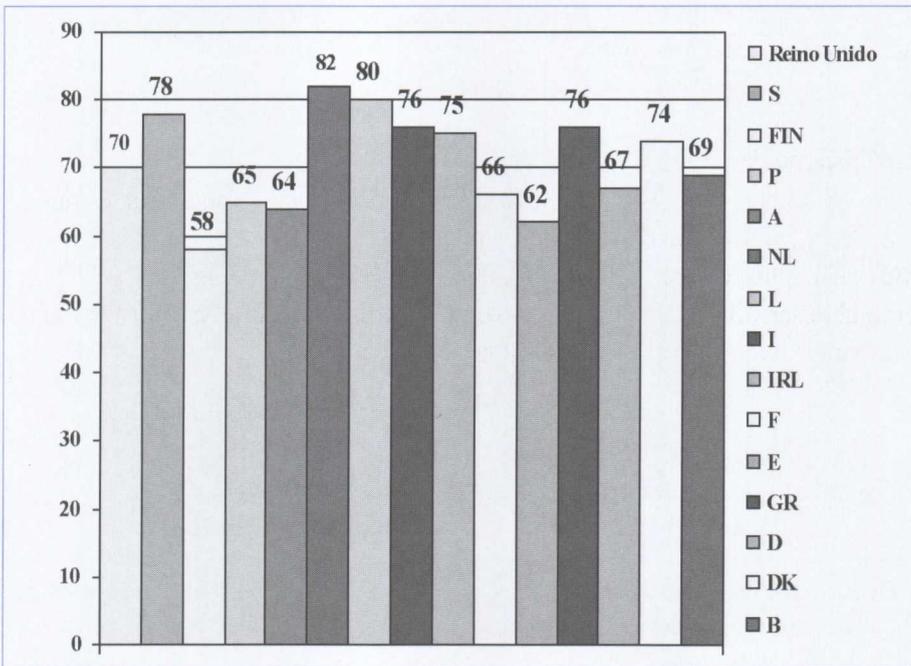


Gráfico 1: Porcentaje de encuestados que consideran que todos los ciudadanos de la UE deberían ser capaces de hablar inglés

El gráfico número 1 de esta serie presenta los porcentajes de encuestados que consideran que todos los ciudadanos de la Unión deberían ser capaces de expresarse en inglés. Tal como se puede apreciar, la media de los 15 es bastante alta, el 69%, que, por otra parte, no difiere mucho de la cifra recogida

⁵ Estos gráficos son versiones adaptadas y traducidas de los incluidos en el Informe 52 de la Dirección General y Cultura de la Comisión Europea, publicado en el año 2000, dentro de la serie de Eurobarómetros o encuestas que realiza este organismo sobre diversos temas que afectan a la Unión.

da para nuestro país, 62%. Es evidente pues que los europeos en su conjunto conceden gran importancia al estudio de la lengua de Shakespeare. Por otra parte, llaman la atención los índices tan elevados alcanzados en los países del norte de Europa, particularmente Suecia, Dinamarca y Holanda, naciones donde, por otra parte, el uso del inglés en la vida diaria está bastante extendido. Contrasta con lo anterior lo acontecido en Finlandia, que con un 58% supone el porcentaje más pequeño. Es probable que esta actitud responda al miedo de la población finesa a ser asimilada de alguna forma lingüísticamente por otras, en concreto por el inglés, ya que su lengua autóctona se podría considerar como minoritaria.

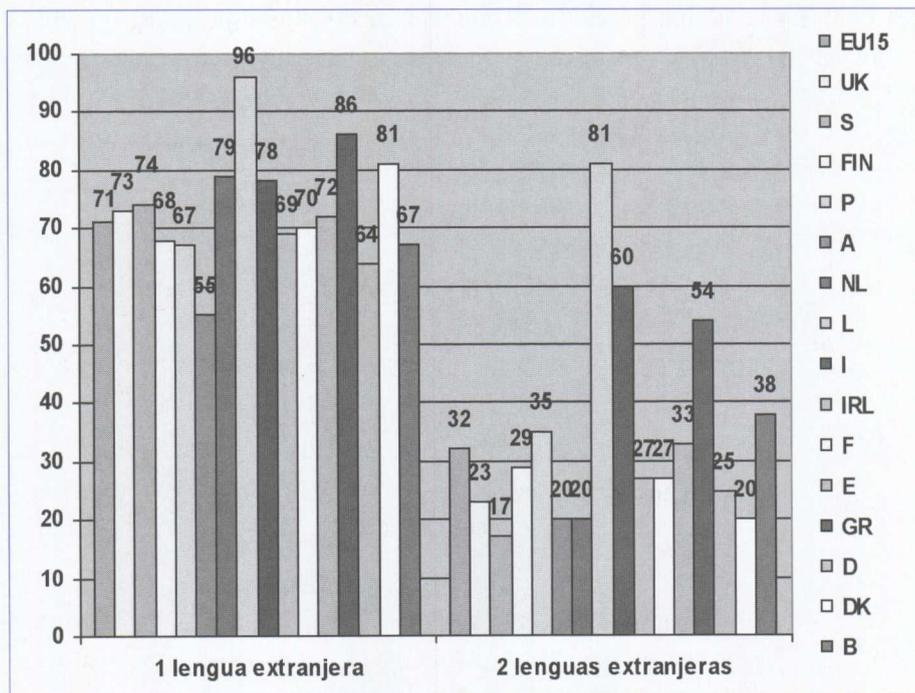


Gráfico 2: Porcentaje de encuestados que consideran que todos los ciudadanos de la UE deberían ser capaces de hablar una/dos lenguas de la UE además de su L1

El gráfico número 2 se centra, por su parte, en las opiniones de los encuestados sobre las capacidades que deberían tener los ciudadanos de la Unión para hablar una o dos lenguas de la UE además de su(s) propia(s) lengua nativa(s). En este caso la pregunta no está restringida al inglés únicamente, sino que es más global al referirse a 2 lenguas en general. Más de dos terceras partes de los europeos comunitarios, el 71%, concurren en que se debería ser capaz de hablar una LE mientras que solamente una tercera parte apuesta por el conocimiento de 2 LEs. Las cifras para nuestro país difieren mínimamente de la media europea, 72% y 33%, respectivamente. Sobresale el caso de Luxemburgo donde los índices son especialmente elevados para

ambos casos. Asimismo, llama la atención el hecho de que casi dos terceras partes de los italianos estimen conveniente que los ciudadanos europeos sepan comunicarse en 2 LEs además de la suya propia. En esta ocasión las cifras más bajas se vinculan a Austria.

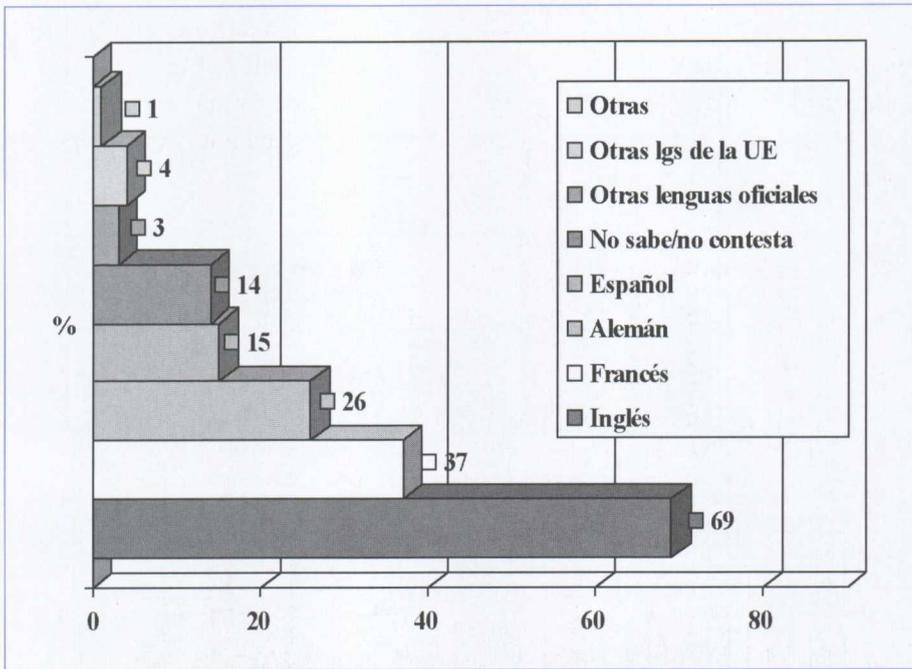


Gráfico 3: Lenguas consideradas de mayor utilidad por los ciudadanos de la Unión Europea

El gráfico 3 claramente muestra que el inglés y el francés son las lenguas consideradas como más útiles por los ciudadanos de la Unión. Más de dos terceras partes opinan que es el inglés la lengua más útil mientras que un 37% también se decanta por el francés. El español ocupa la cuarta posición detrás del alemán con un 15%. Estas estimaciones se corresponden curiosamente con los niveles de estudio de estas lenguas. De hecho, es posible que este factor haya incidido de modo claro en los resultados obtenidos. Asimismo, también sorprende que otras lenguas que no son propias de la Unión pero que, sin duda, tienen un cierto protagonismo en el panorama lingüístico internacional por su gran número de hablantes, como pueden ser el ruso, árabe o el chino, alcancen valoraciones tan bajas.

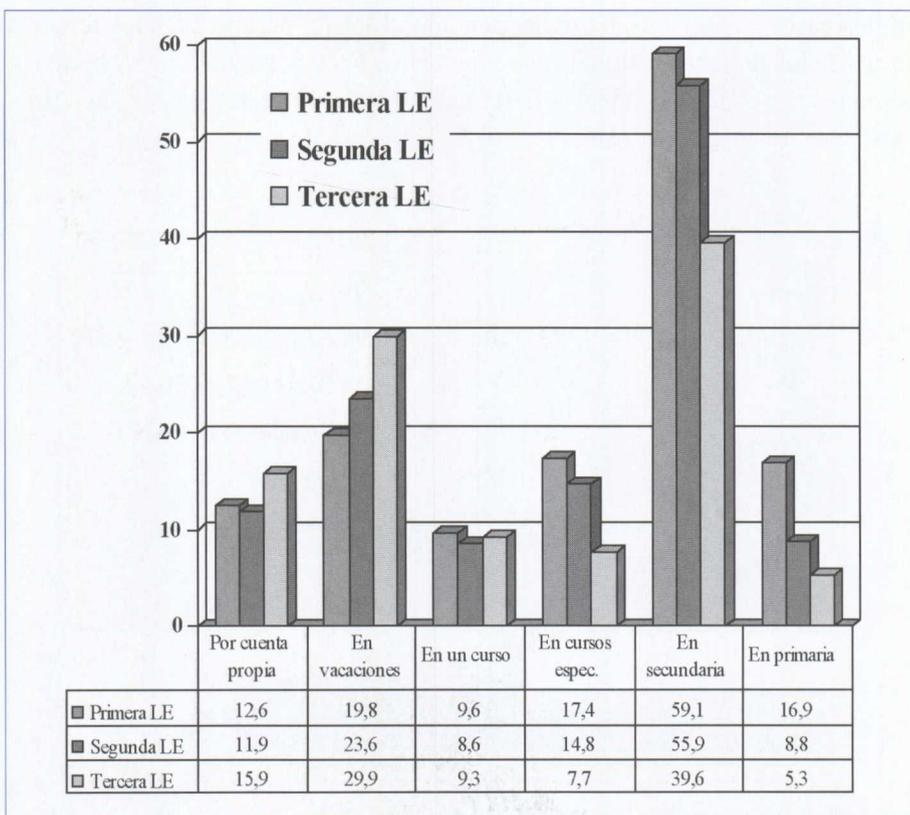


Gráfico 4: Formas en las que se aprenden las LEs

El gráfico 4 se centra en las percepciones de los ciudadanos de la Unión sobre las diversas formas en las que adquirieron competencia lingüística en las LEs estudiadas. De todo ello se deduce que la etapa de Educación Secundaria es fundamental, ya que un 59.1% de los encuestados admiten haber aprendido la primera LE en ese nivel educativo, mientras que el 55.9% y 39.6% reconocen también tener la misma impresión con la segunda y tercera LE, respectivamente. Los niveles tan bajos obtenidos para Primaria se deben sin duda a una incompleta implantación de las LEs en esta etapa educativa, al menos en el momento que se realizó la investigación. Resulta también interesante mencionar cómo el contacto con la lengua, probablemente en el país donde se habla habitualmente, sirve también como instrumento de aprendizaje. Ello puede explicar los índices relativamente elevados registrados para el apartado de "durante las vacaciones en el extranjero"; casi una tercera parte de los informantes estima que aprendió la tercera LE precisamente en esas circunstancias. Por otra parte, el trabajo autónomo o autoaprendizaje también debe destacarse, ya que el 12.6 %, el 11.9% y el 15.9% de los encuestados opinan que aprendieron la primera, segunda y tercera LE, respectivamente, de ese modo.

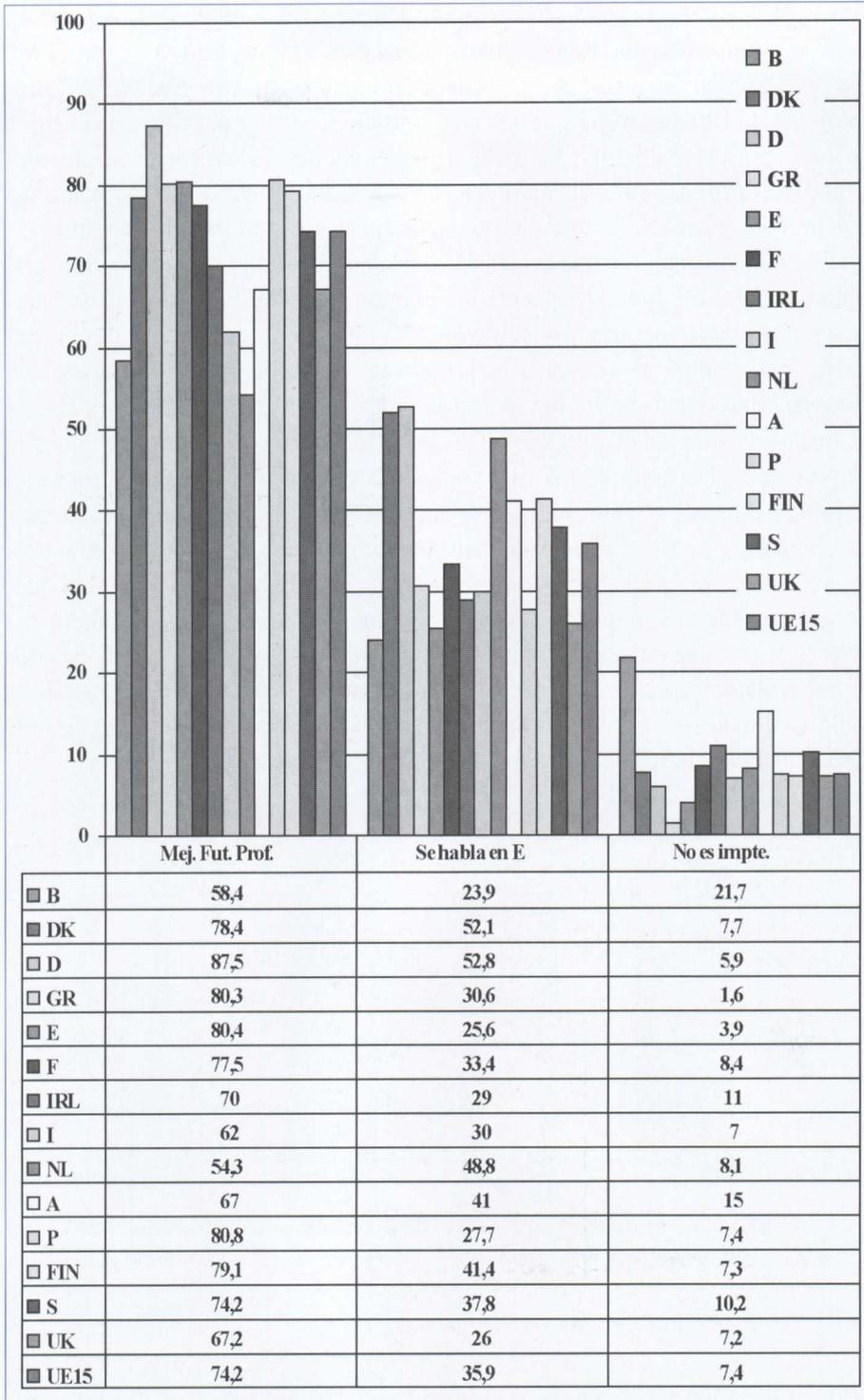


Gráfico 5: Razones por las que los padres quieren que sus hijos aprendan LEs

El gráfico 5 de esta serie presenta los resultados obtenidos en relación con los argumentos que esgrimen los padres para que sus hijos aprendan LEs. Un buen número de éstos, el 74.2% para ser más exacto, entiende que el conocimiento de LEs les abrirá puertas en el mundo laboral y permitirá a sus hijos mejorar profesionalmente. Es evidente, que razones de carácter instrumental o práctico priman sobre lo meramente cultural o de acercamiento hacia las costumbres y modos de vida de otras personas. La cantidad de hablantes de una lengua no parece condicionar en demasía las opiniones de los padres, si bien casi un 40% opta por esta opción cuando se habla de número de hablantes en términos generales, es decir, en todo el mundo. Este porcentaje se reduce un 5% cuando se refiere a la proporción de hablantes de la lengua en Europa. Aparte de esto, lo que quizás sea más significativo de este gráfico, es el hecho de que solamente un 7.4% de los padres de la Unión no conceda importancia al estudio de LEs. De todo lo anterior se deduce que la sociedad europea reconoce el valor de la enseñanza de LEs, apreciación que se debiera traducir en un peso y protagonismo mayor del que tienen estos contenidos en los currículos educativos en la actualidad. Por último, haciendo un pequeño análisis por cada uno de los países, es digno de reseñar, y además de forma muy positiva, que en nuestro país no llega al 4% el número de padres que considera irrelevante el aprendizaje de LEs. Contrasta con el índice alcanzado en Bélgica donde son más de una quinta parte (21.7%) los responsables paternos que cuestionan la importancia de las LEs.

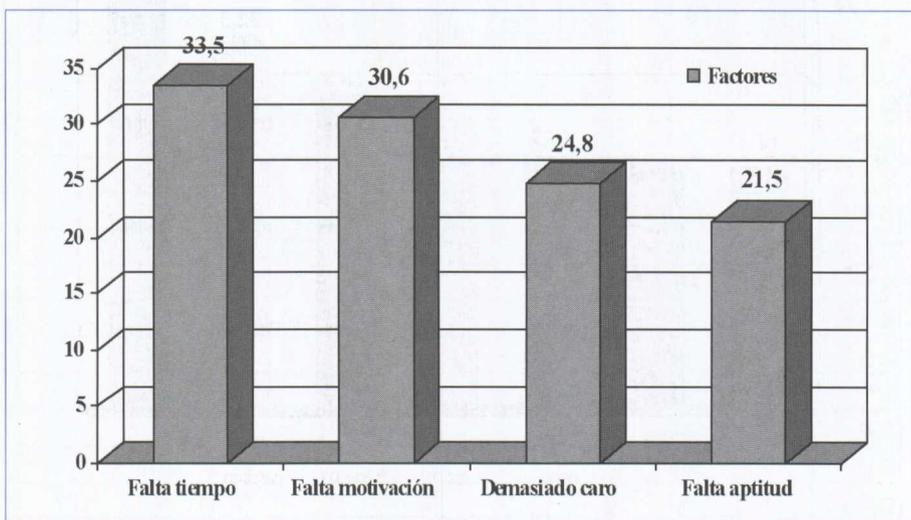


Gráfico 6: Factores que desaniman a los encuestados a estudiar una LE

El gráfico 6 resume de modo visual las razones aducidas por los europeos encuestados para no acometer el estudio de una LE. Se reducen fundamentalmente a cuatro: falta de tiempo, falta de motivación, precios demasiado elevados y escasa aptitud o talento para este tipo de aprendizaje. En reali-

dad, ninguna de las razones expuestas llama poderosamente la atención pues son las que cabría esperar a priori, es decir, de un análisis previo a la encuesta. Es evidente que la lucha contra algunas de estas justificaciones, como pueden ser los altos precios o la falta de tiempo, puede ser factible, ofreciendo una enseñanza de calidad a un coste razonable en un horario que permita la mayor flexibilidad posible. Por el contrario, la falta de motivación o la percepción personal de una pobre capacidad para las lenguas resultarán más difíciles de combatir pues requerirán de un período de concienciación personal que no será fácil de conseguir. No obstante, todos estos factores junto con otros, como pudieran ser la falta de unos materiales apropiados, el déficit de programas de aprendizaje autónomo, la precariedad en instalaciones y medios, la desconexión entre el mundo laboral y la enseñanza de LEs, tendrán que ser valorados en su justa medida si se pretende que el estudio de una LE no quede restringido a unos determinados años del currículo escolar, sino que se prolongue durante la mayor parte de la vida de la persona. Es evidente que una LE requiere una práctica y una dedicación casi constantes; si esa práctica y dedicación quedan confinadas a la etapa meramente escolar, solamente habremos recorrido parte del trayecto pero no su totalidad.

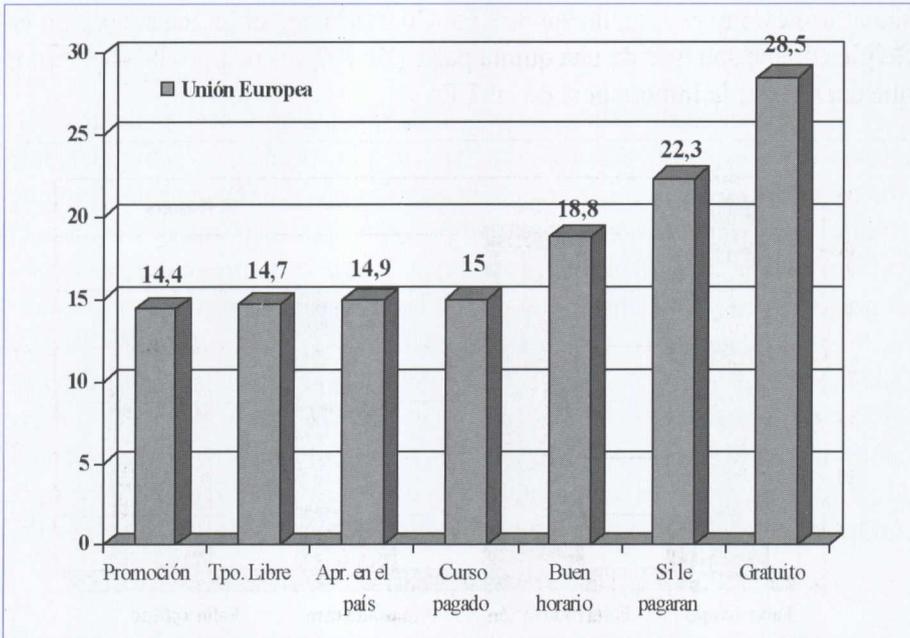


Gráfico 7: Opiniones de los encuestados sobre los incentivos para el aprendizaje

El gráfico número 7 está relacionado con el anterior pues centra su atención en las opiniones de los encuestados sobre los que pudieran ser estímulos o incentivos para el estudio de LEs. La gratuidad de las clases parece ser un factor determinante pues el 28.5% de los informantes elige esa opción.

Además, eso no es todo, porque casi una cuarta parte, el 22.3%, estima que recibir una compensación económica por dedicar parte de su tiempo a esto podría ser decisivo para iniciarse o continuar con el estudio de una LE. Una mayor flexibilidad horaria también es considerada como relevante para casi una quinta parte, el 18.9% de los encuestados. Por otra parte, una cantidad nada despreciable de ciudadanos preguntados, el 14.7%, valoraría de forma muy positiva la posibilidad de que estas enseñanzas se integrasen dentro de la jornada laboral. Por último, la promoción laboral no parece ser el incentivo estrella, ya que se sitúa con el valor más bajo de toda la gama, si bien las diferencias con algunos de los otros factores anteriores no son realmente significativas. Tal como se apuntaba anteriormente, será necesario calibrar todas estas variables y otras que se pudieran investigar para conseguir que una mayor proporción de ciudadanos europeos aprenda más y mejor LEs.

SECCIÓN III: ÚLTIMAS INICIATIVAS DEL CONSEJO DE EUROPA EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LEs

8. ANTECEDENTES

En primer lugar, es necesario señalar que las acciones, medidas e iniciativas del Consejo de Europa con respecto a la enseñanza y aprendizaje de LEs no son recientes sino se remontan ya a los años 70 cuando un grupo de expertos y especialistas, entre los que podemos destacar, entre otros, a Jan Ate van Ek y a John Trim, diseñaron toda una serie de programas de carácter nocional-funcional, aplicables a todas las lenguas europeas, y que cristalizaron en documentos y proyectos concretos, tales como el *System Development in Adult Language Learning* (1973), *Threshold Level English* (1975)⁶ y *Across the Threshold Level* (1984). A partir de esa fecha y hasta finales del SXX, el número de proyectos y actividades parece haber decrecido, al menos en cuanto a su importancia e impacto se refiere; sin embargo, con la llegada del nuevo siglo se percibe un nuevo resurgimiento de norma-

⁶ Por nivel umbral se entiende aquel que es adecuado para poder comunicarse de un modo suficiente y satisfactorio. En un principio las primeras especificaciones de estos programas tenían como modelo la lengua inglesa. Posteriormente estas versiones fueron traducidas y adaptadas a la mayor parte de las lenguas europeas. Así, por ejemplo, la versión española corrió a cargo de Slagter (1979), la versión para el eusquera se redactó en 1988 con el título *Atalase Maila*, cuyos autores fueron Alan King y Sorkunde Artetxe; para el catalán se publicó en 1992, a cargo de Marta Mas y Joan Melcion, con el título *Nivell Llindar per a la llengua catalana*. Por último, la versión para la lengua gallega fue obra de Fernández Salgado, Monteagudo Romero y Pugal con el título *O Nivel soleira* (1993).

tivas y disposiciones que al igual que en los 70 y 80 se han traducido en proyectos y publicaciones sólidas y específicas como el *Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de las lenguas, y el expediente o Portfolio lingüístico europeo*⁷. Por razones de espacio no se va a hacer aquí un análisis y reseña minuciosa de todas y cada una de las reglamentaciones, así como de todos los proyectos pasados y actuales, pero al menos me referiré a los que considero son de mayor relevancia.

9. PRINCIPIOS GENERALES DE LAS ACCIONES DEL CONSEJO DE EUROPA CON RESPECTO A LA ENSEÑANZA DE LEs

A modo de introducción y como marco general para todo el resto, es preciso mencionar los principios generales de las acciones del Consejo de Europa con respecto a la enseñanza de LEs. Estos principios o recomendaciones se fueron elaborando, retomando y redefiniendo en distintas reuniones mantenidas a lo largo de los años, a partir de un simposio sobre el papel de las lenguas en la educación de adultos celebrado en 1971. Estos principios son los siguientes:

- **El aprendizaje de lenguas debe de ser para todos**, es decir, todos los ciudadanos europeos deben tener acceso a su enseñanza. Esto implica que no puede ser propiedad solamente de aquellas personas que cultural, intelectual o/y económicamente se encuentren por encima de los demás. Si quisiéramos explicar de modo sencillo el significado de esta recomendación, se podría decir que lo que se pretende es que la enseñanza de LEs se democratice, llegando a todas las esferas sociales y geográficas sin limitación alguna.

- **El aprendizaje de lenguas debe ser para la vida**. Esto supone, por una parte, que el aprendizaje de lenguas debe estar basado en lo que la persona puede

⁷ En un documento titulado *The Work of the Council of Europe in the Field of Modern Languages, 1957-2001*, al que se puede tener acceso en la red a través de la dirección siguiente [/http://ecml.at/efsz/files/Trim.pdf](http://ecml.at/efsz/files/Trim.pdf), John Trim hace un recorrido histórico a lo largo de esos 44 años, explicando las distintas acciones y proyectos del Consejo de Europa durante ese período. Se puede resumir brevemente como sigue: 1) Punto de partida, 1954; 2) Primeros pasos, 1957-1962. La primera iniciativa digna de mención tuvo lugar en 1957 cuando, a sugerencia del gobierno francés, una comisión de expertos diseña un plan de desarrollo de la enseñanza de lenguas modernas en Europa; 3) Proyectos importantes en lenguas modernas, 1963-1972. 4) Programa de lenguas modernas basados en créditos como unidades, 1971-1977; 5) Proyecto 4, 1977-1981. Lenguas modernas (Trim, 1981); 6) Proyecto 12, 1981-1988. La enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas para la comunicación (Girand y Trim, 1988); 7) 1989-1997. Aplicación de lenguas para la ciudadanía europea. En el período último que va desde 1997 hasta 2001, Trim menciona el Marco Común Europeo de Referencia, el Portfolio lingüístico europeo, el Año Europeo de las lenguas y la creación del centro de lenguas modernas en Graz (Austria).

hacer con ellas en la vida diaria, es decir, debe ser un aprendizaje para expresar y comunicar significados. Esto quiere decir que lo que en verdad tiene que prevalecer es el estudio de la lengua en sí con fines especialmente comunicativos, más que el estudio sobre la lengua. Por otra parte, esta segunda recomendación tiene también otras connotaciones, que ya adelanté más arriba. El aprendizaje de una LE en la etapa escolar es muy importante pero resulta insuficiente. De nada sirve que se estudie una LE durante un buen número de años si después al completar la escolaridad obligatoria, la persona la olvida porque no la vuelve a utilizar jamás o no mantiene ningún tipo de contacto con ella. De ahí que lo que se pretenda sea que el aprendizaje de las LEs se mantenga durante toda la vida.

• **El aprendizaje de lenguas debe ser para la persona que la aprende**, es decir, debe estar centrado en el alumno. Esto también tiene implicaciones interesantes. Si realmente se apuesta por un currículo en el que el discente es el mayor protagonista, las enseñanzas que se impartan deberán estar basadas en las características, intereses y necesidades objetivas y subjetivas de éste, utilizando los materiales y metodologías apropiados para conseguir objetivos claros y con la posibilidad de ser realmente alcanzados.

Creo sinceramente que la mayor parte de los profesionales de la enseñanza de LEs rubricaríamos los principios generales antes comentados; son lógicos, razonables y responden a las demandas de una sociedad europea actual. No obstante, considero que no se pueden quedar únicamente en una declaración de buenos propósitos, sino que realmente se deben tratar de cumplir y hacer realidad, poniendo los medios económicos y personales que sean necesarios. Si no es así, su significado profundo y último quedaría claramente cuestionado.

10. LA ENSEÑANZA PRECOZ DE LEs

Además de la declaración anterior de principios básicos de actuación del Consejo de Europa en materia de enseñanza y aprendizaje de LEs, el Consejo de Ministros de este organismo también adoptó el 17 de marzo de 1998 una serie de disposiciones entre las que destaca el impulso de la enseñanza precoz de estas lenguas, instando en consecuencia a los gobiernos de todos los países miembros a que la implantaran en un plazo corto de tiempo dentro del currículo de la educación primaria.

11. EL "EXPEDIENTE" O PORTFOLIO LINGÜÍSTICO EUROPEO

En octubre del 2000 se aprobó una nueva recomendación que establece, entre otras medidas, el desarrollo y uso por parte de los estudiantes de un

documento personal, donde se registren sus títulos y certificaciones de un modo transparente con carácter internacional, así como otras experiencias significativas desde un punto de vista lingüístico y cultural, como parte de un esfuerzo por extender y diversificar el aprendizaje de LEs en todas las esferas durante toda la vida de una persona. Este documento personal, diseñado y pilotado por el Consejo de Europa durante más de tres años, ha sido bautizado con el nombre de "Portfolio o expediente lingüístico europeo". Pretende que todos aquellos que están estudiando una LE o la hayan aprendido puedan dejar constancia de ello, al mismo tiempo que les ayuda a reflexionar sobre su experiencia de aprendizaje lingüística y cultural.

Cuatro son los principales *objetivos* de este expediente lingüístico europeo:

- Profundizar en la comprensión mutua y la tolerancia entre todos los ciudadanos europeos.
- Proteger y promover la diversidad cultural y lingüística, es decir, el plurilingüismo.
- Favorecer el aprendizaje de lenguas y culturas durante toda la vida de una persona.
- Describir de modo claro y transparente los distintos niveles de competencia lingüística, así como los diversos títulos o exámenes, con el fin de conseguir coherencia en la provisión lingüística y la movilidad de los ciudadanos dentro de Europa.

Por otra parte, éstos son los *fundamentos básicos* por los que se rige este documento:

- Se valora todo tipo de conocimiento y competencia lingüística, independientemente de que se hayan obtenido dentro o fuera de la escolarización formal tradicional. Este punto es realmente novedoso porque normalmente en la reglamentación tradicional de títulos y exámenes se tiende a tener en cuenta únicamente aquellos niveles o logros conseguidos dentro de las enseñanzas regladas.
- Es propiedad del alumno o de la persona que está aprendiendo la LE.
- Está vinculado al Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de las lenguas. Me referiré en detalle a este trabajo un poco más adelante.

- Se han acordado toda una serie de directrices y principios para todos los expedientes. Esta es una cuestión importante y digna de resaltar, puesto que no se pretende conseguir un formato único de portfolio, sino que, en realidad, se defiende la idea de que los objetivos generales junto con estas directrices sean adaptadas al perfil de los alumnos o usuarios del mismo, dentro de cada contexto particular de enseñanza-aprendizaje. En principio, se contemplan al menos los portfolios para la educación infantil, primaria, educación secundaria y adultos. Esto no excluye otros tipos de documentos posibles, y así se ha hecho o se está haciendo en diferentes ámbitos e instituciones de enseñanza europeas⁸. Todos los portfolios, una vez experimentados y completados, son revisados por autoridades educativas del Consejo de Europa, quienes evalúan sus características y su conformidad con las disposiciones generales, aprobando o rechazando el documento presentado.

Este portfolio deberá estar estructurado u organizado en tres *secciones o apartados*:

- *Pasaporte lingüístico*. Presenta una visión general de los conocimientos de una o varias lenguas poseídos por la persona en un momento concreto en el tiempo. Este análisis general viene definido en términos de habilidades y de los niveles comunes de referencia establecidos en el *Marco Común Europeo de Referencia*, que como ya dije explicaré más adelante con detalle. Además, el pasaporte lingüístico recoge las calificaciones obtenidas y describe competencias lingüísticas, así como experiencias importantes lingüísticas e interculturales. Por otra parte, se exige que la información incluida en el pasaporte indique sobre qué base, cuándo y por quién se llevó a cabo la evaluación. Entiendo que este asunto tan delicado, pero a la vez sumamente importante, relativo a las condiciones bajo las cuales se hace la evaluación del alumno, tendrá que estar regulado de un modo claro y transparente en un futuro por las autoridades comunicativas de cada país europeo.

⁸ La dirección en la red del Consejo de Europa donde se puede obtener mayor información sobre este documento es la siguiente: <http://www.culture2.coe.int/portfolio/inc.asp>. A fecha de finales de octubre se habían validado ya un total de 48 portfolios, por cierto ninguno de nuestro país. A modo de ejemplo podemos mencionar el modelo de portfolio para jóvenes y adultos presentado por Suiza, el modelo para niños de Francia, el de la Federación rusa para alumnos del último ciclo de la educación secundaria y el modelo portugués para alumnos de 10 a 15 años. Algunos de éstos incluso tienen su propia página web que se puede consultar con suma facilidad para recabar más datos. Proyecto suizo: <http://www.sprachenportfolio.ch/esp/f/index.htm>; proyecto del Reino Unido: http://www.nacell.org.uk/resources/pub_cilt/portfolio.htm, y proyecto del Consejo de Europa: <http://www.fu-berlin.de/elc/en>. En nuestro país, según la página web del Ministerio de Educación y Cultura (<http://www.mec.es>), el portfolio español está en estos momentos en fase de experimentación si bien se presentará para su validación en el mes de noviembre. Por todo ello se espera que se haga público a primeros de 2004.

Con el fin de facilitar la movilidad y el reconocimiento de toda Europa, el Consejo de Europa proporciona y promueve a modo de ejemplo un resumen de pasaporte concebido para adultos europeos.

• *Biografía lingüística.* Este apartado del portfolio busca la implicación de la persona que estudia o ha estudiado la LE en todo el proceso de aprendizaje. Persigue fundamentalmente la planificación, reflexión y valoración de su progreso en el estudio de la LE. Quizás sea la sección del portfolio mejor concebida desde un punto de vista pedagógico, pues obliga al alumno a considerar y profundizar en su propio proceso de aprendizaje, en sus motivaciones, en sus necesidades de aprendizaje, en sus contactos y vivencias más importantes, etc. Insta al discente a indicar aquello que puede hacer en cada lengua y a incluir información sobre experiencias lingüísticas y culturales vividas, tanto dentro como fuera del ámbito de la enseñanza reglada. Se busca de manera primordial fomentar el plurilingüismo, es decir, el desarrollo de competencias en un número variado de lenguas.

Dentro de esta biografía lingüística está contemplada la inclusión de cuatro aspectos fundamentales: objetivos de aprendizaje, historia personal de aprendizaje, experiencias lingüísticas e interculturales más significativas, y prioridades actuales en el aprendizaje de lenguas. Dentro del primero de estos apartados, es decir, los objetivos de aprendizaje, se deben reseñar las razones o motivaciones que llevaron al alumno al estudio de la LE, así como las destrezas lingüísticas (expresión y comprensión oral y escrita) que son más importantes para él. La historia de aprendizaje contiene todas las experiencias de aprendizaje de la lengua ordenadas de acuerdo con la fecha correspondiente. En el tercer apartado se pretende que el alumno haga una descripción de aquellas experiencias lingüísticas e interculturales que fueron más importantes para él. Por último, en las prioridades actuales en el aprendizaje, se valorará lo que se puede hacer con la LE a su nivel y lo que quiere ser capaz de hacer al finalizar el curso.

• *Dossier.* Ofrece a la persona que esta aprendiendo o ha aprendido la LE la oportunidad de seleccionar materiales con el fin de ilustrar y justificar de forma documental y fidedigna los logros o experiencias registrados, tanto en la biografía como en el pasaporte lingüístico. Se le da total libertad a la persona para que incluya en este dossier aquello que considere más apropiado. A modo de guía se sugiere adjuntar la información siguiente: ejemplos de tareas escritas de cierta calidad, grabaciones audio o/y vídeo, descripciones y resultados de proyectos, documentos, diplomas, certificados, descripciones de cursos realizados, reflexiones sobre el progreso en el aprendizaje, informes de profesores y tutores, valoraciones de otras personas sobre sus habilidades lingüísticas y cualquier otra cosa que le gustaría guardar y enseñar a los demás.

12. EL AÑO EUROPEO DE LAS LENGUAS

El año 2001 fue el escogido para celebrar el Año Europeo de las lenguas por iniciativa conjunta del Consejo de Europa y de la Dirección General de Educación y Cultura de la Unión Europea. Con anterioridad ya habían tenido lugar diversas reuniones y encuentros para su preparación. Para este fin se destinó un presupuesto de 8 millones de euros. La ceremonia de apertura de este año tuvo lugar en febrero de 2001 en la ciudad sueca de Lund, en el transcurso de un congreso titulado "El desafío de la diversidad cultural en Europa". Se celebró en 45 países europeos.

Los principales objetivos de este Año Europeo de las lenguas fueron los siguientes:

- Favorecer el plurilingüismo.
- Concienciar a los ciudadanos europeos del valor y amplitud de la diversidad lingüística europea.
- Promover el aprendizaje de LEs entre la ciudadanía en general para su desarrollo personal, fomentando la comprensión intercultural y el conocimiento de los derechos del individuo como ciudadano europeo.
- Estimular el aprendizaje de lenguas para toda la vida de una persona, independientemente de su edad y de su origen cultural y social.
- Recoger y difundir información sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas.

Asimismo, a la finalización de este año se acordó escoger para el futuro la fecha del 26 de septiembre como "Día Europeo de las lenguas", celebración que tendrá carácter anual y que perseguirá como fin último la organización de todo tipo de acontecimientos que sirvan para potenciar el aprendizaje y enseñanza de LEs. Durante estos dos últimos años, 2002 y 2003, muchas han sido las actividades planificadas y realizadas para conmemorar tal evento a lo largo de toda la geografía europea⁹.

⁹ Así, por ejemplo, en el 2003 se organizaron 665 eventos en los distintos países europeos. Además de numerosas jornadas, simposios y congresos, también tuvieron cabida dentro de este año actividades menos "formales". Mencionamos unas cuantas por su interés y originalidad. 1) "Un mundo culinario de lenguas". Los alumnos cocinan especialidades europeas e invitan a sus padres y compañeros a que las prueben. 2) "Todo está permitido". Los alumnos de 8 a 14 años muestran su conocimiento de LEs de forma creativa y fácil en un escenario, cantando una canción, representando una pequeña obra de teatro, haciendo una presentación simple, etc. 3) "La caza lingüística". Un grupo pequeño de alumnos guía a aquellos interesados por todos los lugares de la Universidad que tengan alguna vinculación con las lenguas. 4) "Jornada de puertas abiertas sobre el Día Europeo de las lenguas". De 9 a 11 se sirve desayuno francés. A partir de las 11 se ofrecen 3 platos diferentes pertenecientes a 3 países europeos distintos. Los interesa-

13. MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA EL APRENDIZAJE, ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DE LAS LENGUAS

Este trabajo publicado, por vez primera en lengua inglesa en 2001, proporciona una base común para la elaboración de programas, exámenes, libros de texto y guías curriculares aplicables a cualquier idioma. Responde al interés por fomentar la cooperación entre las instituciones educativas, facilitar una base sólida para el mutuo reconocimiento de certificados de lenguas y ayudar a los alumnos, a los profesores, a los responsables del diseño de cursos, a las entidades examinadoras y a los administradores educativos a que coordinen sus esfuerzos. Se estructura en dos dimensiones: una vertical y otra horizontal. En la vertical se especifican 6 niveles diferentes de conocimiento y dominio de la lengua, conocidos como "niveles de referencia", que permiten tener una visión general del progreso de cada individuo en momentos diferentes. A estos seis niveles de referencia se les designa con unas denominaciones que, al menos en español, no parecen que sean terminológicamente hablando demasiado transparentes, y que van desde el más básico al más avanzado: A1 (Acceso), A2 (Plataforma), B1 (Umbral), B2 (Avanzado), C1 (Dominio Operativo Eficaz) y C2 (Maestría). De acuerdo con esto, A1 y A2 representarían al usuario con un nivel elemental, B1 y B2 al usuario independiente, y C1 y C2 al avanzado. Por otra parte, en la dimensión horizontal se establecen una serie de categorías descriptivas de la lengua entendida desde el punto de vista de la comunicación (contexto, ámbitos, competencias generales y lingüísticas, actividades comunicativas de la lengua, estrategias, procesos, textos y tareas). En el cruce de ambas dimensiones se sitúan las escalas de descriptores ilustrativos, en las que se dan especificaciones de lo que el alumno es capaz de hacer mediante el uso de la lengua. Estos descriptores hacen referencia a cada una de las distintas destrezas lingüísticas (expresión y comprensión oral y escrita), así como a las estrategias utilizadas por el alumno para poner en funcionamiento y desarrollar la competencia general y comunicativa que le permita expresar significados y comprender textos. Se formulan siempre de modo positivo, es decir, pensando en aquello que es capaz de hacer el alumno más que en lo que no es capaz. Por otra parte, exis-

dos también pueden participar en una sesión de iniciación de una LE. 5) "El Día Europeo de las lenguas en imágenes". Se hace un concurso de dibujos en todo el colegio que tengan como motivo esta celebración. Los alumnos eligen entre ellos el dibujo que consideran mejor, entregando un regalo al alumno ganador. 6) "Los niños construyen puentes". Durante una sesión informativa se da cuenta de una experiencia de intercambio con otro centro europeo. El relato oral es acompañado de fotos, pósters y un video. Se puede encontrar mayor información sobre las actividades realizadas durante estos dos últimos años para conmemorar esta fecha en la página web siguiente: <http://www.ecml.at/edi/Default.asp?I:E>.

ten tres tipos de escalas distintas según el destinatario al que van dirigidas, ya sea el usuario, los examinadores, y los responsables de diseñar las pruebas y exámenes. Asimismo, existen unas escalas de autoevaluación para el alumno.

El enfoque adoptado por el documento concibe al alumno o al usuario de la lengua como un "agente social", es decir, un miembro de una sociedad que tiene tareas -no sólo relacionadas con la lengua- que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Este enfoque parte, por tanto, de la base de que los actos de habla se dan en actividades de lengua que forman parte de un contexto social más amplio que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Mediante este trabajo se pretende estimular la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas, tratando de romper cualquier tipo de barrera de incomunicación al mismo tiempo que se favorece la movilidad dentro del territorio europeo y se facilita el reconocimiento mutuo de los títulos de cada uno de los países miembros. Se aboga por un plurilingüismo y pluriculturalismo a través de los cuales los ciudadanos europeos pueden ir adquiriendo conocimientos de diversas lenguas y culturas de forma global, como un todo y dentro de su desarrollo como persona a lo largo de su vida. A lo largo de este trabajo se contrastan en repetidas ocasiones los conceptos de multilingüismo y plurilingüismo. El primero es simplemente el conocimiento de distintas lenguas que ocupa, por así decirlo, compartimentos estancos dentro de las capacidades cognitivas del hablante. El plurilingüismo va más allá pues, las distintas competencias lingüísticas forman parte de la personalidad del alumno, intercambiándose información e interrelacionándose y sin ocupar espacios independientes. Entre las herramientas concretas para conseguir estos objetivos destaca el portfolio europeo del que ya se dio cuenta más arriba.

De los nueve capítulos en lo que está organizada esta publicación, el menos afortunado desde mi punto de vista es precisamente el último, el noveno, que se centra en el tema de la evaluación. Aunque en un principio se establece una distinción clara entre los procesos de examinar y evaluar, a continuación se prescinde realmente del concepto de evaluación en el sentido más formativo del término, como mecanismo de mejora del alumno en su aprendizaje, del profesor en su enseñanza y del propio sistema educativo, para pasar a definir una serie de dicotomías ya tradicionales (evaluación objetiva frente a evaluación subjetiva, evaluación de acuerdo con una norma frente a evaluación de acuerdo con un criterio, evaluación formativa frente a evaluación sumativa, etc.), que no hacen más que dar fuerza y consolidar el concepto de examinar sin más. Todo ello contrasta por su falta de coherencia con el enfoque adoptado en el resto del trabajo donde precisamente se defiende una aproximación humanista y centrada en el alumno en el aprendizaje de LEs.

14. REFLEXIÓN FINAL

Con esto llegamos al término de nuestra presentación esperando haber conseguido los objetivos propuestos en un principio y haber estimulado también la reflexión sobre cuestiones importantes que condicionan el desarrollo de la enseñanza de LEs. Tal como ha quedado de manifiesto a lo largo de este trabajo, los problemas que afectan al aprendizaje de lenguas se repiten en el lugar y en el tiempo y, sin duda, resulta evidente que no estamos solos en este barco. Será necesario mirar a nuestro entorno para incorporar en nuestro sistema todo aquello que se considere positivo y que sea susceptible de ser adaptado a nuestras circunstancias particulares y personales. Además, será conveniente que no dejemos de subirnos a los primeros vagones del tren que marcha hacia la convergencia europea en materia educativa y especialmente en lo que se refiere a la enseñanza y aprendizaje de LEs. Tampoco debemos precipitarnos en nuestras valoraciones y críticas. Será preciso dejar transcurrir un tiempo prudencial para ver los efectos positivos de todas estas iniciativas y acciones del Consejo de Europa. Es obvio que los cambios educativos no acontecen de un día para otro, sino que necesitan un plazo para asimilarse y posteriormente consolidarse en los distintos niveles y sectores afectados. Tengo la entera convicción de que, con el trabajo de todos y los medios materiales y personales suficientes, seremos capaces de mejorar la calidad de la enseñanza de LEs en nuestro país, algo que sin duda a muchos de nosotros nos inquieta y preocupa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COUNCIL OF EUROPE,. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001 (Existe también una traducción y adaptación de este documento realizada por el Instituto Cervantes para el Ministerio de Educación, publicada por la editorial Anaya en 2002. Se puede acceder a la versión electrónica en la dirección siguiente del Centro Virtual del Instituto Cervantes, http://cvc.cervantes.es/obref/lenguas_2001/lenguas.htm).

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA UNIÓN EUROPEA. *Eurobarometer. Public Opinion Survey in the European Union. Report, No 52*. Bruselas: 2000. Comisión Europea.

_____. *Foreign Language Teaching in Schools in Europe*. EURYDICE. Bruselas, 2001.

CRYSTAL, David. *Enciclopedia de Lingüística*. Cambridge University Press. Cambridge, 1987.

_____. *Language Death*. Cambridge University Press. Cambridge, 2000. (Se dispone también de una traducción de esta obra al español, realizada por Pedro Tena, y publicada en el 2002 por la misma editorial con el título de *La muerte de las lenguas*).

FERNÁNDEZ SALGADO, Xosé Antonio, MONTEAGUDO ROMERO, ENRIQUE Y PUGAL, Manuel. *Nivel Soleira*. Consejo de Europa. Estrasburgo.

GIRAND, Denis, y TRIM, John. *Project no 12- Learning and Teaching Modern Languages for Communication: Final Report of Project Group (Activities 1982-87)*. Consejo de Europa. Estrasburgo, 1988.

KING, Alan, y ARTETXE, Sorkuende. *Atalase Maila*. Consejo de Europa. Estrasburgo, 1988.

MAS, Marta, y MELCION, Joan. *Nivell Llingüístic per a la llengua catalana*. Generalitat de Catalunya y Consejo de Europa. Barcelona, 1992.

SIGUAN, Miguel. *La Europa de las lenguas*. Alianza editorial. Madrid, 1996.

SLAGTER, Peter Jan. *Un nivel umbral*. Consejo de Europa. Estrasburgo, 1979.

Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras

TRIM, John. Project 4- *Modern Languages Programme 1971-81: Report Presented by CDCC Project Group 4 with a Resume*. Consejo de Europa. Estrasburgo, 1981.

TRIM, John, Y VAN EK, Jan Ante. *Across the Threshold Level: Read-ings from the Modern Language Projects of the Council of Europe*. Consejo de Europa. Estrasburgo, 1984.

_____. *The Work of the Council of Europe in the Field of Modern Languages, 1957-2001*. . /<http://ecml.at/efsz/files/Trim.pdf>>. 2001.

VAN EK, Jan Ante *Threhold Level English in a European/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Pergamon Press. Oxford y Nueva York, 1980.

**EDICIONES DEL
INSTITUTO SUPERIOR DE
FORMACIÓN DEL
PROFESORADO**

**Subdirección General de Información
y Publicaciones del Ministerio
de Educación y Ciencia**

EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Subdirección General de Información y Publicaciones
del Ministerio de Educación y Ciencia

El Instituto Superior de Formación del Profesorado tiene como objetivo impulsar, incentivar, financiar, apoyar y promover acciones formativas realizadas por las instituciones, Universidades y entidades sin ánimo de lucro, de interés para los docentes de todo el Estado Español que ejercen sus funciones en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas. Pero, tan importante como ello, es difundir, extender y dar a conocer, en el mayor número de foros posible, y al mayor número de profesores, el desarrollo de estas acciones. Para cumplir este objetivo, el I.S.F.P. pondrá a disposición del profesorado español, con destino a las bibliotecas de Centros y Departamentos, **dos colecciones**, divididas cada una en cuatro series.

Con estas colecciones, como acabamos de señalar, se pretende difundir los contenidos de los cursos, congresos, investigaciones y actividades que se impulsan desde el Instituto Superior de Formación del Profesorado, con el fin de que su penetración difusora en el mundo educativo llegue al máximo posible, estableciéndose así una fructífera intercomunicación dentro de todo el territorio del Estado.

La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las ponencias que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*. En general, esta colección pretende dar a conocer todas aquellas actividades que desarrollamos durante el período estival.

Se divide en cuatro series, dedicadas las tres primeras a la Educación Secundaria (la tercera a F.P.), y la cuarta a Infantil y Primaria.

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica con el
color "bermellón Salamanca"

- | | |
|-----------------------|----------------|
| • Serie "Ciencias" | Color verde |
| • Serie "Humanidades" | Color azul |
| • Serie "Técnicas" | Color naranja |
| • Serie "Principios" | Color amarillo |

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos difundir las investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, el contenido de aquellos cursos de verano de carácter más general y dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante del año académico.

La primera serie está dedicada fundamentalmente a investigación didáctica y, en particular, a las didácticas específicas de cada disciplina; la segunda serie se dirige al análisis de la situación educativa y estudios generales, siendo esta serie el lugar donde se darán a conocer nuestros Congresos EN_CLAVE DE CALID@D; la tercera serie, "Aula Permanente", da a conocer los distintos cursos que realizamos durante el período docente, y el contenido de los cursos de verano de carácter general, y la cuarta serie, como su nombre indica, se dedica a estudios, siempre desde la perspectiva de la educación, sobre nuestro Patrimonio.

Colección **Conocimiento Educativo**, que se identifica con el
color amarillo oficial

- | | |
|---------------------------|---------------|
| • Serie "Didáctica" | Color azul |
| • Serie "Situación" | Color verde |
| • Serie "Aula Permanente" | Color rojo |
| • Serie "Patrimonio" | Color violeta |

Estas colecciones, como hemos señalado, tienen un carácter de difusión y extensión educativa, que prestará un servicio a la intercomunicación, como hemos dicho también, entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado. Pero, también, se pretende con ellas establecer un vehículo del máximo rigor científico y académico en el que encuentren su lugar el trabajo, el estudio, la reflexión y la investigación de todo el profesorado español, de todos los niveles, sobre la problemática educativa.

Esta segunda función es singularmente importante, porque incentiva en los docentes el imprescindible objetivo investigador sobre la propia función, lo que constituye la única vía científica y, por tanto, con garantías de eficacia, para el más positivo desarrollo de la formación personal y los aprendizajes de calidad en los niños y los jóvenes españoles.

Índices de calidad de las publicaciones:

Los programas de publicación son aprobados por una comisión compuesta por el Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado, la Directora de Programas y la Directora de Publicaciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado y los Directores (o persona en quien deleguen) del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y del INCE.

**NORMAS DE EDICIÓN
DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO:**

- Los artículos han de ser inéditos.
- Se entregarán en papel y se añadirá una copia en disquete o CD con formato word.
- Los autores deben dar los datos personales siguientes: referencia profesional, dirección y teléfono personal y del trabajo y correo electrónico.
- Hay que huir de textos corridos y utilizar con la frecuencia adecuada, epígrafes y subepígrafes.
- Debe haber, al principio de cada artículo, un recuadro con un índice de los temas que trata el mismo, y que debe coincidir con los epígrafes y subepígrafes del apartado anterior.
- Cuando se reproduzcan textos de autores, se entrecomillarán y se pondrán en cursiva.
- Al citar un libro, siempre debe aparecer la página de la que se toma la cita, excepto si se trata de un comentario general.
- Se deben adjuntar fotografías, esquemas, trabajos de alumnos,... que ilustren o expliquen el contenido del texto.
- Al final de cada artículo, se adjuntará la lista de la bibliografía utilizada.
- La bibliografía debe ser citada de la siguiente manera: apellidos/s (con mayúsculas), coma; nombre según aparezca en el libro(en letra corriente), punto; título del libro en cursiva, punto; editorial, punto; ciudad de edición, coma y fecha de publicación, punto. Así se realizarán también las citas a pie de página.

**CENTRAL DE EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR
DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

- **Dirección y coordinación (I.S.F.P.):**
Paseo del Prado 28, 6ª planta. 28014. Madrid. Teléfono: 91.506.57.17.
- **Suscripciones y distribución:**
Instituto de Técnicas Educativas. C/ Alalpardo s/n. 28806. Alcalá de Henares.
Teléfono: 91.889.18.54.
- **Puntos de venta:**
 - Ministerio de Educación y Ciencia. C/ Alcalá, 36. Madrid.
 - Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. C/ Juan del Rosal s/n. Madrid.

TÍTULOS EDITADOS

	<u>COLECCIÓN</u>	<u>SERIE</u>
<i>La Educación Artística, clave para el desarrollo de la creatividad</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La experimentación en la enseñanza de las Ciencias</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Metodología en la enseñanza del Inglés</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Destrezas comunicativas en la Lengua Española.....</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Dificultades del aprendizaje de las Matemáticas.....</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La Geografía y la Historia, elementos del Medio</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La enseñanza de las Matemáticas a debate: referentes europeos</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>El lenguaje de las Matemáticas en sus aplicaciones</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>La iconografía en la enseñanza de la Historia del Arte</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Grandes avances de la Ciencia y la Tecnología</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
EN_CLAVE DE CALID@D: <i>la Dirección Escola</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Situación
<i>Didáctica de la poesía en la Educación Secundaria</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>La seducción de la lectura en Edades tempranas</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Aplicaciones de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de la Lengua Castellana</i>	AULAS DE VERANO	Principios

<i>Lenguas para abrir camino.....</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La dimensión artística y social de la ciudad.....</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>La Lengua, vehículo cultural multidisciplinar</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Lenguas extranjeras: hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Globalización, crisis ambiental y educación</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>Los fundamentos teórico-didácticos de la Educación Física.....</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>Los lenguajes de la expresión.....</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La comunicación literaria en las primeras edades</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La Física y la Química: del descubrimiento a la intervención</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>La estadística y la probabilidad en el Bachillerato.....</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>La estadística y la probabilidad en la Educación Secundaria Obligatoria</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>Nuevas profesiones para el servicio a la sociedad</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
<i>El número, agente integrador del conocimiento.</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>Los lenguajes de las Ciencias.....</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>El entorno de Segovia en la historia de la dinastía de Borbón</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco europeo..</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades

<i>Contextos educativos y acción tutorial</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
<i>De la aritmética al análisis: historia y desarrollo recientes en matemáticas</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>El impacto social de la cultura científica y técnica</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Situación
<i>Servicios socioculturales: la cultura del ocio</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas

Este volumen tiene su origen en el CURSO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA:
"Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras", que se celebró en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander, en el verano de 2003.

ISBN: 84-369-3926-3



La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las ponencias que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*.

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica con el color "bermellón Salamanca"

- | | |
|-----------------------|----------------|
| • Serie "Ciencias" | Color verde |
| • Serie "Humanidades" | Color azul |
| • Serie "Técnicas" | Color naranja |
| • Serie "Principios" | Color amarillo |

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos difundir las investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, el contenido de aquellos cursos de verano de carácter más general y dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante el año académico.

Colección **Conocimiento Educativo**, que se identifica con el color "amarillo oficial"

- | | |
|---------------------------|---------------|
| • Serie "Didáctica" | Color azul |
| • Serie "Situación" | Color verde |
| • Serie "Aula Permanente" | Color rojo |
| • Serie "Patrimonio" | Color violeta |

Estas colecciones tienen un carácter de difusión y extensión educativa, al servicio de la intercomunicación entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado.



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA