CONTEXTOS COMUNICATIVOS DEL E/LE EN LA DIMENSIÓN EUROPEA

José Manuel Vez
Universidad de Santiago de Compostela

1. Consideraciones previas.

Existen ya pocas dudas, hoy en día, acerca del hecho de que las lenguas no se emplean en una cámara de vacío, sin contexto alguno, ni en contextos virtuales; más bien, su uso responde a la acogida de los contextos discursivos que, necesariamente, están siempre impregnados de la ideología de los sistemas e instituciones sociales. Con el desarrollo de la orientación comunicativa en DLE se ha llegado a una forma tácita de consenso entre teóricos y prácticos sobre el hecho de que este componente sociológico complementa y modifica los nuevos enfoques de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera si bien no parece existir la misma base de acuerdo en torno al problema de cómo combinar, de manera efectiva y práctica, un enfoque comunicativo y un enfoque sociológico en DLE (Vez, 1995a).

El lenguaje nos hace libres a nivel individual y, al mismo tiempo, nos encadena socialmente. Desde los postulados de raíz chomskiana, se ha demostrado, de manera bastante rotunda, que los humanos no somos meras criaturas objeto de condicionamientos mecanicistas en lo que se refiere a nuestros usos lingüísticos, independientemente de nuestra actuación en una primera lengua o en otras lenguas añadidas con posterioridad. De hecho, sólo los humanos podemos decir cosas que nunca antes hemos oído y podemos comprender aquello que jamás hemos escuchado ni leído con anterioridad.

Sin embargo, cuando consideramos las reglas sociales del lenguaje surge ante nosotros una cierta paradoja. Estas reglas de uso social de una lengua nos fuerzan, con frecuencia, a determinadas formas de intervención lingüística. Y esta manera de requerirnos una determina conducta lingüística y comunicativa nos resta libertad en nuestro comportamiento social. No es sólo que, muy frecuentemente, debamos responder ante una demanda concreta; es, sobre todo, que debemos responder de un modo determinado. Esta paradoja describe, bastante claramente, rasgos importantes

ASELE. Actas IX (1998). JOSÉ MANUEL VEZ JEREMÍAS. Contextos comunicativos del EL...
Centro Virtual Cervantes

en la experiencia de enseñar y aprender una nueva lengua, un nuevo comportamiento lingüístico. En particular, nos advierte acerca de ese sentimiento de misterio, confusión, frustración e inutilidad que muchos profesores y alumnos han experimentado alguna vez a lo largo de sus respectivas vidas académicas.

En el marco del creciente movimiento mundial en torno a una mayor comunicación intercultural, el papel de las lenguas extranjeras ha venido a cobrar una identidad, todavía más remarcada, en cuanto a su dimensión de co-responsabilidad social en la construcción de esa perspectiva intercultural. Una perspectiva que, como sabemos, está ejerciendo un peso específico en la potenciación de la dimensión europea (Willems y Riley, 1989).

Sin duda, estamos ante un hecho sociológico de una especial trascendencia, con ventajas y riesgos que la DLE debe asumir como componente natural de sus conocimientos propios. El proceso de vivir los usos lingüísticos, no sólo demandado desde la propia subsistencia de las lenguas minorizadas sino también como ingrediente básico en el desarrollo social de la comunicación trans-nacional por medio de lenguas auxiliares, depende en gran medida de que la lengua en cuestión (propia o extranjera) exprese una cultura viva.

En consecuencia, si bien es posible argumentar que, en principio, la enseñanza de una lengua extranjera es la enseñanza de una *herramienta para ciertos usos instrumentales*, sin implicaciones sociales ni ideológicas, en la realidad sabemos que el éxito de estas enseñanzas –digamos, la efectiva apropiación de la lengua y del comportamiento social en esa lengua– depende mucho de que los aprendices sean capaces de integrar los elementos lingüísticos con sus propias necesidades ideológicas y sociales.

Mi intervención, en este sentido, sólo pretende compartir un argumento y, en todo caso, abrir una puerta al diálogo y a la reflexión con quienes están interesados en iniciar o en seguir desarrollando su profesionalización en este campo del saber, tan apasionante y creciente en su dimensión epistémica, y en este campo –también y fundamentalmente– del *saber hacer*.

Como en otro lugar he señalado (Vez, 1998a:75), hubo un tiempo, no muy lejano, en que las lenguas se enseñaban...; al igual que otras disciplinas, las lenguas se enseñaban como objetos de conocimiento y, de igual forma, se evaluaba su aprendizaje: los logros obtenidos, en un determinado momento, en la asimilación de ese conocimiento. Hoy las lenguas se aprenden, y quienes lo hacen tratan de poner en juego todo el potencial que es capaz de desarrollar nuestro ingenio genético de adquisición lingüística para servirse de ellas como instrumentos de socialización, comunicación y poder. Unas herramientas indispensables en la sociedad posmoderna de la información y del conocimiento en la que actualmente vivimos. Hoy las lenguas se aprenden, y se mejoran sus usos, porque sólo así podemos convertirnos en comunicadores sociales, capaces de competir en una sociedad en cambio permanente donde los retos son más demandantes y funcionales que cuando las lenguas simplemente se enseñaban.

Cabe preguntarse qué ha ocurrido realmente entre aquel momento, no tan pasado, y el momento actual. Tal vez, sencillamente, hayamos alcanzado el

Centro Virtual Cervantes

consenso progresivo al que hace ya unas décadas se refirió Doughty (1971, 1972) sobre la dimensión de las enseñanzas y los aprendizajes lingüísticos que afecta por igual a las lenguas de instalación social y a las lenguas añadidas a éstas (las denominadas lenguas extranjeras). Un consenso progresivo que correlaciona el *acto de enseñar* y el *acto de aprender* una lengua desde la perspectiva de un proceso de superación de las limitaciones de una visión descriptivista del lenguaje que facilite ahondar en las posibilidades de su potencial semiótico mediante el recurso a la lengua como instrumento lingüístico de *construcción y negociación de significados* a nivel personal y *social.*

Un proceso de construcción y negociación de significados, de raíz interactiva y socio-comportamental, al que filósofos del lenguaje (Austin, 1961, 1962a 1962b; Searle, 1969, 1976; Grice, 1975), lingüistas (Halliday, 1974, 1975, 1978; Wilkins, 1974;), psicopedagogos (Ausubel et al., 1978) y didactas de la lengua (Widdowson, 1990; Brumfit y Johnson, 1979; Candlin, 1981; Nunan, 1991; Breen, 1990; Galisson, 1980; Bérard, 1991; etc.) han contribuido, desde sus diferentes ámbitos de aportación, con importantes niveles de explicitación.

El argumento que aquí trato de compartir como motivo de esta reflexión abierta es muy simple y, en tal sentido, factible de ser explicitado con absoluta sencillez. Entiendo, en primer lugar, que actuar en el ámbito de la actividad lingüística es profesar en el dominio más exquisito de la personalidad humana. La teoría de la relevancia, desde una de las piezas claves de los postulados de Sperber y Wilson (1986:158)

> "Todo acto de comunicación ostensiva comunica la presunción de su propia relevancia óptima",

ha tratado de alertarnos sobre el hecho de que no existe una relación de correspondencia biunívoca entre lengua y comunicación. Y el lenguaje no es única y necesariamente un medio de comunicación por muy buen medio de comunicación que resulte. Lo es en la medida en que lo empleamos para esta finalidad desde una perspectiva social de sus usos. Como ha señalado M. V. Escandell (1996:131)

> "El lenguaje se usa no sólo para aportar información nueva y relevante, o para modificar las creencias del otro; en múltiples ocasiones, lo que se intenta es crear, mantener, mostrar, reforzar o *destruir relaciones sociales.*"

Y, sin duda, en la base de estas actuaciones reside el *deseo de comunicar*, la apetencia por usar una lengua para sus múltiples propósitos –más allá de lo meramente académico– como parte integrante de la *competencia social* que se incluye en nuestra competencia comunicativa. Y este deseo no es algo *adicional* a la comunicación; bien al contrario, como indicó Schumann (1978) ya hace un tiempo, es parte integral de la misma y centra, por supuesto, la naturaleza de los conocimientos que es preciso relacionar y proyectar profesionalmente en DLE.

En segundo lugar, entiendo que los contextos en los que se desarrolla la dimensión comunicativa de los aprendizajes lingüísticos de nuevas lenguas, añadidas a la propia o a las propias, están cruzados por una realización social –un

Centro Virtual Cervantes

imperativo socio-comportamental. Los ríos que alimentan esta realización social nacen en las fuentes de ámbitos disciplinares que se han mantenido muy alejados entre sí hasta las postrimerías de este siglo que ahora finalizamos y lo han hecho así quizás bajo la pretensión de no contaminar sus respectivas aguas del saber. Son ríos, como todos los ríos, con dos orillas:

Por un lado, la orilla del *saber* en la que los teóricos construyen sus saberes sobre esta fuerza social de la dimensión comunicativa del lenguaje. Digamos, entre otros,

- los saberes que emanan del legado de los filósofos del lenguaje,
- del paradigma lingüístico de la pragmática y su realización como análisis del discurso,
- de la sociolingüística y la sociología del lenguaje,
- de los ámbitos de influencia psicológica y pedagógica en el campo de las ciencias de la educación,
- de las aportaciones de las nuevas tecnologías a los procesos de telecolaboración en la dimensión comunicativa de los usos lingüísticos en tiempo real y a distancia

Por otro lado, la orilla de los prácticos. En ella los profesores de lenguas extranjeras, construyen su "*saber hacer*" desde las nuevas demandas profesionales que se derivan para su práctica de aula de esta *fuerza social* que preside la competencia comunicativa en una nueva lengua, la apropiación de un comportamiento lingüístico y cultural enriquecido, plural y diversificado.

Si esto es así, mi reflexión –la que trataré de desgranar en las páginas que siguen– me incita a pensar que es preciso trasladar esta fuerza social de las lenguas a los contextos que las hacen vivas y transmisibles. Centrándonos en el contexto europeo, creo abiertamente que el concepto de Unión Europea no debe significar unión lingüística europea por medio de una única lengua-autopista –un producto comunicativo sucedáneo que nuclearíza los elementos básicos del sistema de una lengua natural (Vez, 1995b).

Y pienso que no debe significar esto porque, de ser así, como me temo que ya está sucediendo, la construcción lingüística de Europa pasaría por un nuevo tipo de bilingüismo (la lengua del Estado y de sus comunidades de habla con lengua propia y una forma auxiliar de comunicación –o como queramos llamarle– para todos a modo de autopista de comunicación transnacional). Creo que hay otras posibilidades de concebir la construcción de esta Unión Europea, sobre el respeto a su admirable y envidiable diversidad cultural y pluralidad lingüística, que pasan por conjugar el verbo comunicar de otra manera muy diferente –de una manera *intercomprensiva*, por ejemplo– que favorezca y proyecte el peso específico de la latinidad europea. Un peso que las últimas décadas del siglo han visto decaer.

Es en este contexto de la *latinidad europea* donde situaré, al final de mi reflexión, la fuerza social de la dimensión comunicativa del Español como Lengua Extranjera, si bien me parece pertinente, primero, abordar muy brevemente el análisis epistémico de esa fuerza social que, en mi opinión, preside los esfuerzos de ambas orillas del río de la comunicación lingüística.

Centro Virtual Cervantes

2. Contexto lingüístico: Fuerza social del lenguaje y comunicación.

Es sobradamente conocido que el concepto de *juego lingüístico* desarrollado por Wittgenstein (1922, 1953) cobra importancia en la tradición de los filósofos de la Escuela de Oxford a la hora de distinguir entre *las cosas que se dicen* y *las cosas que se hacen* en el lenguaje. Cabe suponer, sin correr grandes riesgos conceptuales, que el lema *"meaning is use"* ha sido el motor de arranque a la obra de los filósofos de la tradición de la *lengua ordinaria* que insistieron en una teoría de la significación bajo la premisa (Ryle, 1953: 171) de que "*comprender una palabra o una frase es saber como usarla, o sea, hacerla desempeñar su rol en una gama variada de actos de habla*".

Las ventajas iniciales de la consideración del significado como *uso* son, al menos, dos. Por un lado, una teoría del uso –en los términos expuestos por Wittgenstein y los filósofos de Oxford– presenta una seria alternativa a los problemas *no resueltos* por las teorías de base mentalista y conductista. Por otra parte, cabe derivar una segunda ventaja del hecho de que esta teoría parece adecuarse bastante bien a la forma en cómo aprendemos los significados de las palabras, como aprendemos a significar, como nos apropiamos socialmente de la significación... y también, quizás, de como lo hacemos en una nueva lengua.

Hoy sabemos que, a pesar de que los orígenes del intento por formalizar y ampliar esta teoría de los actos de habla son eminentemente filosóficos, su interés multidisciplinar la ha centrado en uno de los punto de mira de la pragmática, con sus correspondientes reconsideraciones, precisamente por "*examinar con claridad y precisión las relaciones existentes entre los signos y sus usuarios*" (Alcaraz y Martínez, 1997:14).

La particular conexión de esta teoría, de origen y carácter filosófico, con otros ámbitos de estudio de una naturaleza sociolingüística (Gumperz, 1979) ha reforzado las bases para el desarrollo de una "*constelación multidisciplinar*" de la competencia en la que se apoyan numerosos investigadores preocupados por un mejor establecimiento de la función socio-comunicativa del lenguaje y su proyección en el ámbito de la DLE.

Lo que sucede a partir de aquí es bien conocido de todos si bien sintetizarlo en dos palabras, con todos los riesgos que ello implique, no estará de más.

Las síntesis integradora de la concepción funcional de Michael Halliday y el modelo casual de Charles Fillmore no se hicieron esperar en el mundo de las aplicaciones didácticas a los aprendizajes lingüísticos. En un intento por superar los programas gramaticales y situacionales vigentes a principios de la década de los setenta, y en favor de una aproximación nocio-funcional, diferentes comisiones de trabajo delegadas por el Consejo de Europa (Cfr. Halsall, 1972) para su conocido Proyecto de Lenguas Modernas desarrollan –sobre bases semantico-comunicativas– una nueva organizan de los contenidos de la enseñanza de lenguas en términos del propósito de *comunicación* más que de la *forma*. Aquí situamos el *Nivel Umbral* para el Español de J. P. Slagter (1979) y todos los materiales de aula que bajo una orientación nocio-funcional han caracterizado a la enseñanza del ELE en los pasados años.

Común a todos ellos es el concepto a que aludía en aquella época Mary

ASELE. Actas IX (1998). JOSÉ MANUEL VEZ JEREMÍAS. Contextos comunicativos del EL...
Centro Virtual Cervantes

Finocchiaro (1979:12) al señalar que

> "puesto que un acto de habla tiene lugar en unas situaciones sociolingüísticas concretas pero variadas, tanto los factores lingüísticos como los extralingüísticos deben ser tenidos en consideración. Así estos enfoques son conscientes del hecho de que los roles sociales y las actitudes psicológicas relativas a cada uno de los participantes en una conversación... el lugar y el momento del acto de comunicación y la actividad que se discute... determinarán en general la forma, el tono y lo apropiado de cualquier mensaje sea oral o escrito."

Si bien no falta quien defiende la *paternidad* de la aproximación funcional-nocional por parte de los cursos de retórica en las universidades americanas (Stratton, 1977), es indudable que el peso de la tradición de la escuela británica ha imprimido carácter a "*la aproximación comunicativa funcional-nocional al haber insistido sobre la necesidad de una preparación del que aprende nuevas lenguas para tomar parte en la interacción social sirviéndose de enunciados cuyas cualidades semánticas y pragmáticas han sido analizadas con minuciosidad*"(Trim, 1980:16).

Es decir, se acentúa y se proyecta el énfasis en una dinámica socialmente participativa durante el aprendizaje de una legua *como* comunicación y *para* la comunicación.

Claro que a medida que a lo largo de los años setenta, semántica y pragmática van diferenciando más y más sus campos de intervención, esta última centrando su atención en la relevancia del "*conocimiento del mundo*" para poder descifrar la dimensión comunicativa del lenguaje, *el campo de la contextualización* pasa a cobrar también un especial relieve en la DLE: *qué es lo que pretendemos decir cuando decimos algo a alguien*. Y la *fuerza social* de los aprendizajes lingüísticos experimenta así una nueva circunvolución en su cíclica progresión en espiral.

Al tomar en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical, nociones como las de *emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación* o *conocimiento del mundo* van a resultar de capital importancia en el *contexto lingüístico* de la dimensión comunicativa de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Y lo que sucede a partir de aquí también es de un amplio y compartido conocimiento. Lo recogeré muy sintéticamente.

La importante afirmación de Levinson (1983:284) de que "*la conversación es el modelo prototípico de los usos lingüísticos*" –una afirmación que recupera, de alguna manera, la antigua "*retórica*" como tendencia gramatical de los griegos– hace pensar que la lengua se da *en toda su fuerza social* como "*interacción conversacional*", no como monólogo interior o exterior. El análisis del discurso enriquece, así, el punto de vista de la pragmática con una importantísima aportación metodológica: *la importancia de la conversación*, como manifestación prototípica, primera y fundamental de la lengua. Esta aportación, como sabemos, no ha pasado desapercibida al mundo de las enseñanzas de lenguas extranjeras en los últimos años.

Centro Virtual Cervantes

Claro que no se están negando otros usos de la lengua, sino que, de la misma manera que el estructuralismo afirmó que la lengua hablada es más lengua que la lengua escrita, ahora el análisis del discurso insiste en que la conversación es *más uso* de la lengua que cualquier otro. Enrique Alcaraz (1992: 96) incide en la importancia de la trascendencia comunicativa que se deriva de lo conversacional cuando afirma que:

> "La conversación, por su complejidad y, sobre todo, por su *trascendencia comunicativa* (*"la conversación es la vida del lenguaje"*, en palabras de Jespersen), es probablemente el tema o cuestión central del paradigma de la pragmática por ser el lugar más apropiado para la interacción humana. La conversación no es sólo la suma de dos *destrezas comunicativas* (la comprensión oral-auditiva y la expresión oral), como se analizó e el estructuralismo, es algo más, es un proceso complejo regulado por principios organizativos intrincados, en parte desconocidos, que se celebra en *situaciones sociales*, entre interlocutores que mantienen relaciones sociales entre sí con el objetivo de intercambiar información de todo tipo."

A consecuencia de esta complejidad a la que alude la cita de Alcaraz, hoy en día los campos de la pragmática y el análisis del discurso tienden a confundirse y muchos utilizan estos dos nombres indistintamente. Si queremos mantener cierta distinción entre ellos, podríamos decir que la pragmática es al análisis del discurso como la gramática universal con respecto a las gramáticas particulares, es decir, la que considera los principios generales que regulan el uso de la lengua natural. El análisis del discurso sería, entonces, la aplicación de la pragmática, es decir, de esos principios generales, a las lenguas naturales específicas. En todo caso, no está de más extremar las cautelas en el sentido que recientemente ha puesto de manifiesto Lluís Payrató (1998:98-99) al señalar que:

> "El estudio de los productos lingüísticos, como manifestaciones de la capacidad humana de lenguaje, constituye el objeto del análisis del discurso, aunque, hoy por hoy, esta denominación debe entenderse como un título genérico que engloba diversas tendencias (pasadas y presentes) más que como el epígrafe de una disciplina homogénea.
>
> Así, para empezar, el análisis del discurso se puede intentar diferenciar de la llamada lingüística textual, a pesar de que ambas orientaciones coinciden en *bastantes aspectos y, en último término, resultan complementarias.*"

Hay diversas maneras de concebir lo que debe hacer la pragmática (Escandell, 1996). Me voy a referir exclusivamente a algunas de ellas que, en mi opinión, resultan las más pertinentes en cuanto a sí mismas y a las implicaciones que están teniendo, y tendrán en los próximos años, en el desarrollo del ámbito de intervención de la DLE. Aún así, me doy cuenta que esta fragmentación puede crear cierto desconcierto inicial.

De hecho, en el *contexto de la pragmática* se tiene, a veces, la sensación de

Centro Virtual Cervantes

como si no se supiera exactamente a dónde y por dónde vamos. Claro que la lengua o lenguas que nos sirven para la comunicación y las realizaciones personales y sociales de cada día –que nos parece algo tan sencillo, tan normal, tan dado, y cuya complejidad sólo empezamos a apreciar cuando tenemos que utilizar una lengua extranjera– es o son también una realidad que, aunque tan próxima a nosotros, sigue siendo muy elusiva, muy difícil de entender en su complejidad.

Para descifrar esa complejidad me parece útil recurrir a la introducción contemporánea a la pragmática de J. L. Mey (1994) que establece dos caminos generales para acercarnos a esta nueva ciencia de la lengua: *la macropragmática* y la *micropragmática.*

Como sabemos, la *micropragmática* estudia las unidades básicas de la pragmática que se refieren a las intenciones propias de los hablantes, a lo que ellos quieren decir –hoy en día desgranadas a través de

- la teoría de los actos de habla de Austin y Searle;
- el principio de cooperación de Grice;
- las estrategias de cooperación de Gumperz;
- las implicaturas y la relevancia de Sperber and Wilson;
- la teoría de la cortesía de Leech, Robin Lakoff, Brown y Levinson...

Todo un corpus teórico que, en mi opinión, constituye hoy día la aportación más relevante de la lingüística moderna a la enseñanza de lenguas extranjeras bajo un paradigma socio-comunicativo. Hay materiales de E/LE ya en nuestro mercado que desarrollan unidades didácticas centradas en la aplicación de estas teorías (Vez, 1998b). Teorías que resultan bien conocidas y no tiene sentido pormenorizar aquí.

La consideración *macropragmática* da un paso más adelante:

a) En el nivel de la *extensionalidad,* hay dos conceptos que inciden de una manera determinante en los enfoques sociales de los aprendizajes lingüísticos: el *cotexto* y el *contexto.*

- El *cotexto* nos lleva a insistir en el carácter de *interacción* que tiene todo hecho de habla.
- El *contexto,* como "conocimiento del mundo", se ha trasladado al ámbito metodológico de la DLE en forma de las *competencias sociocultural y sociolingüística* que se incluyen en el marco de la competencia comunicativa en una lengua extranjera.

b) En el nivel de la *intensionalidad* se insiste en el hecho de que la lengua sucede, se usa, en una sociedad y está sometida a una serie de *"restricciones sociales"*. Frente al concepto chomskiano del aspecto creador del uso de la lengua –un hablante tiene la infinita libertad de decir una locución nunca dicha anteriormente– la intensionalidad nos dice exactamente lo contrario: *el hombre no tiene tal libertad en el uso de la lengua, aunque la tenga en la creación gramatical de una oración.* La sociedad nos impone un conjunto de convenciones que, si no se dan, no se da la conversación.

La *intensionalidad* nos recuerda que hay temas que reciben un distinto tratamiento por

Centro Virtual Cervantes

parte de sociedades diferentes y llama nuestra atención sobre aquellas *restricciones* que tienen un lugar muy importante en la sociedad moderna y que, en su conjunto, configuran la "*dimensión intercultural*" de las enseñanzas y aprendizajes de lenguas extranjeras.

3. Contexto sociolingüístico.

Hasta aquí he analizado el contexto lingüístico de la comunicación como fuerza social y su aplicabilidad a la enseñanza de las lenguas extranjeras. Pero como ya he dicho al principio, hay más contextos que contribuyen a afianzar esta dimensión.
En el *contexto de la sociolingüística y la sociología del lenguaje*, por ejemplo, podemos reflexionar sobre un hecho innegable: *que los seres humanos disponemos de la capacidad de controlar a los demás, y estos a nosotros, mediante el recurso a múltiples de las rutinas lingüísticas que compartimos socialmente.*

A través del acto de decir o escribir, quien o quienes participan con nosotros en un acto de comunicación lingüístico nos fuerzan a producir determinadas respuestas. Las preguntas demandan contestaciones, los cumplidos piden un agradecimiento, las dudas solicitan aclaraciones... Para comprender estas rutinas lingüísticas y, sobre todo, para comprender su esencia en una lengua que no es la propia, hace falta comprender la sociedad y las normas sociales en la que se producen y se insertan tales rutinas. Conocer la lengua no es suficiente, ya que el verdadero significado de muchos de nuestros actos de habla no reside en las palabras pronunciadas o escritas, sino que se inscribe en un complejo e intrincado mundo de conocimientos sociales. Examinar estas rutinas puede ayudarnos a comprender esa buena parte de supuestos implícitos, no verbalizados y no escritos, sobre los que se basa el *discurso social.*

Ha pasado ya el tiempo –si hubo alguna vez un tiempo así– en el que se pretendía defender la imagen de una lengua como algo independiente de los hombres que la usan o la imagen de compartir una lengua como una forma de tener acceso a un servicio comunitario preestablecido, como si se tratase de compartir unos servicios de transporte público o las pistas deportivas de un municipio. El lenguaje, como fuente de mensajes sociales y como facilitador primario de la comunicación humana, debe ocupar una posición central en todos los intentos por comprender al hombre como un *comunicador social.*

Además de la *función identificadora* –que obedece a un "*imperativo territorial*", el lenguaje posee un "*imperativo cooperativo*" que se traduce por medio de su *función comunicativa:* la exploración de otras realidades que nos anima al conocimiento de otras lenguas como medio de traspasar el umbral que nos separa de los demás grupos sociales del mundo, no sólo para conocerlos mejor sino también para hacer que nos conozcan mejor a nosotros.

Yo creo que es dentro de este marco conceptual (Vez, 1996), donde el aprendizaje de lenguas extranjeras cobra hoy su total significado como *fuerza social.*

4. El contexto de las ciencias de la educación.

Centro Virtual Cervantes

Ya situados en el *contexto de las ciencias de la educación*, en sus respectivos ámbitos de influencia psicológica y pedagógica, asistimos actualmente a una *visión extensiva* que percibe el ámbito de la DLE como un territorio eminentemente social y humano –un territorio en el que el *trabajo lingüístico* forma una especie de triunvirato con otros territorios de *desarrollo personal y social*. Desde esta perspectiva, la idea que se sitúa en el centro de toda atención es un concepto de lengua muy próximo a su consideración como una forma de comportamiento humano. Y si la lengua –la nueva lengua también– es un aspecto del comportamiento humano, entonces su estudio y ubicación no puede estar muy alejado del *contexto social* que crea y modifica ese comportamiento (Vez, 1995).

Los movimientos que se observan en esta dirección de penetración en el contexto social, a lo largo de los últimos años de la década de fin de siglo, parecen atestiguar una creciente aceptación entre el profesorado de lenguas extranjeras de la necesidad de incardinar más y mejor los aspectos relevantes del aprendizaje de una lengua extranjera en el medio educativo con aspectos generales de las variables que inciden en desarrollo personal y social global e integrado.

En esta dirección se han movido algunas *experimentaciones procesuales* (Ribé, 1997; Pla y Vila, 1997) de la enseñanza de lenguas extranjeras que tratan de proyectar una nueva dimensión al concepto del aula de idioma en el sentido de desarrollar estas variables por medio de la creación de *espacios psico-sociales* en la propia aula. Espacios que pueden crearse, están creándose ya en muchos centros educativos europeos (también en España), con "*metodologías de tipo descendente*" que ponen en juego no sólo tareas lingüísticas (conocidas como tareas de primera generación), o tareas lingüísticas monoepisódicas que buscan alcanzar un desarrollo cognitivo, sino también auténticas tramas creativas y multiepisódicas que además de la dimensión lingüística y cognitiva– se plantean involucrar en el aprendizaje de la lengua extranjera los restantes aspectos de la personalidad de quien la aprende, a fin de contribuir a su desarrollo integral como persona –como *comunicador social*.

Me refiero a la *autoestima, la capacidad crítica, la autonomía, el equilibrio afectivo y social, las actitudes para la convivencia, las destrezas para afrontar la diversidad lingüística* y *cultural*, etc.

En definitiva, una dirección que gravita sobre el concepto de "*aprendizaje vivencial*" en el terreno concreto de los aprendizajes de nuevas lenguas que tiene en cuenta, como rasgos esenciales, el hecho de que

- se facilita el desarrollo personal
- se ayuda al aprendiz de lenguas extranjeras a adaptarse al *cambio social* que implica la apropiación de una nueva forma de comportarse comunicativamente.

5. El contexto de las nuevas tecnologías.

En esta misma dirección de aprendizajes vivenciales y comportamentales que precisan, para su desarrollo, de la reinvención de un nuevo tipo de espacio de trabajo –el escenario de un taller más que de un aula– el *contexto de las nuevas tecnologías*

ASELE. Actas IX (1998). JOSÉ MANUEL VEZ JEREMÍAS. Contextos comunicativos del EL...
Centro Virtual Cervantes

representa no *ya tanto el concepto de un medio auxiliar cuanto el de una* representación real y auténtica de la forma de comunicación social en la que la lengua juega un papel determinante. Me refiero, en concreto, a la experiencia vivencial "*on line*" que emplea los entornos hipertextuales como base textual y que permite comunicar algo a alguien que tiene interés en esa misma comunicación, en tiempo real, de modo auténtico, y, sobre todo, más allá de los límites del aula, de los compañeros de clase y del profesor. La comunicación en la lengua extranjera, gracias a las nuevas tecnologías, ha dejado de poseer una *dimensión propedéutica* –una preparación controlada para cuando tal comunicación en la lengua extranjera tenga lugar en algún espacio y momento hipotéticos– y se convierte en una comunicación social auténtica, en tiempo real auténtico, con interlocutores sociales verdaderos.

Hace unos meses tuve ocasión de analizar esta experiencia con alumnos de E/LE de la Universidad de Tecnología de Compiègne donde un grupo de adolescentes franceses en un taller de lenguas bien equipado de nuevas tecnologías participaba, en tiempo real, en un concurso radiofónico, vía Internet y gestionado desde Buenos Aires, con alumnos de Estados Unidos, Alemania, España y otros países conectados "*on line*" al programa donde se discutían temas lingüísticos del "ser" y el "estar", se gastaban bromas, se narraban anécdotas, todo ello siguiendo pautas de una metodología colaborativa en la que uno no distinguía quien era el profesor y quienes los alumnos. Un auténtico proceso de socialización mediante el uso auténticamente comunicativo del Español como Lengua Extranjera.

6. El contexto del profesorado.

Esto me lleva a pensar en la orilla del río del saber donde se sitúan *los prácticos*. El último contexto a que haré referencia antes de exponer mi propuesta sobre un nuevo concepto de fuerza social de la comunicación para el ámbito europeo. Un contexto en el que los síntomas de cambio más importantes que se vienen detectando últimamente, aquellos que van a protagonizar la formación del profesorado de lenguas extranjeras a lo largo de la primera década del siglo XXI, tienen que ver con el pensamiento del profesor de lenguas y el desarrollo de su conocimiento profesional (Vez, 1997).

El ámbito profesional de la preparación del profesorado de lenguas extranjeras está dejando de construirse, exclusivamente, en relación a los asertos metodológicos (*esto va bien, así aprenden mejor; eso no funciona...*) o los componentes disciplinares (*es importante introducir la fonética en el nivel de...; lo procesos de leer y escribir deben integrar...*) *para centrarse más en lo que saben los profesores* de lenguas para trabajar profesionalmente su campo profesional y cuál es la base de este conocimiento así como la forma de adquirirlo y desarrollarlo.

En realidad, los investigadores y las investigaciones hoy más influyentes en DLE responden a una secuencia de progreso que va desde una preocupación inicial por los contenidos lingüísticos a una preocupación por centrar el foco de atención en el *pensamiento del profesor y el desarrollo del conocimiento profesional:*

Centro Virtual Cervantes

•los contenidos lingüísticos en los 60 y 70 (diseño, secuencia, progresión) y la idea del "*método*"
•los sujetos del aprendizaje en los 70 y 80 (la primera penetración de la psicología y las primeras disputas entre aprendizaje/adquisición que se originan desde los postulados de S. Krashen) y el abandono del concepto de método y su suplantación por el de "*enfoque*"
•el aula y las interacciones alumno-profesor en los 80 y 90 (el contexto de aprendizaje y su dimensión comunicativa) y el refuerzo del enfoque y la introducción de "*tareas*".
•el profesor (su pensamiento, el desarrollo de su conocimiento profesional) en los 90. Para comprender mejor la Didáctica de las Lenguas Extranjeras y sus componentes curriculares, es preciso conocer más y mejor acerca de los profesores de lenguas extranjeras y quienes se preparan para serlo (lo que hacen, cómo piensan, lo que saben, cómo aprenden...).

En la orilla de los prácticos, la fuerza social de los aprendizajes lingüísticos plantea a los profesores de lenguas extranjeras una paradoja y un dilema que reproduce la misma paradoja que vive el alumno que estudia una lengua extranjera como una nueva competencia social: los alumnos no pueden, en principio, comprender lo que necesitan aprender. Sólo pueden hacerlo a través del recorrido, por sí mismos, del proceso de apropiación de esa nueva dimensión lingüística y social, tal vez por ensayo y error, tal vez a través del ejercicio de la acción de aprender haciendo, por descubrimiento, o por todo ello a la vez, pero siempre desde sí mismos. Y para aprender desde sí mismos –aún con la inapreciable ayuda de un profesor– tienen que empezar por hacer lo que todavía no están en condiciones de comprender.

Claro que esto también le ocurre a los profesores. Existe un nivel de la práctica profesional que, por lo general, se ignora. Me refiero al hecho de que los requisitos acerca del *profesor en su puesto de trabajo* viene definidos por la *situación social* que caracteriza al aula de lengua extranjera, y que el contexto del aula en realidad no es otra cosa que un fiel reflejo de aquellas problemáticas sociales que prevalecen en la sociedad ya sean en sus niveles microsociales o macrosociales. En su sentido más estricto, el contexto del aula es *un proceso social e interactivo* entre profesores y alumnos.

Yo tengo la impresión de que en este *cuarto nivel de la práctica* la cuestión de la competencia se transforma en un *concepto social* ya que es *la realidad social* la que condiciona plenamente los procesos de interacción social en el aula. No es difícil imaginar, en este sentido, las diferencias que en ese proceso de interacción marcan, por ejemplo, los respectivos contextos sociales de un aula de E/LE en Moldavia (y las hay) y una en Nueva York, partiendo del supuesto de que en ambas situaciones se haya optado por una *metodología de proyectos vivenciales de uso comunicativo real del Español.*

Así, la visión estricta de una clase de lengua extranjera puede llegar a ser extremadamente dura en la medida en que el éxito o el fracaso de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera llegue a depender casi por entero de las circunstancias generales de la sociedad en la que se circunscribe. En mi opinión, es

Centro Virtual Cervantes

esta situación general del contexto social la que influye más poderosamente en la apreciación de que unos profesores resulten más competentes que otros y, naturalmente, no por su propio fracaso como profesionales sino por razones estructurales que están más allá de su control.

7. E/LE y contexto europeo.

Cuando estas circunstancias generales de la sociedad se refieren al *contexto europeo*, mi reflexión me lleva a plantear el concepto de la Unión Europea como "*una unidad de diferencias*" y a percibir Europa como "*una, in linguis multis*".
Los contextos del lenguaje son variados: psicológicos, sociales, psicosociales e, inevitablemente, *sociopolíticos*. Los contextos de la DLE también.
Desde comienzos del siglo XVII se crearon varios cientos de lenguas artificialmente "*construidas*", con la esperanza de poder adoptar un medio universal para la comunicación internacional –una "*lingua internazionale ausiliaria (LIA)*", en términos de Umberto Eco (1993:342). Desde el solmido, una lengua artificial *pura* hasta el *Basic English* –una lengua natural *manipulada*– la sucesión de intentos ha sido constante (ido, latín sin flexión, novial, volapük, interlingua, etc.), destacando entre todos ellos la permanencia en el tiempo (unos cien años) del Esperanto, una lengua artificial síntesis de diversas lenguas naturales. En su conjunto, todos estos intentos obedecen a una finalidad "*utilitarista*" del lenguaje: facilitar cómodamente la comunicación entre personas de grupos lingüísticos diferenciados para los que la multiplicidad de lenguas resulta un factor de inhibición y complejidad en el mutuo entendimiento. Claro que, otras veces, los intentos han seguido una dirección muy diferente, con vertientes sociológicas, políticas y económicas muy claramente establecidas.

Muchos ciudadanos europeos son, en la actualidad, conscientes del peligro de dos circunstancias contradictorias: el "*complejo*" que se deriva de la ignorancia de lenguas y la tiranía que conlleva el monopolio de una lengua-autopista. La construcción de la Unidad Europea plantea un reto importante para la comunicación transnacional comunitaria:

- Si resulta más que cuestionable que toda la intercomunicación pase por la autopista del *English*;
- si nuestros alumnos se forman en el sistema educativo para ser ciudadanos de esa nueva Europa y comunicadores sociales *en la pluralidad de sus contextos* y no tanto para atender con carácter inmediato propósitos comunicativos de otros mundos mucho más alejados de esta realidad,
- ¿no ha llegado el momento de revisar el constructo de "*competencia comunicativa*" y de reflexionar sobre una *competencia comunicativa europea* a la luz de una nueva perspectiva de *qué es comunicar*?

Las enseñanzas de lenguas extranjeras en Europa desarrollan casi al cien por el cien el concepto de que comunicar socialmente en una lengua extranjera es llegar a *producir* en esta lengua auxiliar al nivel –o casi al nivel– de quien la posee y usa

Centro Virtual Cervantes

como lengua propia. Y la didáctica de lenguas extranjeras (a la que el E/LE no escapa) es así, y sobre todo, una didáctica de las destrezas productivas.

Claro que las destrezas productivas –los profesores de E/LE lo saben bien– son más duras y demandantes que las destrezas comprensivas. La producción posee fuertes trabas, niveles meseta, de atasco y estancamiento que no se producen en la comprensión. Aún así, los profesores evalúan sobre todo procesos de producción porque así lo demanda la propia evaluación social de los aprendizajes lingüísticos. Y los esfuerzos escolares se centran en este nivel de dureza y, claro está, de esta forma no puede tener cabida la diversificación de la oferta de varias lenguas extranjeras en el sistema educativo europeo.

Son varias las investigaciones que cuestionan la rentabilidad de un aprendizaje productivo de lenguas extranjeras en los primeros estadios de una escolarización formal. De hecho, hay quien piensa que en las actuales condiciones de los sistemas educativos de los países europeos poco más se puede hacer que avanzar significativamente en la *dimensión comprensiva* de las lenguas extranjeras a no ser que uno se quiera deslizar por la pendiente de las producciones mecánicas –carentes de toda fuerza social– de "*el libro está sobre la mesa...*".

Hay quienes creemos que el verbo comunicar se puede conjugar de otra manera. De una manera que salvaguarda –si no potencia más todavía– esta fuerza social de una lengua como comportamiento vital. No hace falta demostrar que para comunicarse las personas tengamos que emplear la misma lengua. La historia evidencia que la forma más antigua de comunicarse entre personas y pueblos de distintas lenguas es la de hablar cada uno su propia lengua comprendiendo la del otro. De alguna forma podemos imaginar la Europa del tercer milenio como una especie de *bricolage lingüístico* en la gestión cotidiana de su pluralidad. Una gestión que, sin duda, situaría a sus lenguas latinas en una posición más justa y equilibrada en las relaciones transnacionales de la comunicación social.

Han pasado más de tres siglos desde las intuiciones de Comenius (1631) en torno al aprendizaje de nuevas lenguas

> "No es preciso aprender las lenguas a la perfección, sino dentro del límite de lo necesario."

y, desde entonces, el concepto del "*límite de lo necesario*" ha sido un permanente objeto de discusión y debate dentro y fuera del ámbito de la DLE. Aunque más bien, para ser preciso, yo diría que el debate se ha producido en la mayoría de las ocasiones en territorios bastante ajenos al campo profesional de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. En realidad, soy de la opinión que el gran debate sobre el aprendizaje de nuevas lenguas no se ha centrado a lo largo de los pasados siglos en torno a los límites pedagógicos del proceso de enseñanza-aprendizaje como tal. Al fin y al cabo, ésta ha parecido siempre una cuestión bastante trivial en relación con la verdadera y trascendental cuestión de fondo del gran debate sobre las lenguas extranjeras. Es decir, qué lengua o lenguas deben formar parte de la obligatoriedad del desarrollo del curriculum escolar y cuál debe ser el estatuto de este tipo de desarrollo.

Centro Virtual Cervantes

De hecho, con el paso de los años, el peso de esta última cuestión –en definitiva, la secular pugna acerca de la primacía de una lengua sobre las demás– nos lleva a reformular las intuiciones de Comenio en la dirección no tanto de plantearse exclusivamente los límites de lo necesario en cuanto a "*cómo*" aprender lenguas extranjeras sino también en relación a "*qué*" lenguas extranjeras aprender. Dicho de otro modo, *¿hasta qué punto entra en los límites de lo necesario, en la antesala de un nuevo siglo que se caracterizará sin duda por una nueva dimensión de la comunicación social, seguir propugnando un desarrollo oficial del curriculum escolar de lenguas extranjeras sobre la base de una oferta mayoritaria o casi exclusiva del Inglés con una orientación netamente productiva?*.

Los pasados siglos son testigos de una creciente confirmación social y académica del concepto de "*políglota*" como alguien que domina a la perfección varias lenguas. Claro que en los cinco últimos años se alzan cada vez más voces que se inclinan por la relevancia del concepto de "*comunicador social a nivel transnacional*" como alguien que, sin dominar a la perfección varias lenguas, es capaz de comunicarse con los demás desde la producción en la suya o suyas propias, o simultaneando esta producción lingüística con la ejercida en otra lengua de amplio uso internacional, y puede comprender a los demás cuando se expresan en sus propias lenguas bien sea dentro del ámbito de varias lenguas transnacionales de su misma raíz lingüística o en el ámbito de lenguas de una amplia difusión social.

La lingüística aplicada y el desarrollo curricular del área de lenguas extranjeras, como ejes vertebradores de los fundamentos de la DLE, no pueden permanecer al margen de estas nuevas voces. Las enseñanzas del E/LE tampoco. Y quizás haya llegado el momento de plantear el hecho de si la DLE es un campo disciplinar universal –digamos, como la Física de las Partículas– o de si, precisamente por su atención centrada en los que se preparan para ser comunicadores sociales mediante una competencia comunicativa en lenguas extranjeras, puede resultar un campo disciplinar factible de parcelar y especializar en virtud de los contextos sociales, culturales, económicos y políticos que dan sentido, en unas *determinadas circunstancias*, a la orientación y el propósito de su doble objetivo: el de la formación de profesores del área de lenguas extranjeras y la formación en lenguas extranjeras que estos profesores desarrollan con sus alumnos en su actividad profesional.

En mi opinión, cuando estas "*determinadas circunstancias*" tienen que ver con la construcción de Europa, la orientación y el propósito del doble objetivo de la DLE son factibles de una cierta especialización que favorezca la necesaria diferenciación entre aquellos aspectos generales –digamos, los avances en las investigaciones sobre la oscura frontera entre adquisición y aprendizaje de una nueva lengua; las diferencias entre niños, adolescentes y adultos enfrentados a un proceso de apropiación de una lengua añadida; instrumentos de evaluación de las tareas escolares en el aprendizaje de lenguas extranjeras, etc.– que ocupan por igual a los expertos en DLE en un contexto americano, asiático o europeo y aquellas otras cuestiones de índole más particular y propias de una problemática social concreta con límites bien establecidos.

En este sentido, las investigaciones en DLE han centrado mayoritariamente su

ASELE. Actas IX (1998). JOSÉ MANUEL VEZ JEREMÍAS. Contextos comunicativos del EL...
Centro Virtual Cervantes

atención en aspectos generales del proceso de adquisición-aprendizaje de las lenguas y en cuestiones relativas a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en el sistema educativo. Son escasos, o de muy restringido conocimiento, los trabajos de *investigación que se orientan hacia una dimensión europea del curriculum escolar de* las lenguas extranjeras en el conjunto de la Unión.

Si bien a menudo se cita el Proyecto de Lenguas Modernas encargado por el Consejo de Europa a un equipo de expertos ya hace más de un par de décadas, y retomado más tarde en diversas ocasiones, como un manifiesto de europeísmo en DLE, no debemos olvidar que tal proyecto nunca fue concebido en su origen para un determinado desarrollo curricular y la circunstancia de que, en alguna forma, haya desembocado en tal tipo de planteamiento se debe exclusivamente a otro tipo de factores... que, en su conjunto y en mi opinión, sólo han servido para seguir favoreciendo la dimensión comunicativa de naturaleza productiva de una gran lengua-autopista en Europa: el "*English*".

La creciente necesidad de valorar el alcance de la dimensión europea en las lenguas del curriculum escolar de los Estados miembros, el análisis de la comunicación social entre los ciudadanos europeos, el papel que cumplen los aprendizajes lingüísticos de las denominadas lenguas extranjeras con la atención puesta en una dimensión plurilingüe y multicultural de la Unión, las demandas de diversificación y ampliación de las ofertas educativas de estas lenguas, el propio concepto de qué significa hoy "*comunicarse socialmente*" a nivel transnacional en el contexto europeo, la fuerza social de la casi exclusiva comunicación transnacional en lengua inglesa en la plataforma continental europea, etc., han sido –en su conjunto y por separado– objeto de atención por parte de instituciones públicas relevantes y, principalmente, por asociaciones europeas de profesores de lenguas extranjeras diferentes al Inglés.

Entre las distintas recomendaciones que en diversos momentos han sido puestas de relieve por parte de este tipo de atenciones hacia una DLE de marcado interés europeista, cabe destacar el consenso unánime acerca de la necesidad de investigar las condiciones, las motivaciones y las actitudes, las ventajas e inconvenientes, etc. en torno a un diseño de los aprendizajes lingüísticos de las lenguas extranjeras en el contexto escolar capaz de integrar los intereses de una dimensión europea y, en tal sentido, dotado de rasgos específicos y característicos que, aún compartiendo los planteamientos generales de cualquier otro diseño en DLE, permitan revelar y proyectar una identidad propia y ajustada a las necesidades de construcción de esta dimensión.

Existen en este sentido diversas líneas de investigación complementarias pero en direcciones diferentes, como por ejemplo:

- los estudios sobre plurilingüismo europeo propiciados desde el Conseil Supérieur de la Langue Française bajo iniciativa del Dr. Bernard Quemada;
- los trabajos en torno a aspectos psicolingüísticos de la destreza comprensiva oral de lenguas extranjeras seguidos en la Division Didactique des Langues et Interculturalité del Departament de Technologie et Sciences de l'Homme de la Universidad de Compiègne bajo la dirección de la Dra. Delia Ciampoli;

ASELE. Actas IX (1998). JOSÉ MANUEL VEZ JEREMÍAS. Contextos comunicativos del EL...
Centro Virtual Cervantes

•el proyecto elaborado por el Grupo Galatea bajo la dirección de la Dra. Louise Dabène de la Universidad Stendhal de Grenoble orientado hacia la elaboración de módulos pedagógicos disociados para lenguas de una misma raíz latina;
•el proyecto "*EuRom 4*" sobre materiales didácticos de enseñanza simultánea y exclusivamente comprensiva de tres lenguas latinas en los contextos de España, Francia, Italia y Portugal bajo la dirección de la Dra. Claire Blanche-Benveniste

El impulso de mi propia investigación sobre este particular me ha llevado ha plantear el establecimiento de una serie de hipótesis

Hipótesis 1ª:
La mayoría de los diseños curriculares de lenguas extranjeras en Europa responden a lo que Rudduck (1991) denomina una "innovación sin cambio" en la medida en que no llegan a afectar a cómo los profesores y alumnos (y la sociedad en general) piensan y desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.
Hipótesis 2ª:
La construcción de Europa demanda una alternativa realista e idiosincrática en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras que reequilibre los pesos específicos de lenguas y culturas latinas y anglo-germánicas y evite la creciente potenciación de una lengua-autopista al tiempo que reconsidere el concepto de que comunicarse socialmente a niveles transnacionales en Europa es "hablar y escribir" todos una "misma" lengua franca.
Hipótesis 3ª:
Para comunicarse, en forma oral y escrita, no es necesario hablar y escribir la misma lengua. Se puede hablar y escribir en la propia lengua y comprender la de los demás. Desarrollar las destrezas comprensivas entre lenguas de una misma raíz lingüística, en los niveles iniciales de la escolarización, supone un planteamiento didáctico (aprender a comprender) más pertinente que el que se deriva de la potenciación de las destrezas productivas.
Hipótesis que me han permitido diseñar la pregunta central de mi investigación en los siguientes términos:
¿Contribuye la intercomprensión lingüística a crear un espacio singular en Europa más idiosincrático y respetuoso con la dimensión socio-comunicativa entre sus ciudadanos?
¿Qué condiciones son necesarias para contribuir a la aceptación de la intercomprensión en los sistemas escolares básicos?

Como es bien conocido, los antecedentes históricos de una dimensión europea en DLE tienen su origen, como ya indiqué anteriormente, en la propia preocupación del Consejo de Europa, y más concretamente en el seno del denominado Consejo para la Cooperación Cultural, por desarrollar a mediados de los años setenta (Council of Europe, 1971; 1973; 1978; 1981) un sistema crediticio de aprendizaje de lenguas modernas destinado a adultos con necesidades lingüísticas específicas en el marco de la recién estrenada concepción de la movilidad europea.

Un precedente que, en el terreno de las aplicaciones destaca en la obra de J. A.

ASELE. Actas IX (1998). JOSÉ MANUEL VEZ JEREMÍAS. Contextos comunicativos del EL...
Centro Virtual Cervantes

Van Ek, de la Universidad de Groningen, que concluye en 1975 una especificación del tipo antes mencionado al determinar el "*nivel umbral*" de una aproximación funcional-nocional para la lengua inglesa (Van Ek, 1975) y en su adaptación, con la colaboración de L. G. Alexander, un año más tarde, para su adecuación en centros escolares (Van Ek, 1976). Como sabemos, otras lenguas extranjeras de amplia implantación internacional como el Francés, Alemán, Español e Italiano diseñaban, también por aquellos años, sus niveles umbrales pensando en su proyección como instrumentos lingüísticos de uso internacional (Coste, 1976; Roulet, 1977; Slagter, 1979).

Claro que no debemos olvidar que este precedente conviene relativizarlo bastante en la medida en que *las intenciones* que presidían sus planteamientos iniciales y *las realidades* que caracterizaron los planteamientos comunicativos de las aulas de lengua extranjera en Europa en las décadas que siguieron *mantienen serias discrepancias* hasta el punto de hacernos pensar o bien en una mala comprensión de las ideas de fondo del Consejo o bien en una falta de preparación de las estructuras docentes, discentes y sociales para afrontar con pertinencia y relevancia el mensaje profundo de una identidad europea de los aprendizajes lingüísticos de nuevas lenguas.

A mi juicio, el verdadero impulso que obliga a replantear la necesidad de tomar en consideración una alternativa europeista a la enseñanza de lenguas extranjera en la Unión se produce, de la mano de las grandes Asociaciones de Profesores de Lenguas Extranjeras *–distintas de la lengua inglesa–* que a lo largo de la década de los años noventa centran su atención en una serie de reinvindicaciones del papel de las lenguas extranjeras diferentes al Inglés. Así, por ejemplo,

- La Tercera Universidad Europea de Verano organizada en la Universidad de Nantes (26 Septiembre-6 Octubre, 1991) bajo la dirección del Dr. Pierre Yvard, recoge bajo el rótulo general de "*El papel de las lenguas y la Dimensión Europea*" una serie de puntos reinvidicativos que insisten en la necesidad de potenciar una política europea para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras.
- El Memorandum elaborado en 1992 por el Dr. Helmut J. Vollmer, de la Universidad de Osnabrück, para la Asociación alemana de investigación en lenguas extranjeras recoge entre sus diez puntos programáticos la necesidad de diversificar la oferta de lenguas extranjeras en Alemania así como la posibilidad de que algunas de ellas se enseñen y se aprendan solamente desde una *dimensión comprensiva.*
- Más recientemente, la declaración común firmada en Paris el 22 de noviembre de 1997 por diversas asociaciones de profesores de lenguas extranjeras se oponía a las decisiones del gobierno francés sobre una nueva planificación de las enseñanzas de las lenguas extranjeras.
- La Conferencia Europea organizada por el Consejo de Europa en Junio de 1997 bajo el tema de "*Apprendre les langues pour une nouvelle Europe*", encierra entre el conjunto de sus recomendaciones finales la necesidad de investigar nuevas formas de aproximarse al diseño de los curricula de las lenguas extranjeras en el nivel escolar obligatorio desde el respeto y la potenciación de la pluralidad lingüística y la interculturalidad como valores asociados a la identidad de una dimensión europea.

Centro Virtual Cervantes

• El Coloquio Internacional *Apprendre à Comprendre les Langues* celebrado en Paris (23-25 Junio, 1994) resalta el estudio de la adquisición de las *estrategias de comprensión* desde un esfuerzo por dar respuesta a las dificultades específicas de la *comunicación entre europeos*, muy especialmente *ante la seriedad y gravedad que está cobrando actualmente la hipótesis de la unificación lingüística global que se deriva de los recientes avances en las tecnologías de la comunicación y la información.*

Sin duda, los actuales modelos de *escuelas europeas* ofrecen expectativas muy interesantes para un desarrollo curricular de estas características asumiendo, además, el principio fundamental de un planteamiento multilingüe al servicio de una realidad multicultural y plenamente centrado en la coimplicación entre un *"modelo de lengua objeto"* y un *"modelo de lengua útil"* en el marco de la dimensión europea. Como señala D. Simon (1995:111),

> "Leur spécificité linguistique et éducative réside dans l'utilisation de plus de deus langues véhiculaires. La scolarisation tient compte de la langue d'origine de l'apprenant, et touts les élèves, quelle que soit leur origine culturelle, suivent le même programme. Le processus est celui déjà identifié comme processus de construction spiralaire par rajouts successifs, mais c'est sans doute l'importance accordée à l'enseignement formel de la *langue comme objet* dans la phase préparant la transition vers un statut de *langue outil* et encore après, tout au long du cursus, qui explique le degré de maîtrise atteinte, tranchant nettement avec l'immersion où l'enseignement formel est occulté."

Si bien existe una crítica razonable por parte de altos responsables educativos de diversos países europeos con relación a la adaptación de estos modelos a las instituciones escolares no experimentales, no es menos cierto que la construcción europea nos está exigiendo una seria reflexión acerca de la *función integradora* de las lenguas extranjeras en el curriculum escolar de los Estados miembros en la dirección hacia la que apunta L. Dabène (1994: 70) al entender esta función

> "comme moyen d'acculturation ou comme instrument et symbole de mobilisation ethnique pour des locuteurs soucieux de s'intégrer au groupe."

Si, por otra parte, tenemos en cuenta la creciente reivindicación de medidas de *diversificación* de las lenguas ofertadas en el curriculum (Arrouays et al., 1987; Batley et al., 1993) y una decisiva toma de conciencia sobre la necesidad, aludida por D. Simon (1995:113),

> "d'éviter le monopole d'une langue par rapport à d'autres et surtout de favoriser la reprise de langues en relative perte de vitesse"

todo parece indicar que nos estamos adentrando en un nuevo paradigma que, en los primeros años del nuevo siglo, tratará de centrar el desarrollo de un curriculum

Centro Virtual Cervantes

europeo de lenguas extranjeras sobre una nueva dimensión del concepto de *comunicación* que atenderá mejor a los aspectos comprensivos, diversificadores y socioculturales que deben formar parte, inequívocamente, de la conciencia metacomunicativa de quienes se forman para ser ciudadanos europeos *competentes y plurales*, en cuanto a las interacciones lingüísticas que socialmente van a tener que desarrollar, y *cultos, flexibles y tolerantes* en cuanto a las experiencias interculturales en las que van a proyectar su existencia cotidiana y, posiblemente, profesional.

Claro que sobre este particular, como se ha señalado en más de una ocasión, el consenso necesario precisa todavía de acuerdos que no parecen inmediatos más allá de lo que es el horizonte de la plataforma continental europea. Vale la pena tener aquí en cuenta el duro análisis de R. Phillipson (1992: 34) sobre datos objetivos respecto de esta situación:

> "Los recientes intentos que tratan de asegurar que todos los escolares de la Europa occidental aprendan dos lenguas conviene analizarlos a la luz de la preocupación europea ante el dominio del Inglés. Cabe esperar que, si los escolares europeos del continente aprenden al menos una lengua extranjera además del Inglés, se fortalezcan los lazos lingüísticos y culturales entre los europeos de las diferentes nacionalidades. Los Británicos rechazaron sumarse a este acuerdo en Mayo de 1989, lo que indica que aún cuando el desarrollo lingüístico se toma en consideración por parte de un organismo supranacional, en este caso la Comunidad Europea con su programa Lingua, son los intereses nacionales y la promoción de las lenguas oficiales las principales fuentes de motivación para el establecimiento de estos planes."

Progresivamente Europa se perfila como *"una, in linguis multis"*. La necesidad de desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y difusión de las lenguas de los Estados miembros, se recoge no sólo en el Tratado de Maastricht sino en el creciente sentir comunitario sobre el hecho de que la unidad europea no significa, por necesidad, la construcción de un nuevo concepto de bilingüismo vía autopista sociolingüística del Inglés: *un planteamiento hostil al desarrollo de las lenguas y culturas minorizadas en la Europa de las regiones*. Un sentir y una temática que fue objeto de un polémico congreso europeo en la población sur-tirolesa de Meran(o) en el que, según el análisis de Ricard Jordana (1983), confluyen tres aspectos sobresalientes:

> "a) La necessitat de comunicació entre les nacions i els pobles d'Europa;
> b) l'aclaparador predomini de l'anglés; i
> c) el despertar de les llengües de les minories que es van fent incòmodes arreu d'Europa."

Ante la actual paradoja –y signo de debilidad cultural– que caracteriza al hecho de que las demandas comunicativas (orales y escritas) entre ciudadanos del cono sur europeo (justamente donde se asientan las lenguas y culturas de raíz latina) se satisfagan normalmente mediante el recurso al Inglés, aplicando la ley del mínimo

Centro Virtual Cervantes

esfuerzo, se alzan cada día más voces que advierten sobre otras soluciones distintas a la de una *única* lengua franca. Declaraciones como la que pone de manifiesto Umberto Eco (1993:376-377) al plantear que

> "El problema de la cultura europea del futuro no está, sin duda, en el triunfo del plurilingüismo total (quien supiera hablar todas las lenguas sería como *Funes el Memorioso* de Borges con la mente ocupada por infinitas imágenes), sino en un comunidad de personas que puedan captar el espíritu, el perfume, la atmósfera de un habla distinta. Una Europa de políglotas no es una Europa de personas que hablan correctamente muchas lenguas, sino, en el mejor de los casos, de personas que puedan comunicarse hablando cada uno su propia lengua y comprendiendo la del otro, que no sabrían hablar de manera fluida, pero que al entenderla, aunque fuera con dificultades, entenderían el "*genio*", el universo cultural que cada uno expresa cuando habla la lengua de sus antepasados y de su propia tradición."

o declaraciones como la realizada por L. J. Calvet (1993: 124-125) en la dirección de postular que, en realidad,

> "No hace falta demostrar que para comunicarse las personas deben, necesariamente, hablar la misma lengua: pueden también hablar su propia lengua y comprender la de los demás...
>
> La gestión cotidiana del plurilingüismo europeo pasa por una especie de *bricolage lingüístico*."

abundan en la idea de que es posible conjugar el verbo comunicar desde otra perspectiva a la que hasta ahora habíamos desarrollado en el curriculum escolar de las lenguas extranjeras en Europa.

Una idea que siempre estuvo presente en la actividad del Seminari de Sociolingüística de Barcelona, fundado en 1976, y en el que ejercieron una notable influencia, en su época de máxima implicación, representantes periféricos como el italiano Giorgo Braga (1982, 1985), el rosellonés Doménec Bernardo o el propio Lluis V. Aracil. Y tampoco es ajena a esta tendencia, la política de un frente común de alianzas en el cono sur europeo, propiciada en su día por el que fue presidente del *Centre d'Information et de Recherche sur l'Enseignement et l'Emploi des Langues*, el Dr. Van Deth, que llegó a proponer –desde el concepto de "*lealtad lingüística europea*"– la reivindicación de una lengua neolatina –el Francés, teniendo en cuenta su mayor peso demográfico específico en la Europa Sur continental– que sirviese de bandera para la necesaria revitalización lingüística y cultural de todas las demás lenguas latinas, especialmente de las más *minorizadas*.

Sin duda, es a través de otras lenguas de mayor implantación socio-comunicativa en los niveles transnacionales la forma en que, a veces, algunas lenguas y culturas de menor impacto comunicativo pueden resultar apreciadas y

Centro Virtual Cervantes

comprendidas en grandes universos. Claro que, como había vislumbrado Mohandas *Gandhi (en palabras que le atribuye Braj Kachru, 1982: 10) desde su peculiar* pragmatismo,

> "No deseo que mi casa se vea rodeada de paredes por los cuatro costados y que las ventanas estén tapiadas. Quiero que los vientos de las *culturas de todos los pueblos soplen por doquier en mi morada con la* más absoluta libertad. Pero me resisto a que la fuerza de esos vientos arrastren mis pies fuera de ella."

8. Intercomprensión y latinidad.

Empezar por planificar las enseñanzas lingüísticas escolares básica desde la *intercomprensión es una forma posible de iniciar la construcción de una polifonía* racional y realista, susceptible de favorecer el desarrollo y el funcionamiento armónico de *toda* la Comunidad. Y no me refiero exclusivamente a la necesidad de *comprender para los latinos una o dos lenguas –más allá de la propia– pertenecientes* al mundo románico, además de una lengua anglosajona que bien puede serlo también a nivel de producción.

Es, más que nada, el compromiso de la Europa anglosajona de comprender una o dos lenguas latinas o incluso abordar una de ellas desde planteamientos también productivos. *La intercomprensión entre las dos europas lingüísticas se vería sin duda muy facilitada.*

La introducción de una "*competencia receptiva*" que –a nivel de lenguas y culturas de una misma familia (y la latina es lo suficientemente importante en Europa para considerar el valor de este esfuerzo)– nos permita comprender al otro expresándose en su lengua y a éste comprendernos haciéndolo en la nuestra, no entra en conflicto con la potenciación de una "*competencia comunicativa plena*" (productiva y comprensiva) en una gran lengua franca europea como el Inglés o el Alemán.

Los actuales esfuerzos económicos, sociales y educativos favorecedores de una competencia comunicativa plena en lenguas anglosajonas deben seguir manteniéndose en cuanto que los beneficios científicos y culturales, económicos, socio-profesionales, etc. que se obtienen a través de la "*dimensión universal global*", más allá de Europa, que supone esta forma de comunicación, son del todo punto valiosos y enriquecedores para cualquier individuo y sociedad.

Claro que la suma de una competencia comunicativa completa en lenguas anglosajonas y una competencia receptiva en otras dos o tres lenguas latinas de la unión Europea configura, sin duda, un perfil educativo, cultural y profesional mucho más deseable para los ciudadanos europeos que profesen como tales y tengan razones para conjugar, en la práctica, el verbo comunicar en Europa de una manera muy distinta a la actual.

En realidad existen importantes impulsos en torno a una planificación del curriculum europeo de lenguas sobre la base de una *disociación de competencias*

ASELE. Actas IX (1998). JOSÉ MANUEL VEZ JEREMÍAS. Contextos comunicativos del EL...
Centro Virtual Cervantes

que permita el desarrollo curricular de una lengua extranjera con competencias productivas y comprensivas junto al desarrollo simultáneo de una competencia receptiva en otras dos lenguas europeas. De hecho, la diferencia conceptual entre *lengua objeto* y *lengua útil* que durante estos años viene aplicándose en los modelos de escuelas europeas da muestras inequívocas de ello.

La *"unificación lingüística"* de Europa pretendida por algunos puede no estar muy lejos, aún sin desearlo, de la proyección del *"pensamiento único"*. Claro que para quienes percibimos el concepto de Unión Europea como *"una unidad de diferencias"*, la intercomunicación lingüística entre europeos resulta un elemento importante para mantener, además de hacer progresar, el plurilingüismo y la interculturalidad en Europa. Favorecer la intercomprensión es un desafío no sólo para todos aquellos europeos que estén, de alguna manera, preocupados por la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras sino también por la construcción de una Europa plural y respetuosa con su diversidad lingüística y cultural.

La situación actual de la enseñanza ofrece la posibilidad de diseñar nuevas orientaciones. Pero esto exige no solamente buena voluntad por parte de los que se encuentran en la base de la pirámide educativa sino por parte de los que están más próximos a su cumbre.

De alguna forma podemos imaginar la Europa del tercer milenio como una especie de bricolage lingüístico en la gestión cotidiana de su pluralidad. Una gestión que, sin duda, situaría a sus lenguas latinas en una posición más justa y equilibrada en las relaciones transnacionales de la comunicación social.

El siglo XXI se perfila ya como el siglo de la latinidad. La Europa latina tiene un gran compromiso con este reto. Así, por ejemplo, cabe apelar a las iniciativas como las que en Junio de 1994 se han abordado en el Coloquio de Paris sobre el tema *Apprendre à Comprendre les Langues* o, más recientemente, en Septiembre de 1995, las Primeras Jornadas de la Escuela Interlatina de Alto Estudio en Lingüística Aplicada celebradas en San Millán de la Cogolla (España) que han dado el primer paso formal hacia la potenciación por parte de Francia, España, Italia y Portugal de proyectos de cooperación interlatina que permitan el nacimiento de un proyecto común de todos los países europeos que hablan las lenguas románicas en contra del predominio del *English* en las actuales autopistas de la información. O, en otro orden, la difusión y promoción de las industrias de la lengua que gestiona el OEIL (*Observatorio Español de Industrias de la Lengua*) del Instituto Cervantes tanto para las acciones que se llevan a cabo en países de habla hispana cuanto para las actividades en las que se incorpora la lengua española realizadas en otros países.

Está por terminar el siglo y no es precisamente el día de Pentecostés sino la hora de Babel lo que tenemos a la vista. Mil millones seremos los hablantes de lenguas neolatinas en pocos años más, una buena parte de ellos en Europa. Mil millones que podríamos entendernos con la voz de la cultura sin tener por qué doblegarnos a las *conveniencias utilitarias*. Dejarnos cercar por intereses lingüísticos ajenos a nuestra historia y a nuestro destino, va lesionando nuestra fisonomía cultural... una tendencia que se agrava todavía más en el momento en el que los profesores, los periodistas, los políticos, y un largo etcétera dejan de poder comunicarse directamente entre sí

Centro Virtual Cervantes

–como dan cuenta de ello tantas convenciones internacionales celebradas en cualquier país europeo– al haber renunciado (o no haberse propuesto) a aprender a comprender otras lenguas romances distintas a la propia.

La declaración del Consejo Europeo de Ministros de Educación, reunidos en sesión plenaria el 4 de junio de 1984 en Luxemburgo, es bien conocida:

> "Les Etats membres conviennent de promouvoir toutes mesures appropriées pour que le plus grand nombre possible d'élèves acquière, avant la fin de l'obligation scolaire, une connaissance pratique de deux langues en plus de leur langue maternelle."

La propuesta que se deriva de la investigación que he realizado en estos años (y que de algún modo está presente en el hilo conductor de este trabajo) trata, justamente, de proporcionar elementos de reflexión y debate sobre una de esas "*mesures appropriées*".

REFERENCIAS

Alcaraz, E. (1992), "La lingüística y la metodología didáctica de las lenguas extranjeras", en V. García Hoz (Dir.), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid, Rialp, 19-107.

Alcaraz, E. y Martínez Linares, Mª A. (1997), *Diccionario de Lingüística Moderna*. Madrid, Ariel.

Arrouays, M. et al. (1987), *Parlons des langues!*. Paris, Nathan.

Austin, J. L. (1961), *Philosophical Papers*. Oxford, Oxford University Press.

Austin, J. L. (1962a), *How to do things with words*. Oxford, Clarendom Press. Hay versión castellana de G. Carrió y E. Rabossi, *Palabras y Acciones*, Buenos Aires, Paidós, 1971.

Austin, J. L. (1962b), *Sense and Sensibilia*. London, Oxford University Press.

Ausubel, D. P., J. D. Novak y H. Hanesian (1978), *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York, Holt, Rinehart y Winston.

Batley, E. et al. (1993), *Les politiques linguistiques dans le monde pour le XXIe siècle*. Rapport pour l'Unesco, Fédération internationale des professeurs de langues vivantes.

Bérard, E. (1991), *L'Approche Communicative*. Paris, CLE International.

Braga, G. (1982), "The process of conceptualization in the sociology of language", *International Journal of the Sociology of language, 38*; 15-18.

Braga, G. (1985), *La comunicazione verbale. Una ricerca sociologica*. Milano, Angeli.

Breen, M. (1990), "Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas", *Comunicación, Lenguaje y Educación, 7-8*, 7-32.

Brumfit, C. y K. Johnson (eds.) (1979), *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.

ASELE. Actas IX (1998). JOSÉ MANUEL VEZ JEREMÍAS. Contextos comunicativos del EL...

Centro Virtual Cervantes

Calvet, L.-J. (1993), *L'Europe et ses langues*. Paris, Plon.
Candlin, C. (ed.) (1981), *The Communicative Teaching of English: Principles and an Exercise Typology*. Longman. London.
Comenius, J. A. (1631), *Janua Linguarum Researata Aurea*. Amstelodami. [Hay versión al español, *La excelente puerta de las lenguas*, Leipzig, 1794].
Coste, D. et al. (1976), *Un niveau-seuil*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
Council of Europe (1971), *Modern Language Learning in Adult Education: Linguistic Content, Means of Evaluation and their Interaction in the Teaching of and Learning of Modern Languages in Adult Education*. Strasbourg, Council of Europe.
Council of Europe (1973), *Systems Development in Adult Language Learning: A European Unitl Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg, Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe.
Council of Europe (1978), *A European unit/credit system for modern language learning by adults*. Strasbourg, Council of Europe.
Council of Europe (1981), *Modern Languages (1971-1981)*. Report presented by CDCC Project Group 4. Strasbourg, Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe.
Dabène, L. (1991), *Projet de recherche «Enseignement/apprentissage de l' inter-compréhension entre langues voisines (domaine roman)»*. Lidilem. Université Stendhal Grenoble 3.
Dabène, L. (1994a), "Multiculturalisme et multilinguisme à l'école", en *La dimension européenne et la formation des enseignants*. Ouvrage collectif polycopié présenté par M.-C. Révauger. Grenoble, IUFM.
Dabène, L. (1994b), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris, Hachette.
Degache, C. (1994), "L'enseignement de la compréhension écrite de l'espagnol à un public d'étudiants débutants non spécialistes, prémices de l'élaboration d'un outil adapté", en *Actes des Jornées d'Étude de la Societé des Hispanstes Français*. Paris.
Doughty, P. et al. (1971), *Language in Use*. London, Ed. Arnold.
Doughty, P. et al. (1972), *Exploring Language*. London, Ed. Arnold.
Eco, U. (1993), *La ricerca della lingua perfetta nella culture europea*. Bari, Laterza.
Escandell, Mª V. (1996), *Introducción a la pragmática*. Madrid, Ariel.
Finocchiaro, M. (1979), "The Functional-Notional Syllabus, Promise, Problems, Practices", *English Teaching Forum*, 17, 2; 11-20.
Galisson, R. (1980), *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris, Clé International.
Grice, H. P. (1975), "Logic and Conversation", en P. Coley J. L. Morgan (eds.) *Syntax and Semantics, v. 3, Speech Acts*. Academic Press. New York; 41-58.
Gumperz, J. J. (1979), "The sociolinguistic basis of speech act theory", en J. Boyd y S. Ferrara, *Speech Act Theory Ten Years After*, Milan, Versus.
Halliday, M. A. K. (1974), *Language and Social Man*. London, Longman.

ASELE. Actas IX (1998). JOSÉ MANUEL VEZ JEREMÍAS. Contextos comunicativos del EL...
Centro Virtual Cervantes

Halliday, M. A. K. (1975), *Learning How to Mean. Explorations in the Development of Language.* London, Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. (1978) *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning.* London, Edward Arnold.

Halsall, E. (1972), "European policy and national implications for modern language teaching", *Modern Languages*, 53, 4; 157-168.

Jordana, R. (1983), "L'anglés contra el català?. Europa, una "in linguis multis", en *Avui,* dimecres, 16 de febrer.

Kachru, B. (1982), *The Other Tongue*. Oxford, Pergamon Press.

Levinson, S. C. (1983), *Pragmatics.* Cambridge, Cambridge University Press.

Mey, J. L. (1994), *Pragmatics. An introduction.* Oxford, Basil Blackwell.

Nunan, D. (1991), *Language Teaching Methodology*. London, Prentice-Hall.

Payrató, Lluís (1998), *De profesión lingüista. Panorama de la lingüística aplicada.* Madrid, Ariel.

Phillipson, R. (1992), *Linguistic Imperialism*. London, Oxford University Press.

Pla, L. y Vila, I. (Coord.) (1997), *Enseñar y Aprender Inglés en la Educación Secundaria*. Barcelona, ICE-Horsori.

Ribé, R. (coord.)(1997), *Tramas creativas y aprendizaje de lenguas. Prototipos de tareas de tercera generación*. Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Roulet, E. (1977), *Un niveau-seuil. Présentation et guide d'emploi.* Strasbourg, Council of Europe.

Rudduck, A. (1991), *Innovation and change: Developing, involvement and understanding*. Buckingham, Open University Press.

Ryle, Oilhert (1953), Ordinary Language, *Philosophical Review*, 62; 167-186. [Cito por el mismo artículo publicado en C. Caton (ed.), *Phisolophy and ordinary language*. Illinois, Illinois University Press (1963)].

Schumann, J. (1978), "The acculturation model for second language acquisition", en R. Gingras (ed.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching.* Arlington, VA., Center for Applied Linguistics.

Searle, J. R. (1969), *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Lan guage.* Cambridge, Cambridge University Press. (Hay traducción castellana de L. Valdés, en Madrid, Cátedra-Teorema (1980).

Searle, J. R. (1976), "A classification of illocutionary acts", *Language in Society, 5*; 1-23.

Simon, Diana-Lee. (1995), "La mise en place de l'Europe à travers l'apprentissage des langues à l'école", *Lidil,* 11; 103-123.

Slagter, J. P. (1979), *Un nivel umbral.* Estrasburgo. Publicaciones del Consejo de Europa.

Sperber, D. y Wilson, D. (1986), *Relevance: Communication and Cognition.* London, Basil Blackwell.

Trim, J. L. M. (1980), *Developing a Unit Credit Scheme of Adult Language Learning*. Oxford, Pergamon Press.

Centro Virtual Cervantes

Van Ek, J. (1975), *The threshold level in a European unit/credit system for modern language learning by adults.* Strasbourg, The Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe.

Van Ek, J. (1976), *The threshold level for modern language learning in schools.* London, Longman.

Vez, J. M. (1995a), "The social context of EFL", en N. McLaren y D. Madrid (eds.), *A Handbook for TEFL.* Alicante, Marfil.

Vez, J. M. (1995b), "Perspectives communicatives et développement des curricula des langues européennes", *E.L.A. (Etudes de Linguistique Appliquée)*, 100; 55-66.

Vez, J. M. (1996), "Aspectos Innovadores en el Area de Lenguas Extranjeras", en C. Rosales (coord.) *Innovación Educativa, vol. I.* Santiago de Compostela, Tórculo Eds.; 69-89.

Vez, J. M. (1997), "Languages Education", en José M. Vez y L. Montero (Eds.), *Current Changes and Challenges in European Teacher Education: Galicia.* European Yearbook of Comparative Studies in Teacher Education-Country Monographs. Osnabrück, Ruck-Zuck-Druck GmbH, Compare-TE Network; 121-129.

Vez, J. M. (1998a), "Enseñanza y aprendizaje de las lenguas", en A. Mendoza (coord.), *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura.* Barcelona, SEDLL-ICE-Horsori; 75-86.

Vez, J. M. (1998b), *Didáctica del E./L.E. Teoría y práctica de su dimensión comunicativa.* Granada, G.E.U.

Widdowson, H. G. (1990), *Aspects of Language Teaching.* Oxford, Oxford University Press.

Wilkins, D. (1974), *Second-language learning and teaching.* London, Edward Arnold.

Willems, G. y P. Riley, (eds.) (1989), *Foreign Language Learning and Teaching in Europe.* Amsterdam, Free University Press.

Wittgenstein, L. (1922), *Tractatus Logico-Philosophicus.* London, C. K. Odgen (Hay edición más reciente en London, Routledge y Kegan Paul, 1961).

Wittgenstein, L. (1953), *Philosophical Investigations.* Oxford, Blackwells. [Cito por la edición bilingüe, con trad. esp. de A. García y C. Ulises, *Investigaciones filosóficas,* Barcelona, Crítica, 1988].

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes

MESA REDONDA

LA INSTRUCCIÓN GRAMATICAL EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO

ASELE. Actas IX (1998). JOSÉ MANUEL VEZ JEREMÍAS. Contextos comunicativos del EL...
Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes