PONENCIA ESPECIAL

PARADIGMAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

JOSÉ MANUEL VEZ
OBSERVATORIO ATRIUM LINGUARUM,
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1. INTRODUCCIÓN

Ha sido, y sigue siendo frecuente, que los manuales de didáctica de las denominadas "*lenguas extranjeras*"[1], lo mismo que los programas que se hacen cargo de este contenido en la formación inicial del profesorado, organicen su estructura discursiva en torno a metodologías o enfoques que siguen una secuencia temporal que invita a pensar que los cambios de unos a otros se producen por efecto de la propia innovación, de la mejora de un producto que caduca y da paso a una nueva forma de intervención pedagógica y lingüística. Y, así, se escribe y se habla sobre un punto de partida (digamos, el método gramática-traducción o el método directo), se continúa con una evolución de modelos (y se recurre a todo tipo de explicaciones sobre el método audio-lingual, el enfoque oral o método situacional, el método S.G.A.V., los enfoques comunicativos, etc.), se mezcla con cuestiones del

1. Conviene aclarar que el campo de investigación a que aquí se hace referencia -lenguas extranjeras- habría sido denominado de un modo más apropiado como "lenguas transnacionales" o "lenguas internacionales auxiliares" (siendo este último el término preferido, entre otros, por U. Eco (1993). Cabe tener en cuenta el criterio de "etiqueta política" que se esconde tras el apelativo de "extranjeras". Como afirma Lotherington (2004: 706), con quien no puedo estar más de acuerdo al respecto, "*Esta es una etiqueta política que denota el idioma diferente como una lengua de normas lingüísticas y culturales exógenas. El uso del término lengua extranjera en el contexto educativo es culturalmente aislacionista y, de hecho, tal uso tiende a ser sustituido cada vez más por términos menos alienantes tales como lengua internacional (Canadá) o idioma comunitario (Australia)*". Aún así, parece imposible desterrar el término de la cultura profesional y de la propia legislación curricular.

ACTAS XLV (AEPE). José MANUEL VEZ. Paradigmas en la enseñanza de lenguas estranjeras
Centro Virtual Cervantes

hacer en el aula (enfoques por tareas, aprendizaje mediante proyectos, tratamiento integrado de lenguas, etc.) y se llega a un punto, que suele coincidir con el final del manual o de la impartición del programa formativo, en que se deja abierta la esperanza a un nuevo cambio de enfoque que mejore el actual.

Claro que cabe aquí otra forma de argumentar y otro tipo de discurso: una forma de pensar la didáctica de las lenguas transnacionales como resultado de los movimientos que, desde la investigación, le dan sentido y refuerzan su componente científico. Las sinergias investigadoras no se mueven y evolucionan a instancias de ocurrencias metodológicas, menos aún a golpe de tendencias en boga. Sus cambios, como ya Kuhn dejó muy claro en su visión interparadigmática de los avances científicos, están condicionados y estrechamente vinculados a fenómenos que tienen lugar, sin apenas ser percibidos mientras dura el cambio de paradigma, en el amplio y complejo contexto de la permanente transformación antroposocial del individuo y su entorno existencial. Y nada hay, si cabe, más íntimo y propio del ser humano que las lenguas que ponen los límites a su pensamiento (Wittgenstein, 1922).

La investigación iluminada por los diferentes ámbitos del saber que confluyen en la lingüística aplicada de modo interdisciplinario, ha tenido desde los tiempos (ya muy pretéritos) en que ésta emergía como territorio autónomo y consistente en sí misma en cuanto a su valor científico, un sentido y un propósito que ha guiado siempre su andadura a través del paso de los años: la solución a algún tipo de problema que se plantea en el territorio de las lenguas. Sentido y propósito que supieron anticipar muy bien los pioneros (digamos W.F. Mackey, S.P. Corder, B. Spolsky, T. Slama-Cazacu, entre muchos otros; cf. Vez, 2000) en la construcción del campo.

¿Cuáles han sido los núcleos fundamentales de estos problemas que han suscitado el interés de la investigación y, como consecuencia, han trasladado sus aportaciones a la implicación de la didáctica de las lenguas extranjeras?

A mi modo de ver, existen tres grandes ejes que funcionan como punto de concentración de las sinergias investigadoras y que, como he sugerido anteriormente, se encuentran muy vinculados a modelos del desarrollo social y cultural de momentos históricos bien definidos:

- En un primer nivel de preocupación se encuentran, a mi juicio, los problemas derivados de una percepción cultural del valor de saber lenguas diferentes a la propia o propias. Es el momento del interés por la lengua (las lenguas) en sí misma y la didáctica de las lenguas extranjeras centra todo su interés en abonar el territorio de la enseñanza-aprendizaje de la lengua.
- En un segundo estadio, el foco de atención de las investigaciones se traslada hacia el usuario de las lenguas y la didáctica de las lenguas extranjeras vuelve su mirada hacia el territorio de la enseñanza-aprendizaje

ACTAS XLV (AEPE). José MANUEL VEZ. Paradigmas en la enseñanza de lenguas estranjeras
Centro Virtual Cervantes

del sujeto que usa la lengua. Es el momento de la instalación de la subjetividad en los actos lingüísticos de forma que el YO, tal y como dijera Benveniste (1986: 80), se instaura como sujeto en y por el lenguaje. Un momento que ocupa las últimas décadas del siglo pasado.

- Ya entrado el siglo XXI, los problemas a los que hemos de buscar solución desde la investigación no están tanto en la lengua en sí, ni en el usuario individual o el aprendiz escolar, cuanto en la ciudadanía en su conjunto. Los problemas están en la sociedad, en los nuevos retos derivados de una cultura de mestizaje, en los efectos que la globalización genera en la percepción y estima social, cultural y económica de las lenguas (grandes y globales unas; pequeñas y locales otras). Las dificultades se trasladan al poder de las lenguas en sociedad y sus relaciones asimétricas; en definitiva, al potencial de las diferentes oportunidades que tiene un monolingüe, un bilingüe o un ciudadano con amplias competencias plurilingües. Y la didáctica de las lenguas extranjeras vuelca, así, su mirada hacia las investigaciones que abundan en dos grandes temas que precisan transferir el conocimiento científico al saber aplicado en la dimensión educativa: las *lenguas para la cohesión social* y la conexión entre la *atención a la diversidad lingüística* y la *apreciación del valor de la interculturalidad.*

2. EL PARADIGMA DE LAS LENGUAS

Bajo la égida de un fordismo en tránsito de maduración hacia el esquema económico del keynesianismo, en el marco del desarrollo de una sociedad industrial que trataba de emerger de las cenizas de la Gran Guerra, el conocimiento de lenguas extranjeras comienza a representar una idea de *cultura moderna*[2]. Las competencias prevalecientes en aquel modelo de sociedad tenían que ver, como sabemos, con las características del sistema de producción usado en las plantas automotrices de Henry Ford, donde los trabajadores se encontraban en una estructura de producción en línea, y realizaban tareas repetitivas especializadas. Se trataba de competencias mecanicistas, mimadas por las teorías conductistas al uso que, en definitiva, encontraban su apoyo científico en la investigación de las universidades norteamericanas. Universidades a cuya puerta se llamó en los años cincuenta y sesenta para demandarles una orientación científica en la mejora

2. La denominación de "*lenguas modernas*", como alternativa a "*lenguas extranjeras*" puede tener su explicación bajo esta particular circunstancia.

ACTAS XLV (AEPE). José MANUEL VEZ. Paradigmas en la enseñanza de lenguas estranjeras
Centro Virtual Cervantes

competencial de lenguas extranjeras. Esta orientación científica[3] vendrá, como no podía ser de otra forma, de la mano del maridaje entre el estructuralismo bloomfidiano y el conductismo skinneriano que eran los grandes pilares que sustentaban la plataforma del conocimiento universitario. Y desde una cultura profesional docente ávida del respaldo teórico universitario a sus propuestas para mejorar, en la práctica, una situación de muy poca eficiencia, es comprensible imaginar que la didáctica de lenguas extranjeras (en adelante, DLE) acabe por entregarse, acríticamente, en brazos de la confianza y seguridad que le reporta la garantía de calidad científica que ofrecían las universidades.

Como dije en otra ocasión, se trata de una '*cultura de la reducción*' que cabe explicar en los siguientes términos:

> *Entiendo por ello una forma de reducir las lenguas al cálculo... al cálculo de los elementos constitutivos de su sistema interno, de su orden profundo, de su estructura simple: su gramática. Cuando la lingüística se hace una ciencia autónoma, segregada del amplio y complejo mundo de las ciencias humanas y sociales, centra su actividad en el análisis descriptivo de las lenguas como objetos. Una lengua es, así, una forma de conocimiento, es un saber. Y como objeto de conocimiento y saber se enseña y se evalúa el progreso en ella (Vez, 2006: 228).*

Esta bien aceptada orientación estructural-conductista marca la cultura lingüística de la DLE durante las décadas centrales del siglo y se verá implicada muy directamente en las tensiones que emanan de una percepción mecanicista y una visión mentalista de la apropiación lingüística y que, respectivamente, orientan el material lingüístico hacia el nivel de los *objetivos* didácticos (en una progresión lineal de lo más simple a lo más complejo), o bien hacia el nivel de los *contenidos* didácticos, desde el postulado que comparte la creencia (mentalista) de que existe siempre algún tipo de transferencia entre el conocimiento consciente y la competencia lingüística.

Por su parte, las líneas de investigación desde planteamientos generativistas tienen también a su favor, en aquel período, el valor de haber sido responsables de un cambio profundo en las *teorías del análisis y adquisición de una lengua* y, al tiempo, haber representado una *transición*, un punto de partida unas veces y un contraste otras, hacia los aspectos léxico-semánticos y lógico-semánticos del lenguaje. El modelo chomskiano que surge en 1965 inauguró una etapa en la que la cuestión semántica se convierte en el centro de atención y, sin duda, sirvió para *estimular* aún más la controversia que se había ya suscitado, con modelos chomskianos anteriores, en cuanto a las implicaciones lingüísticas para el ámbito disciplinar de la DLE. Tres de los problemas de investigación planteados en el

3. Es importante reparar en el hecho de que el manual de Robert Lado (1964) titulado *Language Teaching*, de hondo calado mundial en está época, agenda de agendas en la investigación en didáctica de las lenguas de comienzos de los sesenta, tiene como subtítulo una aclaración fundamental: "*A scientific approach*".

ACTAS XLV (AEPE). José MANUEL VEZ. Paradigmas en la enseñanza de lenguas estranjeras
Centro Virtual Cervantes

modelo generativista de 1965 presentan una mayor relevancia y consecuencias más importantes para el ámbito que aquí nos ocupa: a) la dicotomía *estructura superficial* y *estructura profunda*, b) la dicotomía *competence* y *performance*, c) el componente semántico en *Aspects*.

Como resultado de estas nuevas líneas de investigación, la DLE se vuelve más *semántica* en el momento en que los didactas de lenguas extranjeras aciertan a comprender que las reglas de la gramática resultan totalmente insuficientes para una situación práctica de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera sin la complementación de unas reglas de uso que, en el marco teórico, sirven para ampliar la noción de '*competence*' –establecida por Chomsky en la teoría estándar– hasta abarcar las necesidades de tipo contextual comunicativo. A ello cabe añadir que los avances en la investigación lingüística a partir de los planteamientos de Greenberg y del propio Chomsky sobre los universales lingüísticos, la gramática de producción de Van Buren, la gramática de casos de Fillmore y de Anderson, y el modelo funcional de Halliday, han servido para acentuar: a) lo semántico frente a lo morfosintáctico, b) lo funcional y lo nocional frente a los inventarios gramaticales, c) lo comunicativo frente a lo no comunicativo.

En su conjunto, y salvando sus respectivos focos de atención, estas aportaciones iniciales de la investigación en lingüística teórica –que han formado parte de la profesionalización inicial de la mayoría de los actuales especialistas en DLE en todos los países– han presidido una progresiva transformación de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lengua como oración a una didáctica del enunciado, sin que oraciones y enunciados –desde una práctica meramente manipuladora– llegasen a conformar todavía una auténtica didáctica de la enunciación y de sus condiciones de producción, única forma de poder conseguirse el deseable objetivo nuclear de la enseñanza-aprendizaje de la lengua: el desarrollo de la *competencia modal comunicativa*.

Indicaré, como colofón a este apartado, que el '*paradigma de las lenguas*' centra su atención en considerarlas como bienes básicos y en percibirlas como útiles en sí mismas. Es un modelo en el que se parte fundamentalmente del valor cultural o funcionalista de las lenguas –en general– como marcadores de etnicidad de los grupos sociales que las hablan o de poder. Dentro de su ámbito aparecen expresiones que solo en él tienen sentido, tales como: 'lengua propia', 'riqueza cultural', 'patrimonio lingüístico', 'normativizar la lengua', 'saber hablar inglés', etc. El rasgo esencial del modelo es que, en todo caso, el eje conceptual desde el que se aborda la comprensión y regulación del fenómeno es *la lengua misma*. Es ésta la que reclama una política, sea cual sea, pues constituye un bien básico y útil que el Estado (Comunidades) y sus instituciones deben dar a su ciudadanía. Por ello, en este modelo aparecen como sujetos activos esenciales de la política a desarrollar unos entes colectivos o abstractos que son los poseedores de la lengua: el territorio, el pueblo, el grupo, la cultura o, en el caso de la lengua como bien

ACTAS XLV (AEPE). José MANUEL VEZ. Paradigmas en la enseñanza de lenguas estranjeras
Centro Virtual Cervantes

utilitarista más demandado por el mercado –el *Globish*, la postmodernidad y el neoliberalismo. Las personas aparecen no tanto como sujetos sino como objetos de la regulación, en tanto en cuanto son miembros de un grupo, habitantes de un territorio, o simplemente sujetos de la globalización.

3. EL PARADIGMA DE LOS USUARIOS DE LAS LENGUAS

El lenguaje no funciona en una cámara de vacío. Muy al contrario, se usa en el marco de una aureola de contextos discursivos que están impregnados, de un modo o de otro, de aquellos aspectos ideológicos que se derivan de los sistemas e instituciones sociales en que estos usos tienen lugar. La percepción sentida en el tránsito de la década de los años sesenta a los años setenta acerca del profundo fracaso institucional[4] en relación a una apropiación efectiva de las lenguas modernas para su uso social va a tener un punto histórico de inflexión en la dimensión europea. Si bien este sentimiento de fracaso es generalizado en todo el mundo, en mayor o menor grado, será la Unión Europa la que asuma el cambio de paradigma y logre, con grandes apoyos institucionales, movilizar las investigaciones en una dirección diferente: el *objetivo son los usuarios de las lenguas y no las lenguas.*

Pero antes de detenerme en los ingredientes de este nuevo paradigma, permítaseme hacer una breve referencia histórica a las razones profundas de este giro en el ámbito de la investigación que, de inmediato, tendrá –como es ya sabido– una repercusión a escala mundial en los territorios aplicados de la DLE. ¿Cuál es, pues, la motivación profunda que anima e impulsa a las instituciones europeas a buscar una forma diferente de investigar y de mirar a las lenguas desde fuere de ellas y no desde su propio interior? El contexto de la Unión Europea, justo en el comienzo de los años setenta, es de crecimiento y desarrollo (excepción hechas de aquellos países –España incluida– donde todavía no se daban las condiciones para una modernización). También es un contexto de *movilidad*. Una movilidad que apunta, tímidamente aún, a favor de la construcción de la sociedad de la información y la comunicación que va a cristalizar con el fin de siglo. Europa asiste en aquellos años a un fenómeno de movilidad transnacional que afecta muy directamente a la *top class* de su ciudadanía: los ejecutivos de empresas con implantación transnacional y, por extensión, los miembros del selecto club de la *jet set* que, por motivos de su trabajo, desayunan en Londres, almuerzan en París o Roma y cenan en Madrid o Lisboa. Se trata de personas, y de organizaciones a las que representan, que no admiten (como sí se acepta en el mundo escolar) el

4. Un fracaso que afecta al nivel escolar, universitario y a cualquier otro marco donde las lenguas –como asignaturas– se planteaban sencillamente como una forma de conocimiento, de saberes, de lingüística de la frase.

ACTAS XLV (AEPE). José MANUEL VEZ. Paradigmas en la enseñanza de lenguas estranjeras
Centro Virtual Cervantes

fracaso en el esfuerzo invertido en el aprendizaje de los idiomas. Serán estas personas y sus organizaciones las que presionen al Consejo de Europa, incluso con el patrocinio de la investigación necesaria, para evitar los problemas derivados de las barreras lingüísticas que amenazan a la ciudadanía europea en su necesidad de movilidad transnacional.

Como es sabido, el Consejo de Europa afronta el reto de superación de las barreras lingüísticas en el propio interior de la Unión y, bajo el sentimiento (aún incipiente) de la atención a la riqueza de su rico patrimonio de diversidad lingüística y cultural, pone en marcha una serie de acciones que orientan la investigación en lenguas de un modo cualitativamente diferente a los modelos clásicos dependientes de las poderosas líneas de investigación en lingüística aplicada abiertas y vigentes en las universidades norteamericanas y difundidas por el mundo entero. El rasgo esencial de esta especificidad cualitativa en las investigaciones de cuño europeo tiene que ver con el foco de una orientación hacia el uso social, como comunicación efectiva, de las lenguas en general y de los idiomas en particular. Y lo encontramos representado con rotundidad en la línea abierta, orientada a adultos profesionales[5], que surge con motivo del simposio sobre *La Enseñanza de Lenguas Modernas en la Educación de los Adultos* que se celebra en Rüschlikon en 1971 y cuyos objetivos (van Ek & Trim, 1990) se fijan como sigue:

- Las lenguas son para todos;
- Las lenguas se aprenden para ser usadas.
- El aprendizaje de lenguas es una actividad a lo largo de la vida.
- La enseñanza de lenguas debería especificar objetivos realistas y apropiados con base en la evaluación de las necesidades, características y recursos de los aprendices.
- El aprendizaje efectivo de las lenguas implica esfuerzos coordinados entre los responsables de las administraciones educativas, los autores de materiales didácticos, los examinadores, los formadores del profesorado, el profesorado y alumnado, que –en su conjunto– precisan compartir los mismos objetivos y criterios de evaluación.

Lo que sucede a partir de aquí es un hecho bien documentado y conocido. El Comité de Educación Extraescolar y Desarrollo Cultural del Consejo para la Cooperación Cultural (en adelante, CCC) del Consejo de Europa encarga a un equipo de acreditados lingüistas y profesores de lengua –denominado 'Grupo de Expertos'– el establecimiento de un marco de referencia europeo en el ámbito de la enseñanza de lenguas a adultos que desemboque en la materialización de

5. Conviene tener en cuenta que las iniciativas del Consejo de Europa a favor de los aprendizajes efectivos de lenguas modernas se dirigen, en primera instancia, a los adultos -como ciudadanos movilizados en sus respectivos campos profesionales- y solo, en segundo término, acabarán por introducirse en los sistemas escolares.

ACTAS XLV (AEPE). José MANUEL VEZ. Paradigmas en la enseñanza de lenguas estranjeras
Centro Virtual Cervantes

un *Nivel Umbral*[6], con componentes que resulten válidos para cualquiera de las lenguas habladas en los países miembros del Consejo de Europa, y orientado a un grupo meta de adultos europeos que desean adquirir en poco tiempo (de 100 a 150 horas de aprendizaje) un nivel básico de una lengua extranjera, ya sea por motivos profesionales, culturales, de ocio, personales, etc. diseñado bajo un sistema de unidades/crédito que integre áreas comunes y opcionales en función de las necesidades de los aprendices (Trim, 1978).

Nace, a partir de aquí, el denominado '*Proyect 4 (1977-1981)*', más conocido como *Proyecto de Lenguas Modernas,* al que subyace la firme convicción del CCC acerca de que la habilidad para comunicarse con otros es un derecho básico de todos los europeos y, en consecuencia, todos ellos deben tener la oportunidad para adquirir las competencias comunicativas que precisan para ejercer este derecho. Un principio fundamental que se conjuga con el impulso, desde las nuevas líneas de investigación en didáctica de las lenguas extranjeras, al concepto de aprendizaje autónomo de lenguas, la especificación de objetivos de formas de aprendizaje lingüístico centradas en el aprendiz/usuario de la lengua, la substitución de un sílabo gramatical por un sílabo nocional-funcional, y la orientación comunicativa del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas.

La década de los años ochenta, alimentada institucionalmente por un nuevo proyecto del CCC (*'Project 12, 1981-1988'*), será especialmente prolija en investigaciones estrechamente ligadas a la didáctica de las lenguas modernas como comunicación y para la comunicación. Su fuerte influencia modificará el *status* lingüístico que actúa como base de la formación inicial de los profesores de idiomas, y de las lenguas en general, desde las aportaciones del *paradigma de la lingüística de la comunicación* con sus manifestaciones a través de la Pragmática, la Lingüística textual, la Semiótica, la Sociolingüística, la Psicolingüística, la Etnolingüística, la Filosofía del lenguaje, etc. y, en general, todos los modelos epistémicos que tienen que ver con el Análisis del discurso, de manera que comenzamos a percibir en estos años nuevas prácticas en el sistema educativo que buscan hacer virtud de la necesidad de establecer enlaces y conexiones entre los esquemas procesados por el *discurso* y las estructuras cognitivas y las estructuras socioculturales que actúan tanto en los procesos comunicativos que ocurren en la vida real de los hablantes cuanto en los procesos de la *enseñanza-aprendizaje*. De

6. Tras su primera versión para lengua inglesa, *The Threshold Level*, en 1975, seguirán a lo largo de muchos años las versiones con especificaciones para todo un gran elenco de lenguas europeas, al margen de su carácter de lengua de Estado o lenguas minoritarias (*Un Niveau Seuil*, 1976; *Un Nivel Umbral*, 1979; *Kontakt Schwelle*, 1980; *Livello Soglia*, 1981; *Nivell Llindar*, 1983; *Nível Limiar*, 1988; *Atalase-Maila*, 1988; *Nivel Soleira*, 1993; etc.). Cabe recordar que el nivel umbral implica un nivel de competencia que permite establecer y mantener contactos sociales básicos con las personas que hablan una lengua extranjera; un nivel que, en 2001, será redefinido por el MCERL como 'B1' dentro del conjunto de los seis niveles comunes de referencia.

ACTAS XLV (AEPE). José MANUEL VEZ. Paradigmas en la enseñanza de lenguas estranjeras
Centro Virtual Cervantes

este modo, los docentes europeos se sitúan en línea de vanguardia en la dirección de establecer, en el área de lenguas, un *enfoque comunicativo y funcional*, con atención a los aspectos *pragmáticos* del lenguaje, para que la palabra no se distancie de la acción ni del pensamiento, para que el aprendiz pueda sentir motivado su aprendizaje en la medida en que sea capaz de percibir que, gracias a su trabajo 'en' y 'fuera' de la clase de idiomas, es capaz de *hacer cosas con palabras*, de modificar y de transformar una situación inicial dada (Valcárcel & Verdú, 1995). Y, así, la DLE da un importante paso adelante en cuanto a las condiciones de procurar lo que, sin duda, es su objetivo central: *la construcción del Yo en y por el discurso.*

Se trata (en conjunto) de una dimensión europea, al fin y al cabo, pero en la que comienza a prevalecer la fuerte influencia de investigadores anglosajones (entre muchos otros, me remito aquí a los trabajos señeros de Widdowson, Sheils, Carroll, Candlin, Brumfit, Ellis, Krashen, Long, Swain, Ur, o Jonson; cfr. Vez, 2001) que dejan su impronta no solo en el contexto europeo sino a nivel mundial. Y con su impronta, no debe olvidarse, va aparejada la influencia de la lengua original en que publican, lo que ayuda a proyectar –aún de manera más hegemónica– el concepto de la *orientación comunicativa en inglés y del inglés.*

No tengo ninguna duda de que el resultado de la extensión de la orientación comunicativa de las lenguas extranjeras en Europa, desde las investigaciones que iluminan su relación teoría-práctica, desemboca en una consolidación de la absoluta hegemonía de la lengua inglesa como lengua vehicular y franca de la ciudadanía de sus Estados miembros. Sin temor a equivocarse, uno podría asegurar que a medida que se extiende la orientación de la lenguas como comunicación y para la comunicación más demanda del inglés como lengua extranjera por excelencia se produce en los sistemas educativos y de los aprendizajes no reglados de idiomas. Percepción que no pasó desapercibida en las instituciones europeas que, tímidamente, comienzan a poner de manifiesto actitudes más reflexivas y críticas en relación al desarrollo de las lenguas modernas en la Unión a partir de un nuevo proyecto patrocinado por el Consejo, para el periodo 1989-1997, denominado '*Language Learning for European Citizenship*' y que tiene como exponente central el simposio intergubernamental '*Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification*', celebrado en 1991 en Rüschlikon bajo el patrocinio de las autoridades federales suizas, y que servirá para la gestación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, MCERL) y el *Portfolio Europeo de las Lenguas* (en adelante, PEL) que verán la luz con el cambio de siglo.

Pero, permítaseme, antes de adentrarnos en el siglo XXI y el cambio de paradigma que con él se produce, afrontar un par de cuestiones que me parece

ACTAS XLV (AEPE). José MANUEL VEZ. Paradigmas en la enseñanza de lenguas estranjeras
Centro Virtual Cervantes

útil traer a colación en relación a la aportación de las investigaciones de finales del XX y el cambio en la DLE.

En primer lugar, me interesa destacar que los impulsos que producen las transformaciones en la DLE bajo el paradigma que aquí vengo analizando, son de una triple naturaleza:

• *La influencia psicológica.* Ha sido (y aún es) una relación más bien turbulenta, hasta el punto de posturas extremas en DLE que argumentan bien a favor de una interrelación muy estrecha (Krashen & Terrell, 1983), bien en contra totalmente de tal relación (McLaughlin, 1987). En realidad, al margen del carácter prescriptivo de este tipo de influencia, existen relaciones que han contribuido a enriquecer la DLE en su mirada hacia las LEs como comunicación social. Así: *a) Los factores que condicionan el progreso en la apropiación de la LE* (edad, motivación, actitud, variables afectivas, inteligencia y aptitud, tipos de progresión, hipótesis sobre las relaciones L_1-(L_2)LE, etc.); *b) Procesos y estrategias que se siguen en el aprendizaje de una LE* (procesos que implican una determinada secuencia de operaciones en la habilidad productiva y receptiva; estrategias de aprendizaje de tipo cognitivo y de tipo social; tácticas que operativizan estas estrategias, interlengua, transferencia y análisis de errores, etc.) (cf. Coyle, Verdú & Valcárcel, 2002).

• *La influencia pedagógica.* Sin duda se trata de una colaboración más equilibrada y armónica donde la relación teoría-práctica ha sabido cristalizar, más fácilmente, en torno a un punto de amplio consenso: que ni el método (ideal) ni el buen profesor resultan tan decisivos como lo es un buen proceso de aprendizaje, autónomo y vivencial, con la ayuda de facilitadores externos (profesores, otros aprendices, otros hablantes de la LE, uso de TIC, etc.) que actúen muy directamente sobre el propio núcleo de las *tareas constitutivas* de ese aprendizaje. También aquí se producen relaciones inequívocas que han ayudado a construir el área de DLE de un modo más interdisciplinar y ajustado a las claves de una auténtica *educación lingüística* por medio de las lenguas extranjeras. Así: *a) Las hipótesis sobre el concepto de método* (de raíz conductista, de corte racionalista, de carácter integrador); *b) La decidida decantación por* 'enfoques' u '*orientaciones*' (comunicativo, sintético, analítico, ascendentes, descendentes... enfoques individualizados, orientación en torno a aprendizajes autónomos, orientaciones hacia el uso de materiales auténticos en el aula de LEs, etc.) que dejan en el olvido la rígida obsesión por el método; *c) El desarrollo curricular*: la conjunción de fuerzas que supone la total irrupción de la pragmática en el dominio de la lingüística, los procesos y las estrategias de aprendizaje lingüístico en el ámbito de la psicolingüística, la función mediadora del profesor de lenguas extranjeras –junto al desarrollo profesional y el desarrollo curricular– en el terreno de la didáctica, desencadenan un creciente interés en DLE por los diseños de programas de las

ACTAS XLV (AEPE). José MANUEL VEZ. Paradigmas en la enseñanza de lenguas estranjeras
Centro Virtual Cervantes

lenguas extranjeras como parte fundamental de la preocupación didáctica por el desarrollo del currículo. Cuestión que incide en principios organizativos: sobre la planificación (enfoques proposicionales y procesuales), la ejecución y la evaluación en el aula de LEs, etc. (cf. Madrid & McLaren, 2004; McLaren, Madrid & Bueno, 2005).

• *La aportación de las TICS.* En la medida en que la dimensión comunicativa de los aprendizajes lingüísticos impone el diseño del aula de LEs como un espacio en donde se pueden hacer y decir cosas en la nueva lengua, siguiendo las pautas de un proceso psicosocial de negociación de los significados, los nuevos soportes de la información y la comunicación no representan 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. La propia tecnologización del proceso de comunicación social que vive el mundo actual se traslada al aula de idiomas, y va a permitir lo que los primeros *medios auxiliares* (discos, cintas magnetofónicas, tiras visuales, programas informáticos, etc.) no consiguieron: *la experiencia vivencial "on line" 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, con interlocutores sociales verdaderos. Desde la influencia de esta nueva aportación, la DLE centrará más y más su atención en una formación del profesorado de idiomas que ayude a comprender a estos docentes la necesidad de asumir un principio básico de aplicación directa en el aula: que las lenguas extrajeras no se aprenden primero y se usan después, que se aprenden mientras se usan, y que usarlas solo *para* el profesor no es significativo ya que usarlas significa *negociar significados* con otros, que también las usan, para fines socio-comunicativos reales... y que tal situación, en un aula de un centro escolar, sólo puede (re)producirse mediante conexiones "*on line*" con la ayuda de las TICS y de un docente capaz de emprender la aventura pedagógica del trabajo en red.

En segundo lugar, me interesa asimismo poner de relieve el hecho de que el '*paradigma de los usuarios de las lenguas*' se fija en las personas, en tanto en cuanto locutores sociales que poseen valores como individuos y como ciudadanos (autonomía en su desarrollo e igualdad de acceso a las oportunidades). Las lenguas son consideradas aquí como la realización del pensamiento comunicable a otros al servicio de esos valores, aunque también se reconoce el hecho de que puedan ostentar un valor simbólico en la construcción de sus signos y significados

ACTAS XLV (AEPE). José MANUEL VEZ. Paradigmas en la enseñanza de lenguas estranjeras
Centro Virtual Cervantes

para algunas personas. En este modelo tendrían cabida términos como: 'lengua de uso', 'lengua común', 'libertad lingüística', 'normalizar los usos lingüísticos', 'no discriminación, 'lengua personal adoptiva', etc. El sujeto aquí de cualquier regulación son las personas (los hablantes) no lo que hablan (la lengua).

La apuesta y la necesidad de avanzar en la construcción de un paradigma más ecléctico en el territorio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras a finales de la década de los setenta, con el objetivo puesto en una sociedad que tiene nuevos modos de representar su realidad cotidiana, y habida cuenta que en esa realidad los idiomas cobran una especial relevancia como algo vitalista y útil, lleva a muchos didactas de la lengua a pensar y replantear la idea de que la *innovación* (mítica cuestión recurrente en educación, en general, y en educación lingüística en particular) en realidad no hace más que *simplificar* la complejidad... cuando en realidad de lo que se trata es de saber gestionarla. Una cuestión, la de la simplificación, sobre la que bien nos advierte E. Morin (1990) al indicar sus efectos perversos sobre el saber toda vez que sólo sirve para ocultar la *complejidad de lo real.*

La construcción de un modelo de paradigma de los usuarios sitúa la didáctica de las lenguas en el paradigma no de la innovación sino de la *variación*, por cuanto en didáctica de las lenguas no se trata de *simplificar la complejidad* de la situación del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua, sino de gestionar la complejidad de tal proceso. Un proceso de una *"didactique complexe"* (Puren, 1994: 166) que, como primera tarea de gestión, se marca el análisis, descripción y comprensión de las respuestas que los profesores aportan diariamente a la complejidad de su actividad docente, en el sentido de una didáctica de las prácticas ordinarias del profesorado de lenguas.

Sin duda, el planteamiento de Puren está influenciado por bastantes de las ideas de E. Morin (1990) en torno a la racionalidad autocrítica, el recurso a la experiencia, el rechazo de la unidimensionalidad, el reconocimiento de la subjetividad y, en definitiva, la vuelta del observador. Al mismo tiempo, y partiendo de la especificidad de la lengua como disciplina de intervención, Puren desarrolla una perspectiva epistemológica de la didáctica de las lenguas muy próxima a los pragmatistas norteamericanos (Rorty, 1993). En esta dirección, y en el marco paradigmático de las ciencias humanas, opone la concepción positivista del conocimiento como *representación de la realidad* a la concepción pragmatista del conocimiento como *confrontación con la realidad.*

Adoptando algunos de los modelos propuestos para las ciencias humanas por A. A. Moles, (1990) y los que postulan A. M. Huberman & M. B. Miles (1991) para el análisis cualitativo en las ciencias sociales, Puren se opone al paradigma crítico tan dominante en las universidades francesas, por el que toda percepción y toda acción vienen determinadas por las ideas ya presentes, y defiende que la percepción y la acción son las que determinan las ideas. Desde este planteamien-

ACTAS XLV (AEPE). José MANUEL VEZ. Paradigmas en la enseñanza de lenguas estranjeras
Centro Virtual Cervantes

to epistémico, la teorización provendrá de los *datos internos*, es decir, de datos empíricos recogidos en el marco de su práctica por los *actores* del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua-cultura. Los *datos externos* serán aquellos que, si bien afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje, proceden de disciplinas conexas. Puren no propone una respuesta conclusiva a cuál es el estatus de estas disciplinas conexas que inciden en el ámbito de la educación lingüística desde su exterior. Más bien, somete este problema a discusión y debate colectivo entre todos aquellos que comparten el proyecto de autonomización de esta disciplina, apuntando que –en todo caso– las implicaciones de estas disciplinas externas son de tipo *eventual*.

4. EL PARADIGMA DE LA CIUDADANÍA Y LA COHESIÓN SOCIAL

En el tránsito de siglo XX al XXI el contexto social europeo vive un fenómeno no previsto y que, de alguna forma, afecta a la orientación de la investigación en torno a las lenguas y, en particular, a las denominadas lenguas 'extranjeras' (cada vez con menor fundamento este apelativo de 'extranjeras'). De ello se van a derivar, como en cada cambio social, importantes consecuencias para la evolución hacia nuevos enfoques y tendencias en la DLE. ¿Cuál es este fenómeno que acaba por cristalizar en un nuevo paradigma didáctico?

La movilidad a que hice referencia en el apartado anterior es ahora muy diferente. Es '*otra movilidad*'. Es la movilidad de quien emplea medios de transporte muy distintos al avión, la movilidad de quien viaja sin saber a ciencia cierta su destino y donde comerá (si come) y donde va a dormir (si duerme); es la movilidad de quien se desplaza sin papeles y que no aspira a otros derechos que no sea el de mejorar su calidad de vida y solo espera poder hacerse comprender y que le comprendan. La acción de los flujos migratorios en Europa desencadena la preocupación por afrontar la cuestión de las lenguas en el nuevo marco de una creciente sociedad del mestizaje y el interés de las investigaciones desplaza su epicentro de la lengua 'como y para la comunicación' hacia las lenguas 'como y para las interacciones interculturales' con el otro. Sin que aún exista una conciencia clara, sobre todo en el mundo educativo, la vida social está planteando un nuevo discurso que apunta menos en la dirección de *comunicarse con el otro* y más en la de *interaccionar con los demás*. Como señala Janet Enever:

> El planteamiento de *ver las lenguas de un modo diferente* y centrar la mirada en la *interacción* más que en la *comunicación* pretende, en esencia, traer a un primer plano la condición *humana* de un ser social. En el clima global de las superpotencias compitiendo por la supremacía total pensar así puede parecer algo inocente y utópico pero yo insistiré en

ACTAS XLV (AEPE). José MANUEL VEZ. Paradigmas en la enseñanza de lenguas estranjeras
Centro Virtual Cervantes

> mi argumento de que esto ya se está logrando a través del potencial que ofrecen las tecnologías digitales multimodales Janet Enever (2009: 181).

En definitiva, el problema que ahora se trata de resolver es encontrar una respuesta válida al interrogante: *¿hasta qué punto se llegó con los enfoques comunicativos al 'diálogo de diferencias' que marcan la distinción entre comunicar interculturalmente y hacerlo en un marco monocultural o en culturas homogeneizadas?*

Frente a la cultura de la reducción a la lengua en sí y al valor meramente utilitarista de la lengua como comunicación que he examinado en los dos apartados anteriores, frente a la cultura del cálculo y el instrumento, pretendo en este último punto abundar en la idea de que es necesario cultivar una cultura que redunde, de la manera más positiva, en las relaciones que se dan en los espacios antroposocial y antropolítico de las lenguas: en su enseñanza, su aprendizaje y evaluación en el mundo educativo inclusivo.

Así, desde el interés de la investigación por la cultura del espacio antroposocial y antropolítico, la mirada de la DLE se vuelve hacia la formación y educación en lenguas extranjeras como *comportamiento intercultural*, como compromiso en la acción intercultural. Los primeros años de este siglo llevan, finalmente, a esta área a comprender las LEs como una herramienta para desarrollar nuestras interacciones interculturales en una cultura del mestizaje. Y la perspectiva de la DLE se vuelve, de este modo, *sociológica*. La preocupación inicial en la formación del profesorado de LEs por el "*locutor nativo*" (que, en realidad, no quiere decir mucho) se traslada, de la mano de una sociedad global de la información, de la educación y del mestizaje, a la preocupación por dar sentido educativo y formativo a lo que supone el reto de los nuevos, crecientes y variados "*locutores interculturales*".

A medida que tanto las ciencias del lenguaje como las ciencias de la educación se vuelven más sociológicas, sus aportaciones penetran más y mejor en un intento por afrontar ese *lugar de encuentro* que pasa por establecer y definir las relaciones entre lenguaje, cultura y sociedad (Guillén & Castro, 1998). 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.

En el marco del creciente movimiento mundial en torno a una mayor comunicación intercultural, el papel de las LEs 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, por ejemplo, está ejerciendo un peso específico en la potenciación de la dimensión europea y que, muy probablemente, se reflejará también en unos años en la potenciación de una unión iberoamericana. Como se indica en una propuesta de la Comisión Europea:

ACTAS XLV (AEPE). José MANUEL VEZ. Paradigmas en la enseñanza de lenguas estranjeras
Centro Virtual Cervantes

> La coexistencia armoniosa de numerosas lenguas en Europa es un símbolo claro de la aspiración de la Unión Europea de unidad en la diversidad, una de las piedras angulares del proyecto europeo. Las lenguas definen las identidades personales, pero también forman parte de una herencia común. Pueden tender puentes entre las personas y abrir la puerta a otros países y culturas, facilitando el entendimiento mutuo. Una política con éxito en favor del multilingüismo puede mejorar las oportunidades de los ciudadanos, aumentando su aptitud para el empleo, facilitando el acceso a servicios y derechos y contribuyendo a la solidaridad mediante el refuerzo del diálogo intercultural y la cohesión social. Vista bajo esta óptica, la diversidad lingüística puede resultar una ventaja preciosa, más todavía en el mundo globalizado de hoy en día (COM [2008] 566 final: 3).

Sin duda, estamos ante un hecho sociológico de una especial trascendencia, con ventajas y riesgos que la DLE se prepara para asumir, hoy en día, como componente natural en la evolución de sus conocimientos propios en el ámbito de la formación del profesorado de LEs. 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 transnacional por medio de lenguas auxiliares (LEs), depende en gran medida de que la lengua en cuestión (propia o extranjera) exprese una *cultura viva* y *compartida*.

Ese encuentro social en el discurso, expresado *en clave hermenéutica*, precisa de la construcción de un *espacio* al que los que participamos en un acto comunicativo y cultural aportamos algo... algo que permite negociar los significados... significados que no están en el texto (o están simplemente mostrados como indicios de significación) ya que no son recibidos, son *construidos*. De ahí que el encuentro social en el discurso sea *transdisciplinar* y, por ser complejo, necesita que los sujetos participen activamente. En el encuentro social en el discurso nos hacemos conscientes de la finitud y lo inacabado del conocimiento: allí donde sabemos que no existe posibilidad humana de salir completamente del contexto nos vemos obligados a optar, a elegir perspectivas. Son las perspectivas que efectúa un individuo en situación de comunicación intercultural al aplicar, por necesidad efectiva, estrategias complejas. Y, como sabemos por Morin, quien pone en marcha la transdisciplinariedad está practicando la *reticulación*... piensa articulando... *va del todo a la parte y de la parte al todo*... no linealmente de lo simple a lo complejo. Así avanza el buen aprendiz de idiomas: del texto al contexto, del contexto al texto. En consecuencia, si bien es posible argumentar que, en principio, la enseñanza de una LE 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. La determinación *a priori* de tales necesidades, su desarrollo en el aula, su evaluación, etc., es, en este momento, un objetivo de investigación que, de manera muy sensible en la España de las Comunidades

ACTAS XLV (AEPE). José MANUEL VEZ. Paradigmas en la enseñanza de lenguas estranjeras
Centro Virtual Cervantes

autónomas con lenguas propias y oficiales, ha despertado el interés de numerosos grupos de investigación que están aportando un rico caudal de datos empíricos que soportan y dan fundamento a nuevos modos de hacer en las complejas tareas escolares de la planificación curricular en contextos de diversidad lingüística y cultural. Así:

- En el ámbito de la 'bilingüización social' (es decir, más allá del aprendizaje netamente academicista; Vila i Moreno, 2008) de los escolares catalanes, resultan de alto interés educativo las aportaciones del equipo 'Cultura i Educació', motivado hacia el aprendizaje de lenguas entre inmigrantes alóglotas recientes (Vila *et al.*, 2008; Serra *et al.*, 2008); el 'Grup de Recerca per a l'Estudi del Repertori Lingüístic' del ICE de la UB, interesado por el estudio de la organización discursiva (Tolchinsky, Rosado, Aparici & Perera, 2005); el Grupo de investigación sobre 'Plurilingüisme, Interculturalitat i Educació' de la Universitat de Lleida, centrado en el estudio de las actitudes y las competencias lingüísticas en el marco escolar (Huguet, 2008); el 'Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües' de la UAB, centrado en investigaciones didácticas sobre el análisis del discurso y las interacciones del alumnado (Nussbaum, 2008).
- En el territorio de la educación lingüística de los escolares gallegos cabe destacar los trabajos de investigadores de sus tres universidades sobre planificación lingüística en entornos escolares (Bouzada Fernández, 2007; Fernández Paz, Lorenzo Suárez & Ramallo Fernández, 2007; Fernández Rodríguez, 2007; Monteagudo & Bouzada, 2002; Silva Valdivia, 2008a, 2008b), todos ellos de gran interés por sus implicaciones a nivel educativo, o los trabajos del 'Observatorio Atrium Linguarum' (González Piñeiro, 2006; Guillén Díaz, 2006; Vez, 2008, 2009; González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010;) vinculados a tender puentes entre la teoría y la práctica escolar en cuestiones de aprendizaje, enseñanza y evaluación de las lenguas.
- En el País Vasco, con una orientación hacia la educación trilingüe y una perspectiva cada vez más internacional, sobresalen las investigaciones sobre actitudes, organización curricular en tres lenguas, modalidad AICLE de desarrollo curricular de las lenguas, la influencia del bilingüismo en la adquisición de la tercera lengua, la transferencia entre lenguas, la pragmática del interlenguaje, la evaluación de las competencias plurilingües en el contexto escolar, etc. (Lasagabaster, 2005, 2008; Lasagabaster & Huguet, 2006; Cenoz, 2008a, 2008b, 2009). Líneas de investigación que, en su conjunto, están aportando importantes cambios en las políticas curriculares de las instituciones escolares del País Vasco

ACTAS XLV (AEPE). José MANUEL VEZ. Paradigmas en la enseñanza de lenguas estranjeras
Centro Virtual Cervantes

de cara a una socialización lingüística del alumnado más plurilingüe e intercultural.

Como vengo insistiendo en mi argumentación, no es por falta de apoyo institucional por lo que otra educación lingüística y cultural para una sociedad diversa y diferente es posible. Pero lo que es necesario es que la propia ciudadanía interiorice otro discurso sobre las lenguas y sus culturas. Un discurso que debe empezar por los propios agentes educativos, particularmente los docentes y sus formadores universitarios, en la línea señalada por la investigación dirigida por M. Bernaus (Bernaus *et al.*, 2007) para el *European Centre for Modern Languages* de Graz. Los agentes educativos de una España integrada en la Europa del '*dos más una*' –o del '*dos más dos*'[7] según de qué comunidad nacional estemos hablando- precisan cambiar de discurso profesional y adaptarlo a la realidad.

El cambio del siglo XX al XXI se halla ya para siempre vinculado al descifrado definitivo del mapa genético humano. Primero, la estructura en doble hélice con la que Watson & Crick describieron la forma de la molécula de ADN aclaró la correspondencia entre la sucesión de bases y el resultado de la actividad de los genes y se revolucionó el pensamiento científico sobre los procesos vitales. Después, solo hizo falta tiempo y tecnología para descifrar la secuencia de los 3.000 millones de nucleótidos que constituyen nuestro genoma. Es decir, sin la visión de doble hélice del siglo XX el siglo actual no sería el del genoma humano como patrimonio de la humanidad. Creo que si en el siglo XX no hubiéramos profundizado en los mecanismos pragmáticos, la construcción discursiva y el valor de los usos lingüísticos, el momento en que vivimos no sería, como es, el de las celebraciones de las lenguas y sus culturas (2001, Año Europeo de las Lenguas; 2008, Año Europeo del Diálogo Intercultural; 2008, Año Internacional de las Lenguas-ONU; 2010, Año Internacional de Acercamiento de las Culturas-UNESCO) y, además, de quienes las usamos y poseemos.

Creo que la metáfora de una doble hélice vale muy bien para la descripción de los dos procesos vitales que han caracterizado el territorio de la educación lingüística en cualquiera de las lenguas escolares a que queramos hacer referencia. No son otros, en mi opinión, que el de la lengua como 'conocimiento' (saber 'objetos' de una lengua) y el de la lengua como 'uso social' (competencia existencial en el compromiso de la 'acción intercultural'). Complementarios, sin duda, pero con un peso muy desigual en la realidad educativa de las pasadas décadas. Bajo la 'hélice' de la lengua como conocimiento (saber bien una lengua estudiándola mucho) se esconde una 'cultura de la reducción'. Este reduccionismo llevó al 'tratamiento desintegrado' de las lenguas, metidas en compartimentos

7. En marzo de 2002, los Jefes de Gobierno de la Unión Europea reunidos en Barcelona pidieron la enseñanza de al menos dos lenguas diferentes a la propia o propias desde una edad temprana.

ACTAS XLV (AEPE). José MANUEL VEZ. Paradigmas en la enseñanza de lenguas estranjeras
Centro Virtual Cervantes

estancos en el currículo, bajo un modelo estático que aviva el concepto de lengua = asignatura. Pero, ¿cómo analizar la relación entre lenguas y sociedad si con la forma reduccionista de análisis lingüístico detenemos toda opción de movimiento?, ¿cómo poner en relación el mundo de las lenguas y las culturas, y hacerlo un único territorio, integrado y complejo, en el desarrollo curricular de los sistemas educativos, si no somos capaces de ver ni a las lenguas ni a la sociedad como un proceso, como un fluido dinámico? Creo que por estas razones, el 'individualismo metodológico' que ha caracterizado la cultura reduccionista de las estructuras de pensamiento sobre las lenguas resulta, en sí mismo, incapaz de comprender el fenómeno social del lenguaje y las lenguas en su propia dinámica.

Bajo la hélice de las lenguas como 'uso social' y 'compromiso en la acción intercultural' se proyecta otra cultura diferente: la del espacio antroposocial y antropolítico. Se trata de una cultura dinámica que favorece todas las opciones para un *tratamiento integrado de las lenguas*. El proceso de vivir los usos lingüísticos, no solo demandado desde la propia subsistencia de las lenguas minorizadas sino también como ingrediente básico en el desarrollo social de la comunicación transnacional por medio de lenguas no ambientales, depende en gran medida de que la lengua en cuestión (propia o no) exprese una 'cultura viva' y 'compartida'. Creo que un perfil de ciudadanos con competencias plurilingües demanda también una educación en competencias interculturales que aspire a definir objetivos relacionados con el aprender a ser ciudadano en una cultura de mestizaje, de libertad, de tolerancia, de paz, de imperfección... Por eso la educación lingüística no es una actividad neutral y requiere de un ingrediente político: una política del hombre que resulte radicalmente antropológica. Tenemos ejemplos de ello en la política de las civilizaciones en pensadores como Morin en la teoría social; Octavio Paz, J. Goytisolo o A. Maalouf en la literatura; Prigogine o Stengers en la ciencia; Le Moigne en la economía; Bouchet en la antroposociología intercultural... Pero, *¿qué tenemos a nuestra disposición en el campo de la educación lingüística?*

5. REFLEXIÓN FINAL

Lo que sí tenemos son oportunidades: las que oferta una Europa multilingüe apostando por una ciudadanía culta en la sociedad del conocimiento, con alta capacidad competitiva, con tolerancia a la aceptación de la diferencia, con capacidad para el diálogo intercultural, ofreciendo un modelo de identidad basado en la diversidad y desarrollando una educación lingüística 'avanzada'. ¿Qué cabe entender por esto último? Lo expresaré sintéticamente a modo de reflexión sobre aspectos de implementación de las ideas hasta aquí desgranadas para su aplicación en el ámbito de las instituciones escolares:

ACTAS XLV (AEPE). José MANUEL VEZ. Paradigmas en la enseñanza de lenguas estranjeras
Centro Virtual Cervantes

- Europa nació de sus lenguas vernáculas, en confusio linguarum, y el hecho de haber adoptado una moneda única no debe jamás ser interpretado como analogía para adoptar también una única lengua franca. La propuesta de una '*lengua personal adoptiva*'[8] y el *impulso a las lenguas de países vecinos* es una solución sostenible a favor de una ciudadanía plurilingüe. Las instituciones educativas deben planteárselo.
- Hay quien sigue pensando que un ciudadano plurilingüe es quien tiene la habilidad de interaccionar comunicativamente en más de dos lenguas. Una educación lingüística 'avanzada' debe ir más allá y promover el concepto de plurilingüe como la persona que es plenamente consciente de los contextos socioculturales, políticos e ideológicos en los que más de dos lenguas (y sus usuarios) toman posiciones y ejercen sus roles, así como de los diversos significados que se derivan de sus respectivos posicionamientos y roles. Cabe aquí pensar en fomentar en las instituciones escolares una pedagogía dialógica que atienda a la interacción en las clases de lengua como un proceso que implica 'conversar' y 'corresponsabilizarse' (Esteve, 2009).
- La realidad que esconde el conocimiento es muy académica; la que hay en el uso es más social. La relación entre ambas precisa mayor investigación. En todo caso, ya sabemos que nunca es simétrica: uno puede conocer bien muchas lenguas pero no puede usar bien 'muchas' lenguas. A ello se refería Comenio, en 1631, al afirmar que no se pueden aprender muchas lenguas a la perfección, sino dentro del límite de lo necesario. Los ciudadanos con competencias plurilingües somos locutores 'imperfectos' (Kramsch, 1993). La educación multilingüe debe admitirlo (Vez, 2009).
- Una lengua es vehículo de comunicación y de cohesión entre los que la hablan pero, a la vez, marca el límite con los que no la hablan. Quien habla una lengua que no entendemos es, por principio, el otro, y como no sabemos lo que piensa o pretende ese 'otro' es visto como una amenaza potencial. Por eso la pluralidad de lenguas en un mismo espacio social resulta un factor de diferenciación, de falta de estabilidad y fuente de conflictos mientras que el monolingüismo parece una garantía de estabilidad. Una educación lingüística avanzada precisa crear un ambiente intelectual y social donde plurilingüismo e interculturalidad no se vivan como factores de complejidad o de sobrecarga presupuestaria, sino como estímulos de enriquecimiento social y desarrollo. Se aspira a que haya 'coexistencia

8. Con motivo de la celebración del Año Europeo del Diálogo Intercultural 2008, el Comisariado Europeo de Multilingüismo creó un grupo de trabajo, denominado Grupo de Intelectuales y liderado por Amin Maalouf, que redactó un Informe bajo el título de "*Un reto provechoso: Cómo la multiplicidad de lenguas podría contribuir a la consolidación de Europa*", disponible en la red, con su propuesta de una "*lengua personal adoptiva*".

ACTAS XLV (AEPE). José MANUEL VEZ. Paradigmas en la enseñanza de lenguas estranjeras
Centro Virtual Cervantes

pacífica' de lenguas y culturas en España, pero uno puede cohabitar en la tolerancia hacia el otro dándole la espalda e ignorándole. El objetivo es ir más allá de esa coexistencia hasta situarse en el diálogo interlingüístico e intercultural, en la interacción y el préstamo recíproco, en la creación de una cultura más enriquecida, mestiza y plenamente integrada. Y la integración empieza en el interior de cada ciudadano: primero es individual, y solo después es social.

- Las lenguas escolares y las lenguas del alumnado no son lo mismo y ya representan en España una realidad diferente a la de hace años. Pero lenguas de una misma familia lingüística se siguen trabajando en compartimentos estancos, sin tener en cuenta lo común y marcando más bien las diferencias. En una sociedad del conocimiento que aspira a desarrollar como competencia básica la capacidad de 'transferir', deberíamos educar al alumnado en el recurso a su autonomía y potencial semiótico innato para transferir saberes y usos de unas lenguas a otras. El '*tratamiento integrado de las lenguas*' (TIL) es vital en la educación para una ciudadanía plurilingüe y evita que el aumentar las lenguas escolares acabe convirtiéndose tan solo en un multiplicar los espacios curriculares monolingües: más lenguas = más asignaturas.
- En estos dos mismos frentes cabe avanzar, por un lado, en un camino ya iniciado: la alternativa AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) a las lenguas-asignatura. Un camino en el que ya es hora de evaluar y comprobar empíricamente los resultados obtenidos[9]. Por otro, explorar el 'tratamiento intercomprensivo' de las competencias plurilingües que permita un conocimiento y uso asimétrico de algunas de ellas (comprender una lengua pero no hablarla; comprender escuchando hablar pero no leyendo, o viceversa; entender los informativos pero no las conversaciones, saber hablar pero no escribir...) por vía de un plurilingüismo receptivo. También es preciso comprender y hacer comprender que los tres grandes referentes escolares de la División de Política Lingüística de Estrasburgo –*Marco*, *PEL* y *Autobiografía de Encuentros Interculturales*– son para todas las lenguas y no solo para las lenguas extranjeras.
- Por último, me pregunto si podemos realmente hablar de competencias plurilingües con acreditaciones que tan solo acumulan en el CV certificados obtenidos a partir de tests monolingües (en lengua a, b, c, etc.). Una educación 'avanzada', sobre todo en las Escuelas Oficiales de Idiomas, precisa desarrollar 'pruebas de competencia plurilingüe' en escenarios específicos. Cierto que aún no las hay, pero en el Observatorio que me

9. A fecha de redacción de este trabajo, salvo error de información, la única evaluación institucional del alumnado en secciones bilingües españolas se ha hecho en Andalucía (cf. Lorenzo, Casal & Moore, 2009).

ACTAS XLV (AEPE). José MANUEL VEZ. Paradigmas en la enseñanza de lenguas estranjeras
Centro Virtual Cervantes

honro en dirigir (http://www.atriumlinguarum.org) ya estamos trabajando en ello.

BIBLIOGRAFÍA

Benveniste, E. (1986): De la subjetividad en el lenguaje. En E. Benveniste, *Problemas de lingüística general I* (pp. 179-187). México: Siglo XXI.

Bernaus, M. et al. (2007). *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education. A training kit*. Strasbourg: Council of Europe.

Bouzada Fernández, X. M. (2007). De las identidades constatadas a las complicidades productivas: acerca da relación entre identidad, cultura y comunidad, *RIPS: Revista de investigaciones políticas y sociológicas, 6(2)*, 29-42.

Cenoz, J. (2008a). *Teaching through Basque. Achievements and Challenges*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cenoz, J. (2008b). Achievements and challenges in bilingual and multilingual education in the Basque Country, *AILA Review, 21*, 13-30,

Cenoz, J. (2009). *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research in International Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.

Comisión Europea (2008). COM(2008) 566 final. Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido. Extraído el 4 de Enero de 2010 desde http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_es.pdf

Coyle, Y., Verdú, M., Valcárcel, M. (2002). *Teaching English to Children -Interactivity and Teaching Strategies in the Primary FL Classroom*. Frankfurt am Main: Meter Lang.

Eco, U. (1993). *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*. Roma-Bari: Laterza.

Enever, J. (2009). Languages, Education and Europeanisation. En R. Dale y S. Robertson (Eds.), *Globalisation & Europeanisation in Education* (pp. 179-192). Oxford: Symposium Books.

Esteve, O. (2009). La interacción, un proceso que implica conversar, *Cuadernos de Pedagogía, 391*, 56-59.

Fernández Paz, A., Lorenzo Suárez, A.; Ramallo Fernández, F. (2007). *A planificación lingüística nos centros educativos*. Santiago: Xunta de Galicia.

Fernández Rodríguez, M. (2007). De la lengua del mestizaje al mestizaje de la lengua: reflexiones sobre los límites de una nueva estrategia discursiva. En J. del Valle (Ed.), *La lengua, ¿patria común?: ideas e ideologías del español* (pp. 57-80). Madrid: Iberoamericana.

González Piñeiro, M. (2006). La dimensión de la pluralidad lingüística en los países europeos. En J. Ibáñez, E. Sanz y N. Goicoechea (Eds.), *La Interculturalidad y el Aprendizaje de las Lenguas en el Espacio Europeo* (pp. 1-16). Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

González Piñeiro, M.; Guillén Díaz, C. y Vez, J. M. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.

ACTAS XLV (AEPE). José MANUEL VEZ. Paradigmas en la enseñanza de lenguas estranjeras
Centro Virtual Cervantes

Guillén Díaz, C. (2006). Le FLE dan le système éducatif espagnol: quelques paradoxes entre offre et demande. En V. Castellotti y H. Chalabi (Dirs.), *Le français langues étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte* (pp. 53-66). Paris: L'Harmattan.

Guillén, C. y Castro, P. (1998). *Manual de Autoformación para una Didáctica de la Lengua-Cultura Extranjera*. Madrid: La Muralla.

Huberman, A. y Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeckk-Wesmael.

Huguet, Á. (2008). Interdependencia lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante, Infancia *y Aprendizaje, 31(3)*, 283-301.

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

Krashen, S. y Terrell, T. (1983). *The natural approach*. Nueva York: Pergamon.

Lado, R. (1964). *Language teaching: a scientific approach*. New York: McGraw-Hill.

Lasagabaster, D. (2005). La presencia de tres lenguas en el currículo: multilingüismo en los contextos canadiense y español, *Revista de Educación, 337*, 405-426.

Lasagabaster, D. (2008). Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses, *TOALJ-The Open Applied Linguistics Journal, 1*, 31-42.

Lasagabaster, D. y Huguet, Á. (Eds.) (2006). *Multilingualism in European Bilingual Contexts. Language Use and Attitudes*. Clevedon: Multilingual Matters.

Lorenzo, F., Casal, S. y Moore, P. (2009). The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project, *Applied Linguistics*, doi:10.1093/applin/amp041, 1-25.

Lotherington H. (2004). Bilingual Education. En A. Davies y C. Elder (Eds.), *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 695-718). Oxford: Blackwell.

Madrid, D. y McLaren, N. (Eds.) (2004). *TEFL in Primary Education*. Granada: Universidad de Granada.

McLaren, N., Madrid, D. y Bueno, A. (Eds.) (2005). *TEFL in Secondary Education*. Granada: Universidad de Granada.

McLaughlin, B. (1987). *Theories of second-language learning*. London: Edward Arnold.

Moles, A. A. (1990). *Les sciences de l'imprécis*. Paris: Seuil.

Monteagudo, H. e Bouzada, X. M. (Coords.) (2002). *O proceso de normalización lingüística do idioma galego 1980-2000. Volume II. Educación*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.

Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF éditeur.

Nussbaum, L. (2008). Construire le plurilinguisme à l'école: de la recherche a l'intervention et de l'intervention à la recherche. En M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer et M.T. Vasseur (Dirs.), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions* (pp. 125-144). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Puren, Ch. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier-Crédif.

Rorty, Richard (1993). *Conséquences du pragmatisme. Essais: 1972-1980*. Paris: Seuil.

ACTAS XLV (AEPE). José MANUEL VEZ. Paradigmas en la enseñanza de lenguas estranjeras
Centro Virtual Cervantes

Serra, J. M.; Perera, S; Siquès, C.; Mayans, P.; Canals, I. (2008). Adaptació escolar, actituds i aprenentatge del català en l'alumnat de les aules d'acollida de Primària i Secundària a Catalunya (Curs 2005-206), *Caplletra, 45*, 153-184.

Silva Valdivia, B. (2008a). Lingua e escola en Galicia: balance e propostas de futuro, *GRIAL: Revista Galega de Cultura, 179*, 48-59.

Silva Valdivia, B. (2008b). Gallego, castellano y lenguas extranjeras en el sistema escolar de Galicia, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 47*, 59-69.

Tolchinsky, L.; Rosado, E.; Aparici, M.; Perera, J. (2005). Becoming proficient educated users of language. En D. Ravid; H. Baat Zeev Shydkrot (Eds.), *Perspectives on language and language development* (pp. 375-390). Dordrecht: Kluwer.

Trim, J.L.M. (1978). *Developing a Unit/Credit Scheme of Adult Language Learning*. Oxford: Pergamon Institute of English.

Valcárcel, M. y Verdú, M. (1995). *Observación y Evaluación de la Enseñanza Comunicativa de Lenguas Modernas*. Madrid: MEC.

Van Ek, J.A y Trim, J.L.M. (Eds.) (1990). *Threshold 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vez, J. M. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ariel.

Vez, J. M. (2001). *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens.

Vez, J. M. (2006). Estructuras complejas en los usos lingüísticos. Una visión aplicada. En M. A. Santos Rego y A. Guillaumín Tostado (Eds.), *Avances en complejidad y educación: teoría y práctica* (pp. 227-257). Barcelona: Octaedro.

Vez, J. M. (2008). European policies in TEFL teacher education, *TOALJ-The Open Applied Linguistics Journal, 1*, 1-8.

Vez, J. M. (2009). Multilingual education in Europe: policy developments, *Porta Linguarum, 12*, 7-24.

Vila i Moreno, F. X. (2008). Language-in-education policies in the Catalan language area: models, results and challenges, *AILA Review, 21*, 31-48.

Vila, I., Oller, J. y Fresquet, M. (2008). Una anàlisi comparativa del coneixement del català de l'alumnat castellanoparlant autòcton i l'alumnat hispà en finalitzar l'educació infantil a Catalunya, *Caplletra, 45*, 203-228.

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

ACTAS XLV (AEPE). José MANUEL VEZ. Paradigmas en la enseñanza de lenguas estranjeras
Centro Virtual Cervantes

PONENCIAS DE CLAUSURA

Centro Virtual Cervantes