Marco, PEL, Manual... La dimensión europea del profesorado de E/LE

JOSÉ MANUEL VEZ
Universidad de Santiago de Compostela.
Director del Observatorio *Atrium Linguarum*.

Resumen

El proceso de profesionalización de la actividad del profesorado de idiomas se ha centrado, a lo largo del siglo XX, en cuestiones relativas al *cómo enseñar* o *cómo aprender* lenguas. El perfil de buena parte del actual profesorado de E/LE responde a esta orientación. La dimensión europea ha introducido otras cuestiones en nuestra profesionalización docente que demandan plantearnos —además del *cómo*— interrogantes acerca del *qué*: ¿Qué instrumentos, conceptuales y logísticos, tenemos para arbitrar la certificación idiomática, desde la evaluación de un uso competencial efectivo, en una comunidad amplia, diversa, plural e intercultural, como es el caso de la Unión Europea?

1. Introducción

En momentos históricos, como los que estamos viviendo los europeos, marcados por la ilusión y (al tiempo) por la incertidumbre de una nueva forma de hacer y sentir en lo social, lo económico, lo político, lo cultural... el tema de la identidad lingüística y las competencias idiomáticas en el amplio y complejo territorio de la pluralidad y la interculturalidad cobra, sin duda, una especial relevancia para los

profesionales de la enseñanza de las lenguas y sus culturas. Una relevancia que, al igual que para las demás grandes lenguas paneuropeas o para la gran lengua de la globalización (el inglés), no pasa desapercibida al E/LE[1] y, en consecuencia, a los profesionales que dedican su esfuerzo a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de esta lengua, ya sea en ámbitos formales, no formales o plenamente informales.

A comienzos del siglo XXI nuestro mundo está constituido, entre otras cosas, por una variedad de sistemas de comunicación que hacen cada vez más imprescindibles y ágiles los intercambios entre los individuos y los países. Es en este contexto donde la competencia comunicativa de los individuos adquiere más relevancia que nunca al constituirse en un factor de desarrollo, o de entorpecimiento, entre las diferentes culturas de unas y otras nacionalidades.

Porque el hablante de una lengua, o de una variedad lingüística, forma parte de una comunidad, y ésta es el resultado de una red de relaciones entre las personas que —hablando entre sí— tienden a acercar sus formas de expresión; hoy en día se necesitan unas adecuadas competencias idiomáticas para *funcionar*[2] en la vida cotidiana, para el establecimiento de las relaciones personales y sociales, para comprender y compartir o no las experiencias y puntos de vista, para resolver problemas, tomar para comprender y compartir o no las experiencias y puntos de vista, para resolver problemas, tomar decisiones, expresar actitudes... debido a la internacionalización de la economía, el campo de la competencia hoy es *el mundo*. Por ello, desde lo local hacia lo universal, los ciudadanos del siglo XXI deben ser formados, a lo largo de la vida, de una manera sólida para que puedan ser interlocutores en cualquier parte de este mundo pero, de manera muy especial, en Europa y en la dimensión europea como aspirante a un modelo universal de *sociedad de la cultura*. Las acciones que, a lo largo de los últimos años del siglo anterior y el comienzo del actual, ha desarrollado la División de Política Lingüística del Consejo de Europa nos ayudan, de forma decisiva, a comprender una nueva cultura de la profesión de profesor de lengua (de instalación nacional o transnacional), que está cambiando el rumbo de la historia de la educación lingüística desde la *nueva apreciación europea de la competencia idiomática y cultural*.

2. Una educación lingüística en políticas lingüísticas europeas

Una asignatura pendiente que forma parte de la trayectoria habitual de la profesionalización del profesorado de idiomas, a la que no escapan en absoluto los que dedican su actividad al E/LE (incluso los más recientemente incorporados), es la

---

[1] Tengamos en cuenta, por ejemplo, el hecho singular de que la primera traducción al español del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* la realiza el Instituto Cervantes en 2002, a partir de las versiones originales en inglés y francés del Consejo de Europa editadas en 2001, con ocasión de la celebración del Año Europeo de las Lenguas.

[2] Uso aquí el término "funcionar" desde el más profundo sentido que Halliday (1975, 1978) ha dado al término.

formación en las acciones de política lingüística y cultural de la UE. La justificación de que para enseñar español como lengua extranjera bastaba con un dominio filológico de la lengua, acompañado de unas nociones (más bien técnicas) de metodología didáctica aplicada a este idioma, difícilmente se sostiene hoy en día. Al margen del dominio filológico de la lengua, que a todo profesor de E/LE se le supone, las nociones elementales de didáctica del E/LE[3] se han centrado en las pasadas décadas en aspectos de la enseñanza, más incluso que en aspectos del aprendizaje, y menos —bastante menos— en aspectos de evaluación. Pero, aún admitiendo que la atención de la dimensión intercultural refleja, en estos últimos tiempos, un creciente interés desde el propio interior del mundo del E/LE[4], la formación específica en el conocimiento de las acciones políticas —y el sentido de tales acciones— en el ámbito del liderazgo de la División de Política Lingüística del Consejo de Europa, con sede en Estrasburgo, sigue sin ser suficientemente apreciada, excepción hecha de los *instrumentos* que se han derivado, para su aplicación en los escenarios del aprendizaje del E/LE (formales o informales): digamos el *Porfolio Europeo de las Lenguas* (en adelante, PEL), más recientemente, el *Manual de Referencia para la Evaluación* (en adelante, Manual) conforme a la filosofía del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en adelante, Marco o MCER) .

Claro que lo más *visible* (los instrumentos de aplicación) no es lo más trascendental en la profesionalización docente, si bien es lo que más demandan los profesionales para su preparación en aspectos técnicos de la didáctica del E/LE, habida cuenta —sin duda— de su percepción de que eso es lo *práctico y relevante* para ellos en sus escenarios habituales de trabajo. Así, recientemente, desde nuestro *Observatorio Atrium Linguarum*[5] hemos podido detectar que el profesorado de idiomas en general (incluido el de E/LE) manifiesta un alto interés por los PEL y su desarrollo en edades tempranas, o en los adolescentes o (y sobre todo) en los adultos (profesionales o no), si bien se resisten o desconsideran una interiorización de la filosofía subyacente al contexto político y educativo del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en adelante MCER)[6], tal vez por entender que tales cuestiones forman parte del mundo de especialización de *otros* (formadores, altos especialistas en didáctica de las lenguas que no ponen nunca los pies en las aulas, responsables de instituciones encargadas de gestionar planes de política lingüística

---

[3] Estas nociones, sin duda, no resultan muy lejanas en lo meramente didáctico a las de cualquier otra lengua distinta a la propia o propias del aprendiz, si bien sí se hacen claramente específicas en relación a técnicas metodológicas ajustadas al español.

[4] Basta observar, para sostener esta opinión, que la preocupación por lo intercultural, desde los materiales curriculares, por ejemplo, aparece como novedad en bastantes de los contenidos formativos de los últimos programas de preparación de profesores de E/LE, patrocinados por el Instituto Cervantes en colaboración con múltiples instituciones universitarias.

[5] Para conocer este Observatorio y su actividad, se puede visitar su Web, a modo de portfolio biográfico y de proyectos, en: http://www.atriumlinguarum.org/

[6] Recordemos que, justamente, el primer capítulo del Marco se refiere a su propio contexto político y educativo. Las referencias que haremos aquí al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* parten de la versión al español del Instituto Cervantes (Consejo de Europa, 2002).

a nivel local o transnacional, etc.) y no de los profesores como tales. Nada más lejos, en mi opinión, que admitir como aceptable una postura así. Muy al contrario, entiendo que la profesionalización docente del profesorado de E/LE, como la de cualquier otra lengua de alto impacto europeo, pasa por comprender y hacer comprender el sentido de las acciones políticas de referencia en la dimensión europea de las lenguas y las culturas en cuanto a que:

- La realidad europea nos muestra una educación que está pidiendo, entre otras cuestiones, que los ciudadanos puedan responder a los retos que plantea diariamente la sociedad moderna mediante la implementación de programas que permitan desarrollar, desde el momento mismo en que son estudiantes de niveles básicos, altas competencias en los diferentes campos del saber, que les permita actuar estratégica y comunicativamente en contextos caracterizados cada vez menos por la globalización y, al tiempo, cada vez más también por el respeto a la diversidad intercultural.
- La circulación de mercancías y de personas así como la aceleración en los ámbitos de la comunicación, hacen que Europa experimente un proceso de intercambios sin igual en su historia. Ni en la época del Imperio Romano, ni en la Edad Media *internacional*, las comunidades lingüísticas se han interrelacionado en tal medida, siendo cada vez más necesarios e imprescindibles los contactos con otros países que hablan otras lenguas y poseen rasgos culturales diferentes.
- La comunicación que se establece a través de una única lengua vehicular, no puede satisfacer las necesidades de profundizar en esos contactos, por lo que la apreciación y el conocimiento de varias de las lenguas maternas de las grandes familias lingüísticas que integran la UE —al menos a nivel *comprensivo*— debiera ser un objetivo primordial en la educación escolar obligatoria. Sin embargo, la opinión pública —que muestra un gran respeto por su (o sus) lenguas maternas— se muestra a veces reacia a la reciprocidad, a introducir e implantar su lengua en las escuelas europeas. Y la comunicación entre europeos queda, así, limitada a una gran lengua-autopista (el inglés) que no representa ni a las lenguas ni al patrimonio cultural de la mayoría de los nacionales pertenecientes a su plataforma continental. La libre circulación de personas, su instalación en países vecinos, queda restringida precisamente por esa falta de una enseñanza lingüística diversificada, por la ausencia de una implicación *comprometida* por parte de las autoridades *políticas* comunitarias.

Por otra parte, creer (como abundan los ejemplos) en la profesionalización docente como el ejercicio de una *función instrumental*, de mera aplicación de instrumentos (de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación de competencia idiomática en español), y demandar —en consecuencia— que alguien me explique el diseño del *instrumento* (digamos el PEL, por ejemplo), cómo funciona, para, a continua-

ción, yo ponerlo a prueba en mi escenario de trabajo docente por ensayo y error, es desconocer que una acción educativa —como lo es la de alcanzar logros efectivos en competencias comunicativas en E/LE— no puede plantearse sin tener en cuenta un proyecto social y educativo cohesivo... porque, tarde o temprano, un profesional del E/LE, al igual que los de otras grandes lenguas de amplia instalación social, acaba por preguntarse:

Educar en competencias idiomáticas en E/LE, ¿a quién y para qué sociedad?
¿Investigar qué cosas acerca de la didáctica de una lengua y para lograr qué tipo de sociedad?
Enseñar E/LE, ¿cómo y para lograr qué?

Estos interrogantes, mirados desde la compleja relación lenguaje-pensamiento-realidad, pueden generar posibles pautas que den razón de la génesis de dicha problemática. El problema cognitivo no obedece a técnicas, métodos, habilidades ni a contenidos, como tradicionalmente se consideraba en la educación, sino a procesos de pensamiento que es posible desarrollar si se potencia el lenguaje como un factor fundamental en el desarrollo intelectual y cultural del individuo.

Hoy en día, no resulta motivo de discusión —al menos en el campo de las investigaciones aplicadas— el hecho de que el grado de eficiencia en la competencia comunicativa oral de una o varias lenguas extranjeras pertenece más al ámbito de lo social y no tanto al de lo académico (Puren, 1995). Es decir, la eficiencia o insuficiencia en el dominio comunicativo de las lenguas extranjeras *se percibe y se aprecia de manera distinta en el nivel de las transacciones sociales que en el nivel de los procesos escolares donde se cursan estas lenguas a modo de asignaturas*. Y se comparte cada vez más el hecho de que los resultados académicos obtenidos en estas asignaturas (Vez y Martínez, 2002) no siempre revelan la apropiación de una competencia comunicativa eficaz en estas lenguas que sirva al único y verdadero propósito de su propia existencia curricular: la formación de los alumnos de niveles previos a la Universidad, en el desarrollo de capacidades personales efectivas para incorporarse socialmente a los crecientes escenarios de la construcción colaborativa de la realidad, por medio de interacciones comunicativas orales más plurilingües y más interculturales (Kramsch, 1995).

En el ámbito más general de las investigaciones sobre la enseñanza de estas lenguas —y más concretamente desde la corriente de la *lingüística aplicada crítica* (Pennycook, 2001), por la que navegan mis argumentaciones desde hace un tiempo— se piensa que no resulta posible clarificar cuestiones relativas a la apropiación de una competencia comunicativa en lenguas diferentes a la propia o propias sin invocar aspectos de mayor trascendencia acerca de la propia naturaleza del comportamiento humano en general. El lenguaje está tan íntimamente relacionado con cualquier cosa que hacemos (contar, medir, pensar...), y con lo que somos, que cualquier intento de vincularlo en exclusiva a los simples procesos y contenidos uti-

litaristas debe ser analizado con las máximas cautelas... procesos y contenidos utilitaristas que, a menudo, han sido los únicos tenidos en cuenta en el ámbito didáctico de la enseñanza de lenguas extranjeras, incluyendo al E/LE.

Una educación lingüística en acciones de política lingüística para el desarrollo de una identidad europea, implica para el profesorado de E/LE asumir —como punto de partida— el grave problema de atención a una diversidad que pone de manifiesto, sin necesidad de mayores investigaciones empíricas, el grado desigual de competencias comunicativas orales (sobre todo *expresivas*) en el dominio de competencias idiomáticas por parte de los ciudadanos de unos y otros países. Al tiempo, una diversidad que revela las ventajas y desventajas que, a nivel individual y colectivo, tendrán los ciudadanos de los 25 Estados de la UE (pronto 28) en los próximos años en cuanto a las interacciones económicas, políticas, sociales y culturales vinculadas a la fuerza social del uso efectivo de varias lenguas no sólo para el desempeño de tareas especiales, en el transcurso de determinadas transacciones comunicativas, sino también en el empleo ordinario de una forma de construcción del pensamiento más plural, a nivel lingüístico, y más intercultural a nivel de valores socio-comportamentales (Vez, 2002).

En este sentido, no es casual que, a escala global en el mundo, más allá de la propia dimensión europea, las investigaciones punteras en el ámbito de la educación lingüística (Bailey y Nunan, 1996; Woods, 1996; Williams y Wright, 1997) se hayan inclinando, en el transcurso de los últimos años del XX, por una tarea que va mucho más allá de las estériles aventuras cuantificadoras acerca de los resultados obtenidos en virtud de la aplicación de unos u otros enfoques metodológicos en el plano formal de los sistemas escolares. El objetivo que guió tales investigaciones, no difiere de las investigaciones llevadas a cabo por los expertos europeos que han desembocado en la elaboración del MCER: *la tarea de cualificar la dimensión de los aprendizajes de lenguas distintas a las que configuran nuestra instalación social ordinaria*. Y se ha hecho, y se está haciendo, desde la hipótesis inicial de que la apropiación de estas otras lenguas, al igual que la adquisición de la lengua o lenguas propias de nuestra vida cotidiana, es una *apropiación cultural* y no el resultado de una *enseñanza académica*.

Cada día se avanza más en el consenso en torno a la creencia de que se enseña la dimensión lingüística de las lenguas, pero su apropiación —como potencial semiótico para significar en ellas, en el sentido que Halliday (1975, 1978) dio a "*significar*", y no para decir o saber acerca de ellas—, se produce a través de una *absorción sociocultural*. Desde esta creencia, las investigaciones que emanan de las *acciones de política lingüística,* de *marchamo europeísta,* acerca de procesos de apropiación eficaz de la competencia comunicativa de idiomas, en medios formales o informales de enseñanza-aprendizaje, pivotan sobre tres ejes conceptuales:

1. Que es necesario reformular el concepto de *"lenguas extranjeras"* para representar mejor la percepción sociocultural del hecho de su apropiación (Vez, 1995a; 2001), al menos en el contexto de la educación europea. *¿Puede un*

nacional europeo de Italia o España sentir que el español es una lengua extranjera en igual medida que lo es el japonés?

2. Que es preciso llegar a un nuevo tipo de consenso progresivo sobre los procesos y el contenido de los rasgos socioculturales de las lenguas que tratamos de incorporar a la propia o propias. En este sentido, el E/LE tiene que afrontar, como reto, una dimensión europea que señale las diferencias con otros ámbitos de intervención didáctica en otros de sus múltiples escenarios en auge en el mundo.
3. Que la aplicación de este consenso no es igual en unos contextos que en otros. Igual que no lo es aquello que se esconde tras las investigaciones en contextos de adquisición de segundas lenguas frente a los contextos de aprendizajes escolares formales de lenguas extranjeras o frente a los contextos de aprendizaje de lenguas para fines específicos de tipo funcional, o frente a los conflictos de lenguas en contacto, etcétera (Vez, 1995b).

En este sentido, coincido con Van Lier (1995: 21) cuando subraya que la meta de la educación lingüística debe ser la de ayudar a los aprendices de un idioma a que se conviertan en usuarios de la lengua, eficientes, creativos y críticos. Por eso, define el sentido del aprendizaje lingüístico en estos términos:

> *Quizás el aprendizaje de una lengua pueda ser definido como el proceso a través del cual aprendemos a utilizar símbolos comunicables en pensamiento, acción, e interacción. Tal definición, vaga como debe serlo por necesidad, subraya los contextos cognoscitivos, críticos, utilitarios y sociales del uso lingüístico real* (Van Lier, 1995: 22).

Claro que a estos contextos (cognoscitivos, críticos, utilitarios y sociales) del uso lingüístico real a que hace referencia Van Lier, cabe añadir el contexto *político*. Un contexto de excepcional trascendencia a la hora de contextualizar la problemática idiomática en las *acciones de convergencia europea* que todos los Estados miembros hemos asumido y estamos ya diseñando, al menos en el papel, y a la que el ámbito del E/LE no puede dejar de prestar una atención muy especial.

3. Las acciones (*políticas*) que han conducido al *Marco*

Por mucho que nos cueste admitirlo, o a pesar de que haya a quien le moleste, los contextos de los idiomas, de su enseñanza, de su aprendizaje, de su evaluación, no sólo son de naturaleza lingüística, sociolingüística, didáctica, curricular... lo son también de índole *política*. Y lo son en gran medida. De ahí la necesidad de abordar algunas de las cuestiones que, en el ámbito de la toma de decisiones de la UE, están advirtiendo —desde hace ya décadas— de la necesidad de distinguir entre las propuestas que son resultado del avance en las investigaciones sobre *adquisición*, y en realidad sobre *adquisición del inglés* —es decir, de una segunda lengua en medios

de inmersión o submersión naturales— y aquellas otras propuestas que resultan de *interés educativo y social para el gran marasmo de la situación del aprendizaje idiomático desde una dimensión y perspectiva europeas*. Una perspectiva de alto interés para el ámbito del E/LE.

En mi opinión, el alcance de esta segunda cuestión pasa por comprender que *ni todo pasa ni todo queda* en las bien divulgadas acciones del Consejo de Europa a través de los distintos organismos e instituciones que, a lo largo de las pasadas décadas, se han implicado más directamente en las políticas de planificación y evaluación de los aprendizajes y enseñanzas de lenguas en la Unión. En realidad, las políticas del Consejo desde finales de los años sesenta[7] hasta hoy en día, no son otra cosa que *acciones de tipo técnico*, de naturaleza *recomendaticia*, poco comprometidas con soluciones *directivas* de cumplimiento estricto, y en plazo, por parte de los socios europeos; es decir los gobiernos de los Estados miembros.

Este tipo de acciones de carácter técnico, muy recomendadoras y poco impositivas[8] (si bien altamente consensuadas), responden a dos fases en las que los protagonistas ni siempre han sido los mismos ni el peso equilibrado de unos y otros se ha mantenido de igual manera en el fiel de la balanza. Tras las acciones, como casi detrás de todo, hay poder. Y el poder cambia de platillo en función de las propias dinámicas de estas acciones políticas.

Mi intención, con la imprecisa determinación (no puede ser de otro modo...) de estas dos *fases*, es sólo la de distinguir entre: *a)* un primer momento, largo en el tiempo, que ocupa el espacio que va desde las primeras tentativas (allá por mediados de los años cincuenta) hasta el letargo (¿la crisis?) de este tipo de acciones en torno a 1985, y *b)* un segundo momento de impulso definitivo y creciente divulgación de los nuevos instrumentos que resultan de las investigaciones encargadas en esta época, en especial el MCER y el PEL.

3.1. Acciones de la primera etapa

En lo que se refiere a la primera fase o momento, cabe decir algo que es poco o nada conocido: *Todo había comenzado ya en 1954, antes de la creación del propio Consejo, que no ocurrió hasta 1962*. Aquel año tuvo lugar una Convención Cultural Europea en la que los Estados participantes declaran, en el artículo 2 del documento que firman, lo siguiente:

> *Cada parte contratante, en la medida de lo posible,*
> *a) Impulsará entre los sujetos miembros de sus naciones el estudio de las lenguas, de la historia y de la civilización de las otras Partes Contratantes y*

---

[7] Si bien utilizo los años sesenta (finales) como referente, es de todos sabido que no es hasta comienzos de los setenta que empieza una auténtica divulgación de las acciones a que aquí hago referencia.

[8] El Dr. José Luis Atienza discrepa de esta visión cuando juzga el discurso del MCER como un documento que se mueve "entre el consenso y la imposición" (Atienza, 2002: 17).

ofrecerá a estas últimas en su propio territorio facilidades para desarrollar tales estudios.

b) *Se esforzará en desarrollar el estudio de su lengua o de sus lenguas, de su historia y de su civilización sobre el territorio de las otras Partes Contratantes y en ofrecer a los sujetos procedentes de estas últimas la posibilidad de seguir semejantes estudios en su territorio.*

Y en 1969, siete años después de la creación del Consejo, la Resolución (69) 2 de su Comité de Ministros declara:

- *que para llegar a una verdadera unidad de planteamientos entre los países de Europa hay que suprimir las barreras lingüísticas que les separan;*
- *que la diversidad lingüística forma parte del patrimonio cultural europeo y que, lejos de ser un obstáculo a la unidad debe llegar a ser, gracias al estudio de las lenguas vivas, una fuente de enriquecimiento intelectual;*
- *que sólo mediante una generalización del estudio de las lenguas vivas europeas se harán posibles la comprensión mutua y la cooperación en Europa.*

Dos años más tarde, en 1971, el Consejo de Europa contrata y pone en funcionamiento un grupo de expertos con el objetivo de desarrollar un Proyecto de Lenguas Vivas, cuya "opción pedagógica e ideológica fundamental" es "la voluntad de centrar la enseñanza-aprendizaje de las lenguas vivas sobre el aprendiz" (p. 9 del Proyecto). Al tiempo, el Proyecto se propone también crear un *Sistema Europeo de Unidades Capitalizables*.

Los dos primeros productos de este grupo son el *Modelo para la definición de necesidades lingüísticas de los adultos*, a cargo de René Richterich, y el *Nivel Umbral* que, de forma lenta y progresiva, alcanza sucesivas versiones para cada lengua europea, mayoritarias y minoritarias incluidas, y adaptaciones al mundo escolar, etcétera.

En 1981 se publica el primer balance del Proyecto de Lenguas Vivas, que podríamos considerar una evaluación de progreso de lo que fue la primera etapa de estas acciones. A partir de aquí cabe considerar, en términos informales, que comienza la *segunda etapa* de este magno y cíclico Proyecto, que concluye provisionalmente con el MCER y el PEL a comienzos del estrenado milenio. Las acciones citadas en el MCER y el PEL, que hoy casi todo el mundo conoce, no son otra cosa que una prolongación exquisita de todo este conjunto de precedentes.

Los productos resultantes de las acciones de la primera etapa, casi todos alrededor de los niveles umbrales, el análisis de necesidades, etc., en donde se observa un liderazgo de las tesis argumentales y de los trabajos de Van Ek, son determinantes para la instalación en Europa (e incluso fuera del ámbito europeo) del concepto de *competencia comunicativa* (y, sobre todo, oral). La labor de diseminación que se ge-

nera a partir de las acciones políticas del Consejo en estas décadas es de tal intensidad que no cabe otra cosa que decir que: *nunca antes se habían publicado en Europa (y en otros países) tantos libros científicos, libros comerciales de cursos de idiomas, capítulos en libros y artículos en revistas especializadas sobre la competencia comunicativa.*

3.2. Acciones de la segunda etapa

La segunda etapa, a partir de la evaluación del Proyecto en 1981, nace en realidad tras un breve paréntesis en las acciones donde es posible establecer variadas conjeturas no ajustadas al caso que aquí nos concierne. Si la primera etapa lo que consigue, de hecho, es una gran diseminación del inglés como lengua franca también en Europa (además de serlo ya en todo el mundo)[9], la segunda corrige esa tendencia (al menos en el papel) y busca dirigirse hacia políticas favorecedoras de conceptos como el de *pluralidad lingüística europea*, *interculturalidad*, *comprensión mutua* y *cooperación europea*, etcétera.

Esta segunda etapa, en la que Trim ocupa un nuevo y decidido liderazgo, despega en su línea de producción de *conciencia lingüística europea* con trabajos de línea crítica: *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe*, en 1992, y el propio análisis crítico que Van Ek y Trim publican en 1993 del *Nivel Umbral*. A partir de aquí un impulso a las acciones del *Consejo* bajo la batuta de Trim: un estudio de los *Action Programs 1990-95*, publicado en 1993, una recogida de datos sobre *Recent developments on a Common European Framework of Reference for Modern Language Learning and Teaching*, que ve la luz en 1995, y dos años más tarde, toda la última gama de productos que hoy son bien conocidos. Me refiero a la progresivas versiones del MCER, de sus útiles y tan bien acogidas *Guías de uso* (Page, 1996; Balbi, 1996), y del PEL incluyendo instrumentos tan poderosos (al menos potencialmente) como son el *Pasaporte*, la *Biografía*, el *Dossier* y la *Guía de Uso* de Little y Perclova[10].

Al margen de este tipo de documentación, de utilización directa por parte de los expertos y profesionales docentes del mundo idiomático, existe una amplia gama de acciones que, más en el dominio de la *literatura gris*, forman parte del tono *político* que va adoptando el Consejo de Europa en esta época. Así:

a. La Recomendación R (82) 18 del Comité de Ministros del Consejo de Europa establece:

---

[9] Pensemos, por ejemplo, que frente a la interesante producción especializada en torno a la competencia comunicativa por parte de expertos franceses, alemanes, españoles, etc., los trabajos más ingentes, mejor divulgados y más referenciados en la literatura al uso son los de Widdowson, Sheils, Candlin, Brumfit, Johnson, etcétera.

[10] Todos estos productos, en diferentes lenguas, son de fácil acceso desde la página Web del Consejo de Europa (http://www.coe.int/portailT.asp o bien http://culture.coe.int/portfolio). Para ver su traducción al español, *El portfolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores*, junto a otros documentos de interés, ir a: http://redgeomatica.rediris.es/elenza/documentos/portfolio.htm.

- *Que el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa constituye un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar, y que se hace necesario un importante esfuerzo educativo con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos.*
- *Que sólo por medio de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación.*
- *Que los estados miembros, al adoptar o elaborar políticas nacionales en el campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, pueden conseguir una mayor convergencia a nivel europeo por medio de acuerdos adecuados para una continuada cooperación y coordinación de sus políticas.*

b. La Solicitud F14 y F17 del Comité de Ministros a los Gobiernos de los Estados Miembros inciden, respectivamente, en:
- *Que fomenten la colaboración nacional e internacional de instituciones gubernamentales y no gubernamentales que se dediquen al desarrollo de métodos de enseñanza y de evaluación en el campo del aprendizaje de lenguas modernas y a la producción y el uso de materiales, incluyendo las instituciones que se dedican a la producción y al uso de materiales multimedia.*
- *Que tomen las medidas necesarias para completar el establecimiento de un sistema eficaz de intercambio de información a nivel europeo que comprenda todos los aspectos del aprendizaje, la enseñanza y la investigación en el ámbito de las lenguas, y que faciliten el pleno uso de la tecnología de la información.*

c. El Anexo a la Recomendación R (82) 18, sobre Medidas Generales, apunta en una dirección muy interesante:
En primer lugar...
Asegurar, siempre que sea posible, que todos los sectores de sus poblaciones dispongan de medios eficaces para adquirir el conocimiento de las lenguas de otros estados miembros (o de otras comunidades que pertenezcan a su propio país), así como las destrezas para el uso de esos idiomas que les permitan satisfacer las necesidades comunicativas y, en concreto:
1.1. Desenvolverse en los intercambios de la vida diaria de otro país y ayudar en ello a los extranjeros que residen en su propio país.
1.2. Intercambiar información e ideas con jóvenes y adultos que hablen una lengua distinta y comunicarles sus pensamientos y sentimientos.
1.3. Alcanzar una comprensión más amplia y más profunda de la forma de vida y de las formas de pensamiento de otros pueblos y de sus patrimonios culturales.

En segundo lugar...

Fomentar, facilitar y apoyar los esfuerzos que profesores y alumnos de todos los niveles realizan para aplicar en su propia situación los principios de construcción de sistemas de aprendizaje de lenguas (tal y como se desarrollan progresivamente en el programa de «Lenguas Modernas» *del Consejo de Europa):*

2.1. Fundamentando la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los alumnos.

2.2. Definiendo objetivos útiles y realistas lo más explícitamente posible.

2.3. Desarrollando métodos y materiales apropiados.

2.4. Elaborando formas e instrumentos adecuados para la evaluación de los programas de aprendizaje.

En tercer lugar...

Fomentar la investigación y el desarrollo de programas que supongan la introducción, en todos los niveles educativos, de los métodos y materiales más apropiados que permitan a los distintos tipos de alumnos la adquisición de una competencia comunicativa adecuada a sus necesidades concretas.

Pero, sin duda, los objetivos políticos de las acciones del Consejo en el ámbito de las Lenguas Modernas, encuentran su mayor nivel de concreción en el *Preámbulo a la R (98) 6* donde se recogen metas de amplia envergadura. Así:

- Preparar a todos los europeos para los desafíos de una movilidad internacional y una cooperación más intensas, no sólo en la educación, la cultura y la ciencia, sino también en el mercado y en la industria.
- Propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las identidades y a la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz.
- Mantener y desarrollar la riqueza y la diversidad de la vida cultural europea mediante un mejor conocimiento mutuo de las lenguas nacionales y regionales, incluidas las menos estudiadas.
- Satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales. Para ello se requiere que se fomente el esfuerzo constante a lo largo de toda la vida, que este esfuerzo tenga una base organizada y que las entidades competentes financien los medios necesarios en todos los niveles educativos.
- Evitar los peligros que pudiera ocasionar la marginación de aquellos que carezcan de las destrezas necesarias para comunicarse en una Europa interactiva.

Cabe tener en cuenta que, a la luz de estos objetivos, el Comité de Ministros enfatizó:

la importancia política *que tiene, en el presente y en el futuro, el desarrollo de campos específicos de acción como, por ejemplo, las estrategias para diversificar e intensificar el aprendizaje de lenguas con el fin de fomentar el plurilingüismo en un contexto paneuropeo...*

y dirigió la atención al valor de...
promover el desarrollo de enlaces e intercambios educativos y de explotar todo el potencial que tienen las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información.

Claro que, como más arriba señalaba, no todo son o deben ser acciones de tipo técnico. Desde la propia conciencia de expertos en el campo de la didáctica de idiomas, de profesores de estas lenguas, de lingüistas aplicados, etc., los pasados años, en este rico tránsito de apuesta interdisciplinar por una integración europea[11], ubicado entre el final del siglo XX y el comienzo del nuevo milenio, están apuntando en la dirección de un nuevo horizonte para el marco sociológico y sociocultural de los aprendizajes idiomáticos que no tiene parangón, como es fácil suponer, en otros contextos fuera de Europa. En realidad es una *seña de identidad europea* para el aprendizaje y enseñanza de lenguas que no se hace explícita en los discursos de los políticos pero que está viva y presente en el sentir europeo de muchos profesionales de este territorio. De ahí, sobre todo en tiempos de convergencia europea en la educación superior, la necesidad de encontrar una respuesta al interrogante: *¿Qué rasgos caracterizan a esta seña de identidad europeísta de las lenguas y qué reto representan para la cultura profesional del profesorado de E/LE?*

4. Las señas de identidad europeísta de las lenguas: Marco, PEL y Manual

Hacia finales del siglo XX, una cuestión emerge de manera inequívoca en la dimensión europea. Resueltas y superadas las previsibles dificultades de una moneda única (el euro) para todos los europeos, nuestra seña de identidad en lo lingüístico y en lo cultural no puede reflejar esa misma decisión: *la Europa de la moneda única no va a ser la Europa de una lengua (y cultura) franca única*. Las lenguas, aún siendo francas, son en esencia los vehículos contenedores que transportan determinadas culturas. Y la lengua franca más instalada hoy en la realidad económica, social, cultural, educativa, política, etc. de Europa es el inglés: un gigantesco contenedor de la cultura de la globalización mundial que circula (¿ino-

[11] El trabajo coordinado por el Dr. Xulio Pardellas de Blas, desarrollado por investigadores de la Universidad de Vigo en el marco del Proyecto Jean Monnet de la Comisión Europea, resulta un magnífico exponente de la orientación interdisciplinar de esta integración europea. *Cf.* Pardellas de Blas, X. (Coord.) (1999).

centemente?) por todas las vías de comunicación europeas. Esa gran comunicación franca, monolingüe y, en consecuencia, monocultural, es justamente lo que no se acepta como seña de identidad de una *Europa plural*, garante y defensora de su riqueza patrimonial en lo lingüístico —y, especialmente, en el inmenso potencial semiótico que ofrecen sus lenguas neolatinas—, y de una *Europa intercultural*, garante y defensora de su patrimonio cultural (también de inmenso valor en la diversidad de las culturas latinas), firme creyente de valores anclados en la tolerancia, la flexibilidad, la transparencia, la igualdad, la libertad, o la unidad de diferencias.

De ahí que los *productos* desarrollados por la División de Política Lingüística de Estrasburgo centren su atención, desde estas señas de identidad, en la potenciación de la pluralidad lingüística y en la fuerza de la acción intercultural. Un desarrollo que está permitiendo promover un cambio en el *éthos* y cultura de la ciudadanía europea a través de un proceso de auto-transformación colectiva y reflexión y revisión *crítica* de la propia realidad educativa, en virtud de los actuales modos de planificación y estatus de estas lenguas en los diversos currícula, así como de aquellos resultados que, en el mundo de las familias profesionales y en el de la cultura, el arte, el ocio, etc. son hoy día fácilmente observables y resultan determinantes para no confundir el concepto de "Unión Europea" con el de "unificación lingüística y cultural de Europa".

4.1. Las señas en el *Marco*

Como es sabido, después de dos ediciones de pilotaje, con motivo de la celebración en 2001 del Año Europeo de las Lenguas, el Consejo de Europa publica oficialmente el MCER: un amplio documento base, único hasta hoy en el mundo, resultado de muchos años de investigación y búsqueda de consenso en el complejo ámbito de las lenguas y culturas, que descansa sobre los conceptos de: *integración*, *transparencia* y *coherencia*. Tres conceptos que, desgranados en los instrumentos de desarrollo que seguirán a este primer producto, tratan de dar una respuesta concreta a las preocupaciones puestas de manifiesto en las conclusiones de la Conferencia organizada por el Consejo pocos años antes en Innsbruck bajo el lema de "la diversidad lingüística a favor de una ciudadanía democrática en Europa". Preocupaciones que se centraban en las demandas de:

- El aprendizaje de la lengua es para todos.
- El objetivo de la dimensión europea es el plurilingüismo y la interculturalidad y, para conseguirlo, han de ponerse en relación muchas lenguas y culturas diferentes.
- Mediante procesos de educación lingüística de carácter democrático hay que formar a la gente joven para que sea socialmente responsable.
- El aprendizaje de las lenguas es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida.

Como un documento base de gran concreción, si bien de difícil comprensión en cuanto a cierta singularidad terminológica (que el profesorado de diferentes lenguas y culturas asume como uno de sus mayores inconvenientes), el MCER:

- Nos proporciona un punto de partida común para la reconstrucción de la cultura profesional y la elaboración de instrumentos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas bajo la perspectiva de una dimensión europea.
- Describe en términos de alta concreción y homologación lo que los aprendices de lenguas tienen que aprender a hacer a fin de usar las lenguas para una comunicación social efectiva más allá de un simple dominio de conocimientos académicos.
- Define una escala de niveles comunes de referencia que permiten iluminar el progreso en el dominio competencial idiomático de manera puntual y a lo largo de la vida.
- Promueve la integración y coherencia de los aprendizajes idiomáticos en Europa con referencia a un enfoque orientado a la acción.

Sin duda, este enfoque orientado a la acción, resulta la clave de arco en la que convergen hoy las propuestas realizadas por diferentes especialistas, a lo largo de las décadas pasadas en el intrincado camino de encontrar un nivel de concreción de la competencia comunicativa y, al tiempo, una forma de hacer transparente y visible el perfil competencial idiomático de un estudiante (que necesita de esa cualificación idiomática para el mundo educativo) o de un adulto (que igualmente la necesita para el mundo laboral):

> *El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de* ***competencias****, tanto* ***generales*** *como* ***competencias comunicativas lingüísticas****, en particular.*
>
> *Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos* ***contextos*** *y bajo distintas* ***condiciones*** *y* ***restricciones****, con el fin de realizar* ***actividades de la lengua*** *que conllevan* ***procesos*** *para producir y recibir* ***textos*** *relacionados con* ***temas*** *en* ***ámbitos*** *específicos, poniendo en juego las* ***estrategias*** *que parecen más apropiadas para llevar a cabo las* ***tareas*** *que han de realizar* (MCER, 2.1: 9).

4.2. Las señas en los *PEL*

Sin duda los PEL son el instrumento de mayor conocimiento y uso por parte del profesorado de los diferentes idiomas en la actualidad. Como toda herramienta de transposición didáctica goza, de entrada, del beneficio del interés de un público con una cultura profesional docente muy instalada en las aplicaciones. Y los PEL son un modo de aplicar las ideas (más abstractas) del MCER, como ha señalado la actual Directora de la División de Política Lingüística del Consejo (Panthier, 2002: 3):

El MCER es la base del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) que tiene como primer objetivo la promoción del plurilingüismo. Diferentes modelos de Portfolio según las edades y los contextos permiten a los usuarios de cualquier edad reflexionar sobre su aprendizaje de las lenguas en el medio escolar o fuera de él, autoevaluar sus competencias (incluso parciales) en cualquier idioma, fijar los objetivos y reflexionar sobre los aspectos interculturales. Los docentes o los organismos de evaluación pueden asimismo completar esta autoevaluación. La escala de competencias en las lenguas con seis niveles del MCER permite la comparabilidad de los resultados en toda Europa.

Los PEL[12] reflejan la insistente preocupación del Consejo de Europa por disponer de una herramienta que los *ciudadanos* europeos (no los docentes u otros expertos), sean niños, adolescentes o adultos, puedan tener siempre a su disposición de manera que el respeto y la tolerancia por la diversidad de culturas y formas de vida y de lenguas distintas se ponga de manifiesto, de un modo efectivo, en la integración de los 3 elementos de que consta: el *pasaporte* (que describe y registra las acreditaciones y competencias idiomáticas —formales e informales— de forma homologada); la *biografía* (que incluye información sobre las experiencias lingüísticas y culturales obtenidas en los múltiples contextos en que se desenvuelva la vida del ciudadano); y el *dossier* (que incluye las diferentes muestras del progreso y evolución en el aprendizaje idiomático y relaciona las lenguas adquiridas con las nuevas lenguas de aprendizaje). Los PEL, como modo de hacer visible y homologable en la dimensión europea el proceso de logros en competencias idiomáticas, ponen de relieve algunas consideraciones a tener en cuenta:

- La utilidad de la herramienta para lograr una comprensión profunda del proceso de aprendizaje de los usuarios.
- Posibilitan al alumno, o al trabajador, la realización de un proceso de aprendizaje autónomo y la indagación de los procesos metacognitivos implicados en la experimentación de la herramienta.
- Requieren del profesorado un seguimiento del proceso, para lo cual es condicionante el número de alumnos implicados en la experimentación.
- Las modalidades *on-line*[13] permiten la utilización de múltiples lenguajes y facilitan el seguimiento debido a la accesibilidad de la herramienta.

---

[12] Para conocer los PEL ya validados o pendientes de validación, así como los rasgos propios de sus procesos de elaboración, sus guías, etc., conviene consultar de modo regular: http://culture.coe.int/portfolio.

[13] Si bien los PEL validados son de "papel y lápiz", debido a las características del propio proceso de validación y homologación, no se descarta que en un plazo breve se opte, como hemos iniciado ya en una de las líneas de investigación del Observatorio *Atrium Linguarum*, por portfolios electrónicos, habida cuenta de que en la actual sociedad de las TIC todo el mundo puede hacer uso de ellos y aumentar, así, el potencial (registros de audio, vídeo, etc.) de esta herramienta.

- Se identifican resistencias de los alumnos a explicitar su proceso y a reflexionar sobre el mismo acostumbrados a una enseñanza transmisiva y a prácticas de aprendizaje y evaluación reproductoras.

Una seña de identidad de los PEL es, sin duda, el importante papel que juegan en la *política* de hacer frente al reto del plurilingüismo y la comunicación intercultural en la dimensión europea, sobre todo desde el potencial que suponen para alimentar la consecución de competencias idiomáticas diversas no sólo en el escenario educativo sino en su extensión al mundo laboral de las profesiones (donde realmente la dimensión europea de la movilidad se hace más patente y clara), o para favorecer una integración social y profesional auténtica, o para poder establecer niveles de referencia homologables en la evaluación de logros competenciales en materia idiomática en los diferentes países europeos... o para validar descriptores de competencias socioculturales e *interculturales* que, a nivel de investigación empírica, están por determinar bajo una dimensión europea, como señalan Schneider y Lenz (2001: 36) en su guía para usuarios de los PEL.

4.3. Las señas en el Manual

Mucho más recientemente, y casi coincidiendo con el nombramiento de la Dra. Panthier al frente de la División de Política Lingüística de Estrasburgo, una tercera acción de las políticas idiomáticas europeas ve la luz en octubre de 2003: la primera edición-piloto del Manual para "relacionar los exámenes de lenguas con el MCER". Este Manual[14] es el resultado de un grupo de trabajo, liderado por North, que ha sabido poner en práctica las ideas y las sugerencias discutidas durante el seminario de Helsinki en julio de 2002, sobre todo la necesidad de apoyar a los agentes educativos y culturales en materia idiomática de los estados miembros, gestores nacionales e internacionales de exámenes, etc., a la hora de relacionar sus certificados y diplomas con el MCER. Esta versión preliminar del Manual, que está siendo pilotado por un número importante de instituciones y de expertos relevantes en países miembros de la UE durante los años académicos 2003-2004 y 2004-2005[15], será publicada como una edición experimental revisada en finales de 2005 o principios de 2006. La seña de identidad fundamental del Manual es la de servir de *ayuda* a sus usuarios para:

- Describir el diseño y contenido de los exámenes de idiomas al igual que sus procesos de gestión y aplicación.

---

[14] Esta primera versión de la edición-piloto está solamente, de momento, disponible en inglés y francés. Puede obtenerse en: http://culture.coe.int/portfolio.

[15] El Observatorio *Atrium Linguarum* participa en esta experimentación con la aplicación del cuestionario incluido en el Manual, para esta finalidad, a profesores de distintas lenguas de la EOI de Vigo, centro tutorizado por este grupo de investigación, en relación a una interiorización de las acciones derivadas de las políticas idiomáticas europeas en las que se centra este artículo.

- Poner en relación los resultados de los exámenes con los niveles comunes de referencia que se indican en el capítulo tercero del MCER.
- Disponer de evidencias que rindan cuentas de los procesos seguidos para informar del modo en el que tal relación se ha llevado a cabo.

No cabe duda que uno de los efectos iniciales del MCER y de los PEL ha sido una mayor toma de conciencia por parte de profesores, evaluadores y otros agentes del mundo de los idiomas acerca de dotar a este territorio de una mayor *coherencia* y *transparencia* que se plasme, esencialmente, en las certificaciones y acreditaciones idiomáticas de las diversas instituciones formales o no formales en Europa. DIALANG y ALTE han dado ya los primeros pasos a favor de esta coherencia y transparencia con la adaptación de sus tests idiomáticos a la escala de seis niveles referenciales del MCER. Pero queda, sin duda, un largo camino por andar para ver el día en que el mutuo reconocimiento de calificaciones otorgadas por las instituciones europeas certificadoras de competencias idiomáticas (educativas, informales, propias del mundo laboral, etc.) nos permita asegurar que tras el nivel A2 que obtiene, por ejemplo en interacción oral, una chica de Osnabrück se esconde la misma realidad que el A2 otorgado a otra chica de Turín en una situación de instituciones crediticias similares. Un problema al que el profesorado de E/LE habrá de enfrentarse en su profesionalización docente.

5. Conclusión

Tomando en consideración las acciones políticas en materia idiomática que se derivan de la *filosofía europea* adoptada en los nuevos instrumentos de trabajo en lenguas y culturas a que hago referencia en los puntos anteriores, cabe concluir señalando que la profesionalización docente para el profesorado de E/LE que tenga su mirada puesta en los variados escenarios de la UE pasa por integrar conceptos (de carácter teórico y de naturaleza práctica), hasta ahora poco desarrollados, en los siguientes frentes:

1. *La dimensión política de la acción idiomática*: Enseñar, aprender, y evaluar logros competenciales en una lengua es algo más que emprender una acción didáctica. Es actuar sobre la dimensión lingüística de alguien, trabajar con *lenguaje*. Y el lenguaje es el lugar donde se definen y tomar cuerpo las diferentes formas de desarrollo personal y de organización social de los individuos, el espacio donde se construye, con sus consecuencias sociales y políticas, nuestra identidad. En una cultura de mestizaje, bajo las señas de la Europa de hoy y mañana, ante una apuesta decidida por el plurilingüismo y el rechazo a una única lengua franca para los europeos, este concepto cobra un sentido de necesidad de profesionalización docente indiscutible en una lengua —el español— que como lengua neolatina puede llegar a abanderar los

movimientos de lealtad lingüística europeos favorables a una potenciación de la intercomprensión en lenguas románicas[16] como la herramienta cultural y de comunicación franca más accesible a toda la ciudadanía europea.

2. *Las claves competenciales del MCER, los PEL y el Manual:* Al usar un idioma se ponen en funcionamiento una serie de competencias y es, precisamente, mediante esta acción cómo se aprenden las lenguas y cómo se desarrollan las competencias de una manera efectiva y adecuada a un contexto específico. Los documentos y acciones promovidos desde Estrasburgo definen las competencias como la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. Debe ser tenido muy en cuenta el hecho de que esta definición da un paso más allá de la definición clásica de competencia, que normalmente se limitaba al aspecto cognoscitivo, sin considerar las destrezas o los rasgos individuales, que se dejaban en un territorio de nadie afirmando que influían en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin más precisiones al respecto. Siguiendo el MCER, los PEL y el Manual, el usuario de un idioma, en cualquier tipo de contexto de acción, utiliza dos tipos de competencias: Las *competencias generales* (aquellas que no se relacionan directamente con el idioma, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas); y las *competencias comunicativas* (aquellas que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos). Cabe añadir aquí, para una ajustada profesionalización del profesorado de E/LE bajo una dimensión europea, que la manera de *evaluar* y *certificar* este tipo de competencia en la acción debe inscribirse en un *escenario pertinente al tipo de acción que se espera desempeñe quien desee acreditar un nivel determinado de competencia idiomática*[17].
3. *A favor de una ciudadanía europea realmente intercultural*: En una Europa sospechosa de seguir los sinuosos caminos de la globalización de los mercados mundiales también en materia idiomática, es decir, una Europa con una autopista lingüística vía inglés, el español como lengua de amplia comunicación paneuropea no puede cometer los viejos errores derivados de los modernos neoimperialismos lingüísticos. Y uno de estos errores ha sido, al margen de los derivados de la imposición social y política, la vinculación acrítica de lengua a *cultura del pueblo que la habla*. Algo que la didáctica del inglés y el francés del siglo XX, al igual que la de E/LE, ha tenido muy presente. En la proyección que adopta la Europa del siglo XXI cabe insistir que el *conocimiento cultural*[18] y la

[16] Para ampliar conocimientos sobre el ámbito de la intercomprensión lingüística en Europa, Vez (2004) y Dabène (1991).

[17] Una de las aplicaciones de este tipo de planteamiento la encontramos en la acreditación necesaria para obtener en Francia el DCL. Para una información completa ir a: http://d-c-l.net.

[18] Sobre un trabajo reciente de investigación acerca de los contenidos de cultura en la enseñanza del E/LE, remito al lector a la referencia en la bibliografía: Guillén, Calleja y Garrán (2005).

competencia intercultural son dos cosas bien distintas. Sin duda, la segunda depende en buena medida de una sabia gestión de la primera, pero también depende de otros factores (atitudinales, de personalidad...) que engloban lo que el MCER denomina "competencia existencial" (saber ser) y conducen al desarrollo de una "personalidad intercultural" (Consejo de Europa, 2002: 103-104). Un estilo de personalidad que ha suscitado un gran consenso a la hora de ser considerada como uno de los pilares de la ciudadanía europea.

6. Bibliografía

ATIENZA, J. L. (2002), "La enseñanza y el aprendizaje de lenguas en la educación: Referencia e implicaciones actuales. (Una presentación crítica del Marco Europeo Común de Referencia y del Portfolio)", en C. GUILLÉN (Coord.), *Lenguas para Abrir Camino*, Madrid, MECD-ISFP, pp. 13-40.

BAILEY, K. y NUNAN, D. (1996), *Voices from the Language Classroom: Qualitative Research in Second Language Education*, Nueva York, Cambridge University Press.

BALBI, R. (1996), *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Guide for Teachers Trainers (Primary School).* Draft 1. Estrasbourgo, Consejo de Europa-CDCC 14 rev.

BRUMFIT, C. y JOHNSON, K. (1979) (Eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching*, Nueva York, Oxford University Press.

CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, Madrid, MECD y Anaya.

CANDLIN, C. (1981), *The Communicative Teaching of English. Principles and Exercise Typology*, Londres, Longman.

DABÈNE, L. (1991), *Projet de recherche "Enseignement/Apprentissage de l'intercompréhension entre langues voisines (domaine roman)"*, Grenoble, Université Sthendal Grenoble 3.

GUILLÉN, C., CALLEJA, I. y GARRÁN, M. L. (2005), "Los contenidos de cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera: exploración de la publicidad en la prensa escrita", *Porta Linguarum*, 3, pp. 135-146.

HALLIDAY, M. A. K. (1975), *Learning How to Mean*, Londres, Edward Arnold.

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

KRAMSCH, C. (Ed.) (1995), *Redefining the boundaries of language study*, Boston, Heinle.

LITTLE, D. y PERCLOVÁ, R. (2000), *European Language Portfolio: a Guide for Teachers and Teacher Trainers*, Estrasburgo, Consejo de Cooperación Cultural, Comité de Educación, Sección de Lenguas Modernas.

PAGE, B. (1996), *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common*

European Framework of Reference. Guide for Teachers. Draft 1. Estrasburgo, Consejo de Europa-CDCC 13 rev.

PANTHIER, J. (2002), "Presentación", *Mosaico*, 9, p. 3.

PARDELLAS de BLAS, X. (Coord.) (1999) *A integración europea. Un enfoque interdisciplinar*, Vigo, Xerais.

PENNYCOOK, A. (2001), *Critical Applied Linguistics*, Londres, Lawrence Erlbaum.

PUREN, C. (1995), "Des méthodes constituées et de leur mise en question", en J. PÉCHEUR y G. VIGNER (Coord.), *Méthodes et Méthodologies*, París, EDICEF, pp. 36-41.

RICHTERICH, R. y CHANCEREL, J. L. (1977), *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*, Estrasburgo, Consejo de Europa.

SCHNEIDER, G. y LENZ, P. (2001), *European Language Portfolio: Guide for developers*, Estrasburgo, Consejo de Europa.

SHEILS, J. (1988), *Communication in the Modern Languages Classroom*, Project nº 12: Learning and teaching modern languages for communication, Estrasburgo, Consejo de Europa.

TRIM, J. L. M. (1993), *Action Programs 1990-95*, Strasbourg, Council of Europe-CDCC.

— (1995), *Recent Developments on a Common European Framework of Reference for Modern Language Learning and Teaching*, Estrasburgo, Consejo de Europa - CDCC.

VAN EK, J. (1977), *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*, Estrasburgo, Consejo de Europa, Londres, Longman.

VAN LIER, L. (1995), "Lingüística educativa. Una introducción para enseñantes de lengua", *Signos*, 14, pp. 20-29.

VEZ, J. M. (2004), "La dimensión intercomprensiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras", *CAUCE*, 27, pp. 323-349.

— (2002), "El aula de lenguas extranjeras: umbral para una sociedad de la cultura", *Aula de Innovación Educativa*, 117, pp. 6-12.

— (2001), *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, Argentina, Homo Sapiens.

— (1995a), "Le véhicule de culture de proximité", en J.-P. ATAL (Coord.), *Comprendre les langues, aujourd'hui*, París, La TILV, pp. 95-108.

— (1995b), "The social context of EFL", en N. MCLAREN y D. MADRID (Eds.), *A Handbook for TEFL*, Alicante, Marfil, pp. 15-37.

VEZ, J. M. y MARTÍNEZ, E. (Eds.) (2002), *Competencia Comunicativa Oral en Lenguas Extranjeras. Investigación sobre logros del alumnado gallego de Inglés y Francés al finalizar la ESO*, Santiago, Universidad de Santiago, Servicio de Publicaciones del ICE.

WIDDODSON, H. G. (1978), *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press.

WILLIAMS, M. y WRIGHT, T. (Eds.) (1997), *Looking at Language Classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press.

WOODS, D. (1996), *Teacher Cognition in Language Teaching. Belief, Decision-making and Classroom practice*, Cambridge, Cambridge University Press.