

# LA DIMENSIÓN INTERCOMPRESIVA EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EUROPA

JOSÉ MANUEL VEZ

Observatorio 'Atrium Linguarum'; Enseñanza,  
Aprendizaje y Evaluación de Lenguas  
ICE de la Universidad de Santiago de Compostela, España

## RESUMEN

Para la comunidad de naciones que formamos Europa, unido no significa uniforme. La riqueza, la diversidad y la originalidad de sus culturas representan su propia fuerza y las condiciones de respeto que pueden hacer valer antes los demás. No hay duda que la clave de vitalidad de una cultura es su lengua, lo que supone, a escala de todo un gran continente, la existencia de un plurilingüismo real, es decir vivo y militante.

## PALABRAS CLAVE

Intercomprensión, competencia intercultural, plurilingüismo, enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas.

## ABSTRACT

For the whole community of nations which constitute Europe united does not mean uniformed. The richness, the diversity and the uniqueness of our cultures represent our own strength and, at the same time, the conditions of respect we can inspire. No one doubts that a culture is vitally recognisable through its language. And this means, to scale of a whole continent, the existence of a real multilingualism that is alive and active.

## KEY WORDS

Intercomprehension, intercultural competence, plurilingualism, language teaching, learning and assessment.

## RESUME

Pour la communauté de nations qui forme l'Europe, unie ne signifie pas uniforme. La richesse, la diversité et l'originalité de ses cultures sont sa force et les conditions du respect qu'elle peut inspirer. Chacun sait que le principal vecteur de la vitalité d'une culture est sa langue. Ce qui implique, à l'échelle du continent, l'existence d'un plurilinguisme réel, c'est à dire vivant et actif.

MOTS-CLES

Intercompréhension, compétence interculturelle, plurilingüisme, enseignement, apprentissage et évaluation des langues.

«Ne tentez pas d'apprendre toutes les langues à la perfection, mais seulement dans la limite du nécessaire».

(J. A. Comenius, 1631)

INTRODUCCIÓN

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

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

Una identidad que contemple los aprendizajes escolares de las LEs desde una perspectiva más diversificada y plural, más realista y ajustada a la dimensión netamente europea, más intercultural e integradora y, en definitiva, más centrada en una formación lingüística de los niños

y adolescentes europeos como futuros ciudadanos adultos de la Unión capaces de desenvolverse socialmente a nivel transnacional en el marco de una dimensión comunicativa plural y respetuosa con los valores culturales y los rasgos idiosincráticos de las diversas comunidades y naciones que configuran los distintos Estados que componen la Unión Europea.

Una dimensión y una acción (política, educativa, cultural...) de estas características solo puede comprenderse desde una mayor atención a la *dimensión intercomprensiva de la competencia comunicativa oral en LEs*.

#### 1. LA DIMENSIÓN EUROPEA DE LAS LES EN SU ENTORNO ESCOLAR.

Nadie duda que el concepto de heterogeneidad es consustancial al de Unión Europea. Ha estado ahí, de siempre, alimentando sus múltiples representaciones culturales y humanas... en constante evolución... asentadas sobre un pasado formado y acostumbrado a la normalidad dentro de la diversa homogeneidad. Girard (1991: 66), como tantos otros<sup>1</sup>, incidió hace ya un tiempo en la necesidad democrática de una competencia en LEs a nivel europeo a la que no se acaba de atender desde los estrechos límites políticos y educativos de los sistemas escolares de los países miembros:

Faire en sorte, autant que possible, que toutes les catégories de la population disposent effectivement de moyens d'acquérir une connaissance des langues, telles qu'elles permettent de satisfaire leurs besoins de communication.

Pero los obstáculos ante este tipo de demanda, que no son otra cosa que los retos a los que se enfrenta la intercomprensión en LEs, son más complejos que lo que a menudo se piensa. Obstáculos que pueden resumirse en la construcción de respuestas a tres tipos de planteamientos complementarios entre si:

- La mayoría de los diseños curriculares de lenguas extranjeras en Europa responden a lo que Rudduck (1991) denomina una "in-

<sup>1</sup> Por ejemplo, Coste (1991: 174) insistirá, por su parte, en un "*plurilinguisme où il y ait maîtrise égale et éléments de plusieurs langues, il faut songer à des profils de compétences diversifiées...*".

*novación sin cambio*” en la medida en que no llegan a afectar a cómo los profesores y alumnos (y la sociedad en general) piensan y desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

- La construcción de Europa demanda una alternativa *realista e idiosincrática* en la enseñanza-aprendizaje de LEs que reequilibre los pesos específicos de lenguas y culturas latinas y anglo-germánicas y evite la creciente potenciación de una lengua-autopista al tiempo que reconsidere el concepto de que comunicarse socialmente a niveles transnacionales en Europa es “*hablar y escribir*” todos una “*misma*” lengua franca.
- Para comunicarse, en forma oral y escrita, no es necesario hablar y escribir la misma lengua<sup>2</sup>. Se puede hablar y escribir en la propia lengua y comprender la de los demás. Desarrollar las destrezas comprensivas entre lenguas de una misma raíz lingüística, en los niveles iniciales de la escolarización *o en el desarrollo de segundas o terceras leguas extranjeras*, supone un planteamiento didáctico (*aprender a comprender*) más pertinente que el que se deriva de la potenciación de las destrezas productivas.

El conjunto de estos tres argumentos iniciales nos llevan a plantear un par de cuestiones, a modo de grandes dudas, en los siguientes términos:

¿Contribuye la intercomprensión lingüística a crear un espacio singular en Europa más idiosincrático y respetuoso con la dimensión sociocomunicativa entre sus ciudadanos?

¿Qué condiciones son necesarias para contribuir a la aceptación de la intercomprensión en los sistemas escolares básicos?

No cabe duda que los modelos tradicionales enseñanza-aprendizaje de LEs en toda Europa, ceñidos al entorno espacial del aula exclusivamente, poco más pueden hacer que perpetuar –año tras año– un determinado objeto de conocimiento, cual es la competencia comprensiva escrita y la traducción desde la lengua meta, como si a través de ellas se crease la ilusión de poder –¡algún día!– alcanzar un dominio de lengua aceptable en competencia comunicativa oral. Pero hoy sabemos, con harta seguridad, que los enfoques basados en la manipulación lin-

<sup>2</sup> Una idea expresada con rotundidad por Calvet hace ya unos años. Cf. Calvet, L.-J. (1993): *L'Europe et ses langues*, Paris, Plon.

güística, en esquemas descontextualizados a la moda estructuralista con frases del tipo *comment t'appelles-tu* (sin posibilidad de verificar que, en otros contextos, esa misma expresión tendría otros *valores*), limitan al individuo en dos direcciones: Por un lado, impiden que pueda desarrollar estrategias sociolingüísticas en las que intervengan elementos lingüísticos, cognitivos y metacognitivos de la/la(s) lenguas conocidas; y, por otro, lo incapacitan para *apreciar* los valores del *otro*, valores que no tienen que ver exclusivamente con la lengua sino que son *conocimientos culturales* añadidos para ser compartidos. Byram (1999: 121-128) ha aludido a ello, de manera bastante categórica, al señalar:

J'appelle ce nouvel objectif «le locuteur interculturel», et je le contraste avec le «faux locuteur natif» qui a été pendant longtemps l'objectif de l'enseignement de langues –un objectif qu'il était impossible d'atteindre.

Se trata de un objetivo que es preciso situar en el corazón mismo de su dimensión: la europea, ya que difícilmente lo encontramos como tal en otros contextos internacionales de potenciación de las LEs. De ahí la importancia de conocer los antecedentes históricos que nos han llevado a la actual y creciente toma de conciencia sobre la intercomprensión lingüística y cultural.

## 2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

La preocupación en torno a la dimensión intercultural e intercomprensiva de las LEs bajo una potenciación de la CCO en la ciudadanía europea está hoy en día presente, de manera muy conclusiva en el *Marco Europeo Común de Referencia* (en adelante, MECR). Claro que no hemos llegado a ello por simple inercia o de mera casualidad. Los antecedentes históricos de una dimensión europea en LEs tienen su origen, como ya indiqué al final del primer capítulo, en la propia preocupación del Consejo de Europa, y más concretamente en el seno del denominado Consejo para la Cooperación Cultural, por desarrollar a mediados de los años setenta (Council of Europe, 1971; 1973; 1978; 1981) un sistema crediticio de aprendizaje de lenguas modernas, destinado a adultos, con necesidades lingüísticas específicas en el marco de la recién estrenada concepción de la movilidad europea.

Como es conocido, la revelación más importante que, en aquel entonces, se produce con relación a un *enfoque comunicativo* de los

contenidos es aquella que manifiesta que no se trata solo de aprender a construir las oraciones correctamente, sino que se necesita también aprender a realizar, de forma apropiada y coherente, los actos del lenguaje que intervienen en las situaciones de la comunicación. Como sabemos, el contenido del enunciado puede analizarse por medio de diferentes tipos de predicaciones engranadas entre sí. Bajo un enfoque comunicativo se insiste sobre los elementos del enunciado que poseen una función esencialmente “*comunicativa*” en oposición al contenido proposicional de función “*referencial*” que había recibido un tratamiento sistemático por parte de las gramáticas y cursos de lenguas fieles a los métodos de influencia conductista o mentalista.

En este sentido, el contenido de un curso de lengua extranjera pasa a definirse y analizarse en términos de los diversos componentes de los actos de comunicación. A diferencia de la práctica habitual “*pre-comunicativa*” en la mayoría de los cursos de idiomas, la elección del vocabulario y las estructuras gramaticales se subordinan, bajo este enfoque, al “*acto semiótico*” y a los diferentes parámetros que intervienen en su realización. Entre estos parámetros cabe incluir, entre otros, el *medio* (comunicación por teléfono, personal, etc.), el *soporte* (oral/escrito), la *situación* (más o menos formal) y el *estado social y afectivo* de los locutores, etc., lo que indica que la *presencia del sujeto en el discurso* es más importante para la comunicación que *los objetos acerca de los que habla*.

Este concepto sirvió, sin duda, de inspiración a Martins-Baltar, autor del inventario de “*actos de habla*” que aparece en *Un Niveau-Seuil* para el Francés-Lengua Extranjera, a la hora de afirmar que hace falta proporcionar al individuo que aprende una lengua añadida “*los medios para construir una personalidad como sujeto hablante en la lengua que aprende*” (en Coste, 1976: 88).

Las ideas desarrolladas en estas mismas fechas por D. Wilkins (1976) en su defensa de un *enfoque nocional-funcional* para los idiomas extranjeros poseen el valor de que los medios gramaticalizables de expresión de nociones útiles para los distintos niveles de una competencia comunicativa en la nueva lengua, subordinan la “*forma*” al “*contenido*” que se pretende comunicar. Claro que como es ya sabido, esta alternativa de un programa nocional-funcional aplicado a las LEs traspasó enseguida las fronteras de la comunidad europea para encontrar una favorable acogida al otro lado del Atlántico donde algunos colaboradores del *Institute of Languages and Linguistics* de la Universidad de Georgetown (Washington, D.C.) y de la *United States International Commu-*

*nication Agency*, valoraron muy positivamente los principios teóricos de este nuevo enfoque –en un momento, claro está, en que allí seguía fuertemente instalada la dependencia del método (audiolingual o cognitivo) (Diller, 1971)– y formularon sus respectivas aplicaciones prácticas (Dobson y Hawkins, 1978; Dobson, 1979; Finocchiaro, 1979) de forma que la naturaleza cuasi universal del enfoque queda plenamente instalada hacia finales de los ochenta.

Lo que resulta más nuevo y prometedor en las progresivas circunvoluciones teóricas y prácticas que, desde su flexibilidad, va adoptando el enfoque comunicativo es, tal vez, el intenso estudio acerca de las formas en que el lenguaje se usa para la comunicación. Los enclaves más sobresalientes de estos estudios son los inventarios realizados acerca de las “*funciones*” que realizan los “*actos de habla*” (establecer hechos, describir acciones, etc.) así como los inventarios que intentan clasificar las diferentes “*nociones*” que un sujeto posee y desea expresar en la lengua extranjera.

Estas nociones han sido estudiadas no solo en su dimensión *general* sino también en su carácter *particular* relativo a situaciones e intereses específicos que salvaguardan la flexibilidad necesaria alrededor de un tronco común. Tales “*situaciones e intereses específicos*” son, a mi juicio, la primera piedra en la edificación de una nueva estructura en la perspectiva didáctica de las LEs que en aquella década comienza tímidamente a combinar y conjugar los elementos lingüísticos y metodológicos de la lengua extranjera en cuestión con los planteamientos sociológicos y curriculares de quiénes son los que aprenden esa lengua, cuáles sus intereses, motivaciones y actitudes, qué tipo de finalidades presiden su proceso de apropiación de la nueva forma de comunicar socialmente, cuáles son sus valoraciones interculturales respecto de las lenguas de comunicación social, etc.

Este es, a mi juicio, el primer antecedente de un planteamiento curricular y sociológico de la enseñanza y el aprendizaje de las LEs que cobra forma, por ejemplo, en el “*unit/credit system*” elaborado por el Consejo de Europa a fin de homologar el aprendizaje y enseñanza de estas lenguas en la Unión Europea (Trim, 1973). Un precedente que destaca en la obra de J. A. Van Ek, de la Universidad de Groningen, que concluye en 1975 una especificación del tipo antes mencionado al determinar el “*nivel umbral*” de una aproximación funcional-nocional para la lengua inglesa (Van Ek, 1975) y en sus subsiguientes versiones para la lengua francesa (Coste, 1976; Roulet, 1977) y las restantes lenguas europeas (Slagter, 1979, para el español, etc.).

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

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

- Los principios y recomendaciones que emanan de las sesiones de trabajo de la Tercera Universidad Europea de Verano organizada en la Universidad de Nantes (26 Septiembre- 6 Octubre, 1991) bajo la dirección del Dr. Pierre Yvard, recogen bajo el rótulo general de “*El papel de las lenguas y la Dimensión Europea*” una serie de puntos reivindicativos que insisten en la necesidad de potenciar una política europea para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, la introducción de la dimensión europea en los programas de formación del profesorado de lenguas extranjeras, y la consideración de la importancia de este colectivo docente como agentes de cambio y transformación en la construcción de la identidad de Europa.
- El Memorandum elaborado en 1992 por el Dr. Helmut J. Vollmer, de la Universidad de Osnabrück, para la “*Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern in Deutschland*” recoge entre sus diez puntos programáticos la necesidad de diversificar la oferta de lenguas extranjeras en Alemania así como la posibilidad de que algunas de ellas se enseñen y se aprendan solamente desde una *dimensión comprensiva*:



Zu diesen Aufgaben gehören u.a. eine Effektivierung und Individualisierung des Sprachenlernens, mehr Differenziertheit und Diversifikation in den Angeboten, Einbezug weiterer Sprachen, die z.T. nur rezeptiv erworben werden, die Öffnung des Curriculums und der Organisationsformen des Lernens bis hin zum selbstgesteuerten Fremdsprachenerwerb.

- Más recientemente, la declaración común firmada en París el 22 de noviembre de 1997 por diversas asociaciones de profesores de lenguas extranjeras (ADEAF - Association pour le Développement de l'Enseignement de l'Allemand en France; ADEPBA - Association pour le Développement des Etudes Portugaises, Brésiliennes, d'Afrique et d'Asie lusophones; AFDA - Association Française de Arabisants; AFR - Association Française des Russisants; ALFA - Association pour le Développement des Liens culturels entre la France et l'Allemagne; APAES - Association des Proffeseurs d'Arabe de l'Enseignement secondaire; APLIUT - Association des Proffeseurs de Langues des Instituts Universitaires de technologie; APLV - Association des Proffeseurs de langues Vivantes; y UPLEGESS - Association des Proffeseurs de Langues Etrangères des Grandes Ecoles) (Boletín *CONTACT*, 37 (1); pp. 5-7) se oponía a las decisiones del gobierno francés sobre una nueva planificación de las enseñanzas de las lenguas extranjeras señalando, entre otros argumentos que:

Les Associations de professeurs de langues signataires ne peuvent que se féliciter de la volonté affichée par les autorités, de concevoir enfin une véritable politique des langues pour notre pays, de généraliser l'apprentissage de deux langues étrangères, et de mettre en place les réorientations et réorganisations nécessaires à cette politique. Elles y retrouvent d'ailleurs un certain nombre d'idées sur lesquelles elles réfléchissent depuis longtemps.

Ces associations s'étonnent cependant du fait que l'on puisse envisager de rendre l'Anglais obligatoire en LV1 (même avec des accommodements régionaux), et de réduire le nombre des langues pouvant être choisies en LV1 et LV2, se déclarant fermement opposés à ces deux mesures. D'une part parce qu'elles sont en contradiction évidente avec la politique officielle de la France au niveau national, européen et mondial, qui est ouvertement favorable à une défense volontariste des diversités culturelles et linguistiques, et qui est en accord avec les orientations du Conseil de l'Europe encore récemment réaffirmés dans le Project de recom-

mandations de la conférence finale «Apprendre les langues pour une nouvelle Europe». D'autre part parce que cette décision irait clairement à l'encontre de la liberté du choix des langues et cultures étrangères, qui doit être considérée comme faisant partie des libertés individuelles: si l'Anglais est rendu obligatoire par simple décision ministérielle, les Associations signataires feront en sorte que...

- La Conferencia Europea organizada por el Consejo de Europa en Junio de 1997 bajo el tema de “*Apprendre les langues pour une nouvelle Europe*”, y a la que se alude en el manifiesto de las asociaciones de profesores de lenguas extranjeras arriba extractado, encierra entre el conjunto de sus recomendaciones finales la necesidad de investigar nuevas formas de aproximarse al diseño de los currícula de las LEs en el nivel escolar obligatorio desde el respeto y la potenciación de la pluralidad lingüística y la interculturalidad como valores asociados a la identidad de una dimensión europea.
- El Coloquio Internacional “*Apprendre à Comprendre les Langues*” celebrado en París (23-25 Junio, 1994) a iniciativa del Gobierno francés y del Conseil Supérieur de la Langue Française y organizado por la FIPF (Fédération Internationale des Professeurs de Français) y la AELPL (Association Européenne des Linguistes et des Professeurs de Langues), destaca por su dedicación exclusiva al análisis y reflexiones, desde muy diversas perspectivas, sobre el problema de las lenguas y la comunicación *en Europa*. Como uno de sus aspectos prioritarios (J.-P. Atal et al., 1995) cabe resaltar, a mi juicio, el estudio de la adquisición de las *estrategias de comprensión* desde un esfuerzo por dar respuesta a las dificultades específicas de la *comunicación entre europeos*, muy especialmente *ante la seriedad y gravedad que está cobrando actualmente la hipótesis de la unificación lingüística global que se deriva de los recientes avances en las tecnologías de la comunicación y la informática*. La propia alocución inaugural del vicepresidente del *Conseil* (Quemada, 1995: 10) refleja el interés europeísta del planteamiento de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras cuando precisa, en nombre de esta institución gubernamental, que:

Para la comunicación entre europeos, la diversidad de lenguas representa una molestia considerablemente acusada todavía por

la mundialización de los intercambios. Una lengua única, según ciertos economistas de moda, sería una solución racional para la Unión Europea (una idea poco novedosa que ya fue propuesta antes de la segunda guerra mundial). Sin embargo, se trata de una solución a la vez simplista, irreal y peligrosa que es rechazada hoy en día por sociólogos, lingüistas e incluso por determinados políticos. Sin duda alguna, el argumento puede seducir: ¿No era el Latín hace apenas cuatro siglos la lengua de los europeos cultos? Sin embargo, ¿cómo hacer abstracción de los efectos y daños de la unificación lingüística sobre los aspectos culturales, intelectuales, afectivos, identificativos y socio-económicos? ¿Cómo hacer abstracción del empobrecimiento y de la pérdida irremediable de los valores y de los patrimonios ligados a las lenguas?

Para la comunidad de naciones que forman Europa, “unido” no significa “uniforme”. La riqueza, la diversidad y la originalidad de sus culturas son su fuerza, así como las condiciones del respeto que ella pueda inspirar. Se sabe hoy que el principal vector de la vitalidad de una cultura es su lengua. Lo que implica, a escala de todo un continente, la existencia de un plurilingüismo real. Es decir, vivo y activo. Esto no puede ocurrir sin consecuencias.

### 3. TENDENCIAS DE LAS INVESTIGACIONES EUROPEAS SOBRE LA INTERCOMPENSIÓN

Hace bastante décadas que las intuiciones de Martinet (1968: 173) sobre el lenguaje iluminaron el campo de investigación de la intercomprensión lingüística y cultural:

La seule façon possible de définir une langue sera l'intercompréhension de ceux qui la parlent.

En realidad, hoy nadie pone en duda el hecho de que existe interculturalidad e intercomprensión si existen sujetos que han desarrollado destrezas y estrategias en una misma dirección, como suele ocurrir de manera natural, en la escuela de la vida, en algunas zonas dialectales fronterizas, por ejemplo, en las que se establece un intercambio espontáneo y permanente. Sus lenguas son vehículo de cultura, sus habitantes comparten lengua(s) porque comparten esa cultura *diversa* a través de un proceso de ósmosis y adaptación de rasgos lingüísticos y socioculturales. Una adaptación que forma parte de una alternativa a los aprendizajes tradicionales de LEx en Europa. Una alternativa que, como

ha señalado Cassany (2002: 13), pasa por concienciarnos (los europeos, claro) acerca de la necesidad de *reinventarnos*...

También en el ámbito de las lenguas y de su aprendizaje, Europa intenta reinventarse como unidad dentro de la diversidad o, dicho de otro modo, avanzar hacia la construcción de un espacio común, en contraposición al modelo cultural norteamericano basado en la colonización monocultural y monolingüística.

Y digo *reinventarnos* porque hace ya tiempo que los europeos estamos *inventados así*... pero tal vez lo hayamos olvidado o nos lo ha hecho olvidar... Dabène (1975) viene defendiendo desde hace ya bastantes años este sentido de la adquisición de la intercomprensión de manera natural, esto es, considerando las lenguas latinas próximas, como inspiradoras de un cierto "*globalisme*". Cuestión que Nelde matiza, (1990: 47-65) considerándolo, precisamente, como autodefensa, protección y escudo contra un determinado tipo de invasiones lingüísticas externas:

Le multilinguisme naturel, tel qu'il existe dans tous les pays d'Europe à l'exception de l'Islande et du Portugal, interdit dans le sens de l'évitement du conflit, une solution d'avenir trop simpliste, à savoir: multilingüisme = langue maternelle + anglais.

El *Conseil Supérieur de la Langue Française* lleva presentando desde hace varios años una serie de recomendaciones oficiales que convergen con las que hace tiempo fueron formuladas por distintos especialistas franceses y de otros países europeos –muchas de ellas desarrolladas al amparo del programa LINGUA– y que se centran en el hecho de que el futuro de cada lengua de la Unión está vinculado al futuro de las demás. En tal sentido, las investigaciones propiciadas por el propio *Conseil* han venido adoptando una serie de puntos de interés que tienen que ver con:

- El hecho primordial de sensibilizar a la sociedad, a los alumnos, a sus padres y a todos los demandantes de formación sobre la importancia de las lenguas extranjeras y de lo que ellas representan. Para una mejor comprensión del problema es necesario difundir los conocimientos básicos sobre la lengua y la diversidad de sus usos y de sus funciones.
- Estas acciones exigen una colaboración entre especialistas de enseñanzas de lenguas, lingüistas y medios profesionales involucrados, lo que debería conducir a una revisión radical de las prácticas

ya existentes para adaptarlas a la innovación esperada. En este sentido, cabe integrar también ciertas áreas de reciente interés de investigación en DLE: enseñanza precoz, enseñanza bilingüe, intercambios de alumnos y profesores, nuevas metodologías que tienen en cuenta los parentescos lingüísticos, desarrollo del auto-aprendizaje, recurso a las nuevas tecnologías, etc.

- Ciertas acciones exigen una situación pormenorizada hacia la situación de la oferta y la demanda de lenguas extranjeras en distintos países a fin de:
  - generalizar la enseñanza de dos lenguas extranjeras en la escuela;
  - diversificar las posibilidades de elección de lenguas europeas en la enseñanza;
  - diversificar y facilitar la adquisición de competencias mejor adaptadas a las diferentes funciones de la comunicación y a los usos que se pretenden desarrollar.

El *Conseil* ha adoptado en los pasados años la opción de la *comprensión en lenguas extranjeras* como una medida estratégica a modo de una etapa necesaria en el camino hacia un plurilingüismo europeo efectivo. La utopía de un plurilingüismo generalizado en las condiciones actuales para la mayor parte de los países de Europa no permite avanzar hacia un plurilingüismo funcional. Aún suponiendo la eficacia de los efectos de una buena enseñanza de lenguas extranjeras en el medio escolar, los efectos sociales tan sólo resultan perceptibles a medio y largo plazo en un tanto por ciento de aprendices muy singulares. Se impone en el nivel de lo inmediato una selección de objetivos más restringidos pero más operativos: *la prioridad a la adquisición de las destrezas de (inter)comprensión*.

Esta capacidad puede ser adquirida más rápidamente que la de *expresar* el pensamiento de forma correcta o la de hacer valer un argumento complejo en la lengua del interlocutor. Desarrollar esta actitud específica, como reconoce Bernard Quemada (1995: 13),

...ha resultado de escaso interés a los actuales profesores en ejercicio y pocos programas les han motivado sobre ello.

Tal vez por esta razón a la que aludía hace pocos años su vicepresidente, la actividad básica del *Conseil* se ha centrado casi exclusivamente

a un tipo de investigación y desarrollo de la comprensión en lenguas extranjeras limitado en una primera etapa a los ingenieros, científicos experimentales, técnicos y economistas con grandes necesidades de movilidad o de comprensión de textos científicos escritos en otras lenguas no conocidas. Esta primera etapa les permitiría comprender varias lenguas en su ámbito de especialidad sin necesidad de recurrir al Inglés como elemento lingüístico común para todas ellas. Es decir, la posibilidad de leer los textos especializados en su versión original que más tarde sería completada por la capacidad de seguir exposiciones orales de estos textos. Así, la práctica de los intercambios orales plurilingües estaría fundamentada, por tanto, sobre la hipótesis de que:

Cada uno habla su propia lengua o lenguas y puede comprender perfectamente la de su interlocutor o interlocutores...

Un modo posible, en la línea de pensamiento del *Conseil*, de terminar con el espectáculo internacional tan desconsolador y frecuente de ver a interlocutores cualificados que reducen la fuerza comunicativa de sus enunciados por la necesidad de tener que producirlos en una lengua extranjera.

La queja expresada en muy diversas ocasiones por el *Conseil* es que alrededor de ideas tan convincentes se produce, no obstante, una escasa disponibilidad de programas didácticos y en definitiva es muy poco substancial y sólido el conocimiento científico de que hoy se dispone acerca de *cómo aprendemos a comprender*. En esta dirección se han dirigido las tendencias de otras líneas de investigación que, a continuación, paso a resumir.

### 3.1. El proyecto EuRom 4

Desarrollado por investigadores de las universidades de Salamanca, Aix-en-Provence, Roma y Lisboa bajo la dirección de Claire Blanche-Benveniste<sup>3</sup>, EuRom 4 es un proyecto de desarrollo de materiales didácticos para una *enseñanza intercomprensiva oral y simultánea de tres lenguas románicas*. Para el contexto español: Francés, Italiano y Portugués; para el contexto francés: Español, Italiano y Portugués; para el contexto italiano: Francés, Español y Portugués; para el contexto por-

<sup>3</sup> En *Le Français dans le Monde*, n° 301, 1998, Claire Blanche-Benveniste, con el ánimo de divulgación del programa, habla de sus objetivos tratando de diferenciarlos de los de las enseñanzas de lenguas tradicionales.

tugués: Español, Francés e Italiano. Su objetivo es permitir a alguien que tiene como lengua materna una de estas cuatro lenguas poder leer y escuchar comprensivamente en las otras tres lenguas al cabo de un tiempo de tratamiento didáctico de la intercomprensión bastante corto, alrededor de unas cincuenta horas.

Los investigadores tienen en cuenta el hecho inicial de que la intercomprensión entre lenguas de una misma raíz existe desde siempre como forma natural de construcción del pensamiento en determinados contextos socio-comunicativos, como es el caso de muchos viajeros, comerciantes, etc. Aún así, en los contextos académicos y profesionales más habituales resulta hoy día casi un hecho insólito que alguien pueda comprender los textos de las noticias de periódicos escritos en tres lenguas distintas a la propia pero de la misma raíz latina. En este sentido, el punto de partida es el de que algo que parece extraordinario se puede convertir en una cuestión banal mediante un enfoque intercomprensivo de cincuenta horas de trabajo.

El proyecto se ha desarrollado dentro de una serie de límites que el equipo de investigación ha fijado en:

- *Sujetos*: Estudiantes de primer ciclo de carreras universitarias del ámbito de las ciencias sociales y humanas, personal administrativo, etc.
- *Ámbito*: No se pretende que en cincuenta horas se puedan comprender conversaciones familiares o textos literarios. Se ha seleccionado un ámbito que no presenta dificultades específicas como artículos de prensa sobre política exterior, temas de sociedad y aquellos tópicos de tratamiento común en los medios de comunicación europeos. Se presupone que el contenido del material lingüístico es conocido en los cuatro países, o fácil de educir, sin dificultades interculturales añadidas.
- *Objetivos*: No se trata de que los participantes lleguen a un punto de “*conocimiento*” de estas lenguas, sino sencillamente de marcarse el objetivo de que sean capaces de leer un artículo en cada una de las tres lenguas sin dificultades después de cincuenta horas de tratamiento didáctico comprensivo e inter-lingüístico.

Respecto de la metodología seguida, la investigación tiene en cuenta la capacidad autónoma de “*descubrir y predecir*” de los participantes adultos en esta experiencia. En cierto modo, partir del “*adivinar*” para llegar a “*comprender*”; es decir, partir de las capacidades de inferencia y

predicción de que dispone un buen lector en lengua materna para trasladar este potencial a la lengua extranjera. Tales capacidades pasan por la habilidad de saltar por encima de los obstáculos léxicos y gramaticales, neutralizar los vocablos y expresiones difíciles y extraer el sentido del conjunto antes de llegar a los aspectos más detallados.

Los investigadores asumen el supuesto de que en las lenguas neolatinas, con una buena parte común de vocabulario y estructuras gramaticales, estas estrategias de comprensión son especialmente útiles. Desde tal supuesto, el método seguido ha sido:

- Una sesión de trabajo incluye tres secuencias en cada una de las tres lenguas de una media hora de duración, tiempo que se considera el máximo para evitar la fatiga del participante.
- Un locutor nativo en la lengua en cuestión lee los textos de trabajo que los participantes tienen ante sí. A continuación son releídos frase por frase. Se le proporcionan algunas explicaciones del tema y la traducción del título del artículo.
- La consigna es comenzar a traducir una frase de principio a fin dejando en blanco las dificultades. Una parte de las mismas se aclaran cuando se ve el conjunto de la frase y del texto. Se acepta que haya una etapa de comprensión débil en la que surgen grandes masas y los detalles están enmascarados.
- La enseñanza gramatical no se proporciona hasta que se convierta en una demanda exigente de los propios participantes.
- La estrategia de “*aproximaciones sucesivas*” es la mayoritariamente empleada, admitiéndose en principio las justificaciones proporcionadas acerca de los neologismos derivados del ejercicio de traducir, y alimentando el desarrollo de sus propias hipótesis como evaluación de sus estrategias de comprensión global, etc.

Los materiales didácticos derivados del proyecto, editados con la colaboración del Consejo Superior de la Lengua Francesa y la Delegación General de la Lengua Francesa, incluyen un exhaustivo trabajo de cuadros comparativos de la pronunciación, de las dificultades ortográficas, de la gramática, y del léxico de las cuatro lenguas, que hoy por hoy vienen a constituir un documento único en Europa. La comprensión oral está presente en el método pero no es evaluada. Esta dimensión queda descartada de momento pero se está trabajando en esa línea así como en la ampliación al rumano y a lenguas regionales romances.



En el proceso de la investigación se pone el interés tanto en aquellas dificultades específicas a que se enfrentan los sujetos (reconstrucción “*opaca*” del significado de un texto en virtud de los estereotipos encontrados, dificultades gramaticales derivadas de diferencias tipológicas entre las cuatro lenguas, etc.) cuanto en las de tipo más general (predisposición a suponer la existencia del canon de la frase en la secuencia *sujeto + verbo + complemento*, obstáculos derivados de los sujetos pospuestos, las elipsis, y todo lo que altera un supuesto orden ideal, aspectos ortográficos, etc.).

Entre las principales conclusiones a que llegan los investigadores después de su tercer año de experimentación destacan el hecho de que los participantes descubrieron con gran entusiasmo que eran capaces de comprender, con un esfuerzo bastante pequeño y en un tiempo bastante corto. El seguimiento de sus motivaciones, una vez finalizada la experimentación de cincuenta horas, pone de relieve que se interesan por ir a los países donde se instalan socialmente estas lenguas, por comprar periódicos, libros, etc. en estas lenguas y por seguir cursos de perfeccionamiento en los que se trabajan las destrezas productivas.

Sin haber pretendido en ningún momento de la experiencia haberles “*enseñado*” estas lenguas, los investigadores se sienten satisfechos del alto grado de percepción positiva que los sujetos muestran hacia todas ellas al final del proceso. Una percepción muy distinta a la que, al inicio de la experiencia, manifestaron al informar de sus respectivos procesos de aprendizaje escolar de una lengua extranjera. Han constatado, por otra parte, el hecho de que los participantes que aprenden más rápido y que consiguen llegar a leer los textos más largos son los portugueses, resultando ser los franceses los más lentos.

El desarrollo de estas investigaciones alcanza también a experiencias en la formación de formadores en el Centro de Lingüística Aplicada de Besançon y en el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos de Sèvres. Por otra parte, el interés del proyecto ha sido valorado positivamente por el Instituto Camoes de Portugal y el Instituto Cervantes en España, que han incorporado módulos que están sobre todo enfocados a un público de cursos de lengua destinados a las empresas.

En líneas generales, podemos resumir sus objetivos en:

- Desarrollo de competencias en jóvenes adultos rentabilizando conocimientos previos y fomentando su reinversión.

- Enfoque y competencia receptiva. Comprensión de textos escritos.
- Optimizar la detección de elementos comunes sacando el mejor partido a las 5000 palabras que puede reconocer y traspasar de una lengua a otra.
- Utilizar parejas de lenguas de manera estratégica.
- Aprovechar las estructuras sintácticas comunes que permitan inferir significados a través de la colocación de elementos como artículo, sujeto, verbo etc.
- Sistematizar las diferencias entre grafía y pronunciación que pueden dificultar la comprensión al mismo tiempo que las estructuras morfosintácticas.

Complementando esta primera fase, *Eurom4* pretende reforzar la motivación personal de alumno en la indagación de fuentes de interés en los países concernientes a las lenguas estudiadas. Los responsables del proyecto, han constatado que estos objetivos no son difíciles de alcanzar desde el momento en que tienden hacia competencias parciales, como acabo de señalar, en vez de un perfeccionamiento ilusorio de una o varias lenguas extranjeras, en la confianza en que la verdadera diversificación lingüística europea empieza más allá de las lenguas extranjeras estándar, completando la oferta tradicional en el lugar más débil, que, sobre todo desde el punto de vista europeo, suele ser la diversificación, reforzando la lengua materna propia al tiempo que fomenta el acercamiento a las culturas europeas, que, formando parte de una misma familia, están recíprocamente relacionadas.

### 3.2. *El proyecto Galatea*

Alrededor de una iniciativa de Louise Dabène (1991), surgida a principios de esta década, el equipo Galatea con base en la Universidad Stendhal de Grenoble agrupa a una serie de investigadores españoles (Universidad Complutense y Autónoma de Barcelona), portugueses (Universidad de Aveiro), italianos (Universidad oriental de Nápoles y La Sapienza de Roma), suizos (Universidad de Neuchâtel), rumanos (Universidad de Bucarest), franceses (Universidades de Grenoble 3, Lyon 2 y Paris 8) en estrecha colaboración con el equipo LinguaSur que trabaja en un proyecto similar en Chile y algún otro país de América Latina.

Entre sus motivaciones iniciales destaca la idea de una planificación de un *plurilingüismo social* que, para su desarrollo, precisa del hecho de que a los esfuerzos de innovación que se vienen produciendo en la DLE de los sistemas escolares europeos se sume, de manera decidida, la práctica social de las lenguas de los ciudadanos europeos... lenguas que ya no pueden calificarse de “*extranjeras*” sino más bien de europeas.

Si las lenguas extranjeras o europeas no vienen al ciudadano o al escolar sino que, al contrario, son estos quienes se acercan a ellas de un modo selectivo casi siempre mediatizado por una determinada razón entre oferta y demanda de dudosa legitimidad, sólo cabe esperar que un auténtico plurilingüismo social eche sus raíces en el ya abonado terreno (Porcher, 1992) de los *aprendizajes autónomos* de lenguas añadidas. Sólo así –defienden los planteamientos de partida de este proyecto– se puede favorecer la existencia de itinerarios de aprendizaje individuales de lenguas desde la premisa capital de aprender y practicar socialmente las lenguas de los demás “*de un modo disociado*”. Es decir, sin buscar un dominio a la misma altura de competencia en todas las habilidades lingüísticas. En este punto, y desde el protagonismo al desarrollo de las competencias de la comprensión lingüística de varias lenguas, el proyecto *Galatea* asume el mismo planteamiento de fondo que el proyecto *EuRom 4*.

Esta perspectiva, en el contexto europeo actual, de una comunicación multilingüe, basada en competencias lingüísticas plurilingües y disociadas, resulta mucho más viable cuanto más tipológicamente cercanas resulten las lenguas involucradas. En esta dirección, y aprovechando la proximidad existente en la “*esfera romanófono*” donde, como señala Louise Dabène (1994: 169),

...la intercomprensión ya existente puede desarrollarse mucho más y de manera más fácil...

el equipo *Galatea* centra sus investigaciones sobre la intercomprensión lingüística en lenguas neolatinas.

Su objetivo terminal consiste en la elaboración de módulos pedagógicos disociados de aprendizaje de “*Langues étrangères voisines inconnues romanes*” (“*Levir*”) destinados, al menos en su primera intención, a locutores adultos. Las tres fases previstas por L. Dabène para el cumplimiento de este objetivo son:

- Estudio de los procesos y de las estrategias empíricas de construcción del sentido en situación de recepción de las “Levir”.
- Análisis contrastivo de las parejas de lenguas afectadas a fin de estudiar las zonas de la lengua meta susceptibles de constituir obstáculos para la comprensión.
- Experimentación pedagógica que permita confrontar los resultados e hipótesis extraídas de las dos primeras etapas con una determinada situación didáctica a fin de poder estudiar con precisión las opciones metodológicas más adecuadas.

Después de varios años de experimentación del proyecto en el ámbito de la comprensión escrita, y pendiente todavía una parte del recorrido completo de las diferentes fases en el dominio de la comprensión oral, el primer balance provisional del equipo resalta los siguientes aspectos en cada fase del programa:

*Primera fase:*

Se establecen las “*situaciones binomio*” de partida entre contactos binarios de lenguas romances respecto de hablantes que sólo disponen de una lengua latina de referencia y las situaciones “*trinôme*” respecto de quienes poseen dos lenguas latinas de referencia. Se redacta un protocolo de recogida de necesidades y datos comunes a los diferentes miembros del equipo o sub-equipos y se dan los primeros pasos del desarrollo consistentes en textos de lectura breves en “*Levir*” seguidos de entrevistas destinadas a recoger la comprensión y las estrategias empíricas de decodificación seguidas. El corpus de datos grabados y transcritos obtenido se estima suficiente y fiable para una investigación de tipo didáctico.

Frente a la hipótesis de que la comprensión escrita en lengua extranjera se caracteriza por una especie de “*court-circuitage des processus de haut niveau*” (Cziko, 1980; Gaonac’h, 1990), hipótesis que más bien se centra en situaciones de enseñanza institucional de las lenguas donde tienen un peso relevante los procesos de la evaluación formal (Degache, 1994), la experimentación del proyecto Galatea, en marcos de mayor libertad de funcionamiento, busca favorecer el desarrollo de indicios y estrategias sobre la base del respeto a dos condiciones:

- a) Consolidar la disposición del control de la construcción semántica en el proceso comprensivo en lengua escrita de forma que las hipótesis sobre el sentido de un texto, o segmento del mismo, debe ser verificada por procesos de varios niveles buscando una redundancia de indicios;
- b) Permitir la construcción personal del sentido, teniendo en cuenta que las variables cognitivas y afectivas individuales juegan un papel importante en cuanto a los procesos seguidos por los lectores.

La segunda hipótesis de trabajo guarda relación con el fenómeno de la *transferencia*. Frente a un texto en una lengua “*vecina y accesible*”, libre de toda presión contextual y sobre todo evaluadora de conocimientos, el lector transfiere sus competencias metalingüísticas y metacognitivas así como sus conocimientos lexicales en L1 y otras L2, gramaticales, extralingüísticos, etc. en forma de un tipo de estrategia “*de resolución de problema*”. Los investigadores observan el hecho de que esta transferencia presenta tropiezos en el ámbito de la competencia textual, constatándose que los sujetos a menudo buscan aferrarse a un modelo textual muy simple a la hora de construir el sentido de los acontecimientos descritos en sus textos en “*Levir*” por medio de una cronología lineal que induce a error.

En tercer lugar se pone de manifiesto que las estrategias varían en función de las lenguas. Así es frecuente observar el empleo de estrategias “*acústicas*” (oralización interna o externa de un texto escrito) en italiano que no sobresalen en otras lenguas romances de la investigación. Por otra parte, destaca el hecho de que mientras las primeras aproximaciones a los textos son de tipo lexical, enseguida cobran fuerza los principios morfosintácticos que ayudan a organizar partes opacas del discurso en la lengua desconocida gracias a su parentesco con la conocida o conocidas.

#### *Segunda fase:*

Se trata de poner en juego los interrogantes que se derivan de la identificación de lo que L. Dabène (1994) considera “*zonas potenciales de resistencia a la comprensión*” (pronominalización, conectores interproposicionales, etc.) por medio de un análisis contrastivo pre-didáctico. Se trata de llegar a establecer una especie de mapa gramatical de la comprensión con carácter propedéutico sobre los procesos y dificultades

de interiorización de la lengua meta. Se considera aquí que a fin de poder hacer una disociación efectiva de los objetivos es necesario disponer de un sólido método de análisis pre-didáctico del discurso en la lengua meta a fin de evaluar su opacidad y accesibilidad para un determinado tipo de hablantes. Con este objetivo, y desde el apoyo de los resultados de la primera fase del programa, el análisis contrastivo encuentra para los investigadores del proyecto Galatea una utilidad pedagógica innegable que se concretizará en las ayudas que van a proporcionar a los aprendices bajo la forma de lo que Besse y Porquier (1984: 205) denominaron hace tiempo “*informaciones contrastivas adaptadas*”.

*Tercera fase:*

Constituye el proyecto pedagógico del grupo y tiene que ver con las opciones metodológicas a seguir. En síntesis, la intervención didáctica se centra en formar a los aprendices para que desarrollen su propio itinerario de aprendizaje, guiando y haciendo progresar su propio conocimiento en la lengua o lenguas meta. Es decir, facilitar los medios para una exploración autónoma de la nueva lengua teniendo en cuenta que todo contacto con esta lengua supone algún tipo de confrontación del que difícilmente se sale indemne.

Una parte que merece la pena destacar en las estrategias metodológicas seguidas sobre la extracción de sentido de los textos a través de la exploración semántica tiene que ver con el proceso interactivo de idas y venidas entre la aproximación semasiológica de la comprensión del texto y el enfoque onomasiológico (Coste, 1978) de manera que el aprendiz pueda controlar mejor las hipótesis emanadas de sus conocimientos previos junto a las hipótesis planteadas a partir de la decodificación del texto. Para este propósito, el equipo ha previsto la utilización de un fichero de ayuda al aprendiz, de acceso individual y de construcción continuada, organizado en tres grupos de actividades: a) resolución de dificultades de comprensión lexical; b) de naturaleza morfosintáctica, y c) de búsqueda de indicios de sentido en el texto desde su globalidad.

Un aspecto singular del proyecto es su flexibilidad modular que permite que un aprendiz pueda interrumpir su proceso de aprendizaje al término de un determinado módulo o bien continuar perfeccionando ese módulo o bien pasar al inicio de su exploración de otra competencia, haciendo uso de su propia autonomía y con la ayuda de material complementario informatizado cuya elaboración el propio equipo con-

templa como parte de sus cometidos. Aun así, y con carácter prescriptivo, el equipo estima que el módulo inicial de comprensión escrita no debería ser superior a una duración de veinte horas.

Una valoración inicial de ambos proyectos nos permite juzgar positivamente su adecuación a los planteamientos constructivistas que, en estos últimos años, han influido de manera muy poderosa los diseños del curriculum de las LEs. Es ampliamente aceptado en la comunidad científica del ámbito de la adquisición y aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras el hecho de que los aprendices utilizan sus propias estrategias y procesos mentales a fin de que, como han señalado Williams y Burden (1997: 13) recientemente,

...resulte posible descubrir el sistema interno de la nueva lengua que se les presenta.

Así, las estrategias comprensivas se perciben actualmente como la representación mental de un texto según la propia percepción del lector u oyente en virtud de sus intenciones, su conocimiento del mundo, su conocimiento lingüístico y sus expectativas ante el discurso (Grellet, 1981; Barr et al., 1981; Brown y Yule, 1983a, 1983b; Ur, 1984; Underwood, 1989; Williams y Moran, 1989).

En ambos proyectos no cabe duda que existe un centro de interés común en esta dirección: *desarrollar las destrezas (inter)comprensivas a través de la indagación de las expectativas y los conocimientos e intuiciones previas de los sujetos participantes así como una metodología de aproximaciones sucesivas a la construcción del sentido en la progresiva interpretación de los mensajes en lenguas distintas pero de la misma familia lingüística.*

### 3.3. El proyecto ILTE

Entre las actuaciones llevadas a cabo en España es de destacar –por sus contenidos, su importancia en la formación de profesores de LEs y por el rico caudal de experiencias recogidas a lo largo de varios años– el trabajo coordinado desde la Escuela Oficial de Idiomas de Salamanca dentro del programa Sócrates-Lingua A (formación de profesores): el *Proyecto ILTE (Intercomprehension in Language Teacher Education)*<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Bajo la coordinación de Vega Llorente Pino se ha editado en 2002, en formato

Se trata de una investigación en la que, además de profesorado de la EOI de Salamanca, han participado profesores e investigadores de universidades europeas como la Universidad de Aveiro, la Universidad de Norht London y la de Torino. Por los resultados conseguidos, el proyecto *ILTE* ha obtenido el “Premio Sello Europeo 2000 a la Calidad y la Innovación en la Enseñanza de las Lenguas”.

El equipo interdisciplinar *ILTE*, constituido en 1998, se planteó como objetivo la realización de módulos destinados a la formación de profesores en intercomprensión a fin de facilitar el aprendizaje de LEs bajo una dimensión europeísta. Sus investigadores remarcan la idea de *sensibilizar a los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LEs acerca de la importancia que el uso consciente del fenómeno de la intercomprensión tiene a la hora de conocer nuevas lenguas y culturas*.

En sus propios términos (Llorente, 2002: 2):

Nuestros objetivos son, en primer lugar, fomentar entre los profesores actitudes más favorables para el conocimiento de otras lenguas y culturas que los lleven a formar alumnos como miembros de una comunidad rica en su diversidad.

No debemos olvidar que, como españoles, vivimos una realidad multicultural y multilingüe por lo que la intercomprensión nos parece un enfoque enriquecedor e innovador que demanda un cambio profesional en los profesores de lenguas. Pensamos que aunar esfuerzos en favor de una construcción colectiva que favorezca la modernidad, el desarrollo y el funcionamiento armónico de toda la comunidad es también nuestra responsabilidad.

Y en segundo lugar, se trata de sensibilizar a los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas en la importancia que el uso consciente del fenómeno de la intercomprensión tiene a la hora de conocer otras nuevas. Todos los que hemos aprendido lenguas extranjeras hemos utilizado, de manera más o menos inconsciente, mecanismos o estrategias que nos han permitido aprovechar conocimientos de otras lenguas o incluso de la materna para aprender una nueva lengua. Es necesario explotar y desarrollar el “bagaje lingüístico previo” que todos poseemos ya.

Necesitamos cambiar de mentalidad: debemos superar el concepto de profesor de una lengua determinada y dirigirnos hacia el concepto de educador lingüístico, el profesor que no solo presenta la lengua objeto

CD, el resultado de este proyecto que lleva, finalmente, su título en español: *La intercomprensión: Un nuevo enfoque en la enseñanza de las lenguas*.



de estudio, sino que también es capaz de interrelacionar ese aprendizaje con otras lenguas conocidas y con los aspectos culturales implicados.

Por todo ello, hemos elaborado este curso de sensibilización en la intercomprensión, dirigido a profesores de lenguas para que tengan una panorámica de la enseñanza de idiomas tanto en el ámbito nacional como en el europeo, y para que vean la importancia que la intercomprensión puede tener en la práctica de clase para educar a los alumnos como ciudadanos europeos.

Entre los objetivos que se marcan en la elaboración de los diferentes módulos de que constan los materiales didácticos del proyecto, señalan sus autores los siguientes:

- Informar a los profesores de la política educativa europea. Sensibilizarlos en la diversidad lingüística y cultural de Europa y en la proximidad de muchas de estas lenguas y culturas.
- Desarrollar en estos profesores una actitud positiva y abierta para que ayuden a sus alumnos a superar los posibles prejuicios relativos a las diferentes lenguas, a sus hablantes y culturas y también a disfrutar de nuevas experiencias comunicativas.
- Sensibilizar a los profesores en la intercomprensión, en las particularidades de este tipo de comunicación intercultural y de las situaciones o los contextos en que se da.
- Hacer que los profesores tomen conciencia de las estrategias que los sujetos utilizan para comprender y hacerse comprender y de los factores que intervienen.
- Llevar al profesor a una reflexión sobre la relación entre lengua y cultura.
- Formar al profesor en los procesos de adquisición-aprendizaje de las lenguas y en las estrategias que se activan.
- Sensibilizar al profesor en la importancia que la conciencia meta-lingüística del alumno desempeña en la adquisición de una competencia de comprensión de las lenguas y de las culturas.
- Formar profesores capaces de trabajar en el aula el desarrollo de competencias de comunicación intercultural.
- Enseñar a “enseñar a aprender”: el profesor debe ser un suministrador de estrategias de aprendizaje, con especial énfasis en la comprensión, y ha de orientar al alumno hacia un aprendizaje autónomo y responsable.

En su diseño, el proyecto *ILTE* emplea una metodología interactiva, con soporte didáctico en audio, lo que permite a los alumnos participar activamente en las experiencias que se desarrollan en las clases a través de tareas como *escuchar, responder, identificar*, etc. En sus contenidos incluye tres módulos:

1. La diversidad lingüística y cultural en Europa
2. La comunicación intercultural: la intercomprensión
3. Estrategias de aprendizaje y la intercomprensión

En el *primer módulo*, los alumnos deben desarrollar sus estrategias para identificar lenguas o familias de lenguas, territorialidad u oficialidad de las mismas, analizar cuál es la situación en el currículum académico de las LEs en cada país, y particularmente entre los países europeos de lenguas de raíz románica, y sus semejanzas y diferencias con España, etc.

En el *segundo módulo*, se abordan temas relacionados con la interculturalidad, y se plantea cómo desarrollar estrategias para comprender aspectos relacionados con la identificación de costumbres, valores, modos de vida, actitudes, etc.

El *tercer módulo*, trata de situar al alumno en el núcleo del aprendizaje, en la dirección de los enfoques comunicativos y siguiendo las directrices del MECR. Se centra en dos aspectos: a) el papel del alumno, el profesor y la cultura en contextos intercomprensivos, y b) estrategias de comprensión e intercomprensión oral y escrita.

Este tipo de competencias parciales, puede ser uno de los eslabones principales para poder alcanzar, de modo práctico y efectivo, la interacción social entre ciudadanos europeos a través de combinaciones variables de lengua. Estas experiencias, que se desarrollan, en estos momentos, a nivel de lenguas románicas, bien podrían extenderse a otras lenguas y culturas y, todavía más en la medida en que nadie cree que la nueva Babel europea pueda trabajar con 21 idiomas en el momento en que se unan nuevos socios en el 2004, como se desprende de la Cumbre Europea de Copenhague celebrada el 13 de diciembre de 2002 y en la que las palabras del primer ministro danés: "*Buenas tardes en esta jornada histórica*", resonaron en siete docenas de auriculares traducida a 23 idiomas.

Y es que, ante el problema lingüístico que pesa sobre la Europa de las 28 culturas, existen dudas de que se pueda seguir trabajando con

21 lenguas. Si la contemplación del multilingüismo y la pluralidad es un deseo, si cada país quiere estar representado con sus señas de identidad, todo parece indicar que, al final, la nueva Babel comunitaria seguirá existiendo al menos en los Consejos europeos donde sus responsables exigirán ser interpretados en su propia lengua y en la traducción de normas y directivas, que, por otra parte, cualquier ciudadano tendrá derecho a reclamar en su propio idioma.

Desde esta realidad, cada vez más compleja en el terreno lingüístico, no tan solo circunscrita al territorio europeo, más o menos amplio, sino a escala mundial, donde el inglés lengua franca, goza de absoluto dominio, el buscar soluciones alternativas pasa por el desarrollo de proyectos, como los que aquí se exponen, basados en la intercomprensión lingüística oral y escrita, a través de los cuales cada ciudadano pueda expresarse en su lengua y comprender la o la(s) de los demás.

Finalizo la descripción del Proyecto *ILTE* recogiendo, en sus propias palabras, las conclusiones a que llegan los investigadores que lo han desarrollado tras su elaboración y experimentación:

Estamos asistiendo a una verdadera revolución en los medios de comunicación: vemos la televisión, consultamos Internet y recibimos información de todo tipo en varios idiomas. La necesidad de conocer lenguas se ha hecho patente para los europeos sobre todo en los últimos años. Sin embargo, muchos se preguntan cómo es posible llegar a hablar varias lenguas además de la propia, con el esfuerzo que ello supone –de tiempo, económico y también intelectual.

En este punto habría que señalar que cada vez hay más público cuyas necesidades respecto a otras lenguas se limitan a la comprensión; pensemos, por ejemplo, en los profesores que asisten a reuniones de proyectos europeos en otros países, en los profesionales que reciben documentación redactada en una lengua extranjera o que asisten a congresos en cualquier país de Europa, o en los empresarios que realizan transacciones a nivel europeo. Una mayor atención a las destrezas comprensivas como paso previo a la intercomprensión daría solución a muchos problemas de comunicación en Europa, avanzando de ese modo en el desarrollo de la identidad europea.

Nuestra propuesta tiene además una dimensión nacional: un mayor interés por conocer y comprender las otras lenguas españolas serviría para salvar muchos prejuicios y ayudaría a cohesionar la sociedad en su conjunto.

Además de este aspecto ‘social’ de la intercomprensión existe un aspecto que podríamos llamar ‘individual’. Desde este punto de vista, los

hablantes se sitúan en igualdad de condiciones, pues cada uno habla su lengua materna, evitando así caer en sentimientos de inferioridad o en malentendidos provocados por la dificultad de expresarse correctamente en otra lengua.

Por último, habría que hacer referencia a la intercomprensión desde el punto de vista de la didáctica de lenguas, quizá el que más interés despierte por nuestra condición de profesores.

Enseñar la intercomprensión significa tener una concepción positiva de las diferencias lingüísticas y culturales y ayudar a los alumnos a reconocer y transferir sus conocimientos y capacidades de una lengua a otra. A menudo nos vemos a nosotros mismos como profesores de una lengua supeditados a un programa, y nos olvidamos de que enseñamos a alumnos que van a tener que desenvolverse en un contexto multilingüe y pluricultural. El nuevo profesor ha de ser polivalente, un educador que enseña a aprender, que enseña también a comprender y a hacerse comprender, un educador lingüístico que destierre la metodología del error y la idea de que una lengua es una disciplina aislada, que consiga superar el mito del hablante nativo como el objetivo que deben conseguir los alumnos a toda costa. Alguien que les ayude a aprender lenguas de una forma más práctica, más lógica, con estrategias de todo tipo. Tiene que animarles a reflexionar sobre las lenguas y su funcionamiento, a compararlas con la suya propia, a relacionar lengua y cultura. Debe sensibilizarlos en la diversidad lingüística y cultural y hacerles ver la proximidad de su lengua con otras, incluso con aquéllas que parecen más lejanas, y de ese modo desarrollar una competencia intercultural que le lleve a respetar esta diversidad desde la tolerancia y a superar todo prejuicio cultural y lingüístico. Debe tener también en cuenta que la lengua materna desempeña un papel positivo y necesario en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

#### A MODO DE CONCLUSIÓN

Las ideas más sobresalientes que, a mi juicio, cabe extraer de las diferentes indagaciones en las que se ha centrado mi análisis de los apartados que preceden pueden resumirse en:

- 1) Nuestra responsabilidad como europeos es la de aunar esfuerzos en favor de la construcción colectiva de una *polifonía racional y realista*, susceptible de favorecer la modernidad, el desarrollo y el funcionamiento armónico de toda la comunidad sin el recurso a un medio lingüístico *único o descafeinado*.

La Europa de las Regiones ha comprendido hace tiempo la trascendencia de este planteamiento para la futura situación de las lenguas y las culturas minorizadas. Cabe ahora emular ese esfuerzo en la atención a un sistema escolar europeo que permita y favorezca el conocimiento práctico de varias lenguas europeas desde la aceptación de la intercomprensión en algunas de ellas como vía de desarrollo del plurilingüismo y la dimensión intercultural.

- 2) Las propias “*llamadas de atención oficiales*” del Consejo de Europa llevan, desde hace tiempo, suscitando la necesidad de contemplar la dimensión europea en los aprendizajes lingüísticos escolares. Pero las resistencias siguen ahí. La conclusión con que culminaba en 1982 su proyecto nº 12 sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas modernas para la comunicación en Europa no deja lugar a las ambigüedades. Se trata de:

*Facilitar la comunicación y la interacción entre europeos con diferentes lenguas maternas de origen a fin de promover la movilidad europea, la comprensión y cooperación mutua, y superar los prejuicios y las discriminaciones...*

Si nadie cuestiona esto y –como es fácil educir de la revisión de la literatura y de las experiencias de que da cuenta este capítulo de la Tesis– el interés por la comprensión e intercomprensión como alternativa a metodologías muy centradas en la producción lingüística *inmediata* en LEs va en aumento, es necesario analizar y plantear la forma posible de llevarlo a cabo.

- 3) Cabe considerar la idea de proporcionar a los alumnos la posibilidad de manejar sus capacidades de intercomprensión de lenguas no estudiadas en el curriculum escolar gracia a las lenguas “*pasa-relas*” que ya poseen como elemento de conocimiento y uso en su curriculum. Así un alumno Francés que hable Inglés y Alemán, como lenguas extranjeras de su escolarización, debería poder acceder al Holandés y al Flamenco, por ejemplo.
- 4) Cabe también considerar la necesidad de potenciar educativa y socialmente la idea de que nuestros vecinos no son ya los que viven en el piso de al lado. Son también los que viven a miles de kilómetros y pueden entrar en contacto con nosotros a través de redes de comunicación que permiten incluso mayores interacciones que las que mantenemos con los vecinos de al lado.

A ello contribuiría decididamente la posibilidad de que cada uno nos expresemos en nuestras lenguas de conocimiento sólido y comprendamos la de los otros. Ello sin olvidar que el hecho de limitar el trabajo práctico en una lengua extranjera a su comprensión no hace más que aumentar las motivaciones intrínsecas para el desarrollo de destrezas productivas en el momento apropiado.

- 5) Se constata que la demanda de una lengua extranjera aumenta en calidad cuando el aprendiz es consciente de que no se le va a exigir en su proceso de aprendizaje de la nueva lengua ni la producción oral ni la escrita. Si, de un modo progresivo y confiado, aceptamos solidariamente el hecho de que *en el marco de un sistema escolar realista, poco más se puede hacer que exigir el desarrollo de la comprensión*, el esfuerzo didáctico actual en relación con las capacidades de producción oral y escrita podría limitarse, exclusivamente, al desarrollo curricular de *una* lengua extranjera y proyectar, en simultáneo, el desarrollo curricular obligatorio de una *competencia receptiva* en *otras dos* lenguas europeas.

De esta manera, no es tan difícil que se llegue a evitar el conflicto (un conflicto innecesario a nivel de desarrollo curricular) entre las necesidades metodológicas y culturales que demanda la posesión de una *competencia comunicativa plena* en una lengua de amplia implantación en el mundo y aquellas demandas derivadas de una *competencia comprensiva* (oral y escrita) en dos o más lenguas europeas que permita la intercomunicación habitual entre europeos, no solo desde los niveles de producción de sus propias lenguas sino, fundamentalmente, desde el enriquecimiento psicológico, cultural y social que supone el recurso al potencial semiótico que cada cual ha sido capaz de construir en su lengua, o en sus lenguas, de instalación social.

- 6) Se constata, asimismo, que el papel que desempeña la comprensión lingüística de varias LEs en los sistemas escolares es muy diferente en los distintos países europeos. Una promoción de la intercomprensión entre lenguas extranjeras debe no solo tener en cuenta estas diferencias sino también ser propagada como una aproximación muy diferente en relación a los objetivos, contenidos y métodos existentes en la actualidad. Lo que significa afrontar el reto de un cambio curricular a nivel europeo.

Claro que reconstruir culturalmente los centros escolares a escala europea implica actuar conjuntamente en, al menos, aquellos dos grandes factores que condicionan la cultura escolar: *su estructura organizativa y el desarrollo profesional de su profesorado*.

- 7) Los intentos individuales y colectivos por favorecer la introducción de una metodología comprensiva en la educación obligatoria que conduzca al objetivo social de una intercomprensión lingüística entre los europeos se enfrentan a las resistencias del mundo académico (de las administraciones educativas y del profesorado de las LEs) y del mundo social (de los padres, de los medios, de la presión social de la producción lingüística inmediata...).

Tal vez no se haya clarificado suficientemente la *compatibilidad* de la introducción de enfoques comprensivos y autónomos en el aprendizaje de lenguas europeas con las actuales prácticas existentes en los diseños curriculares de las lenguas extranjeras. En realidad, muchos de los temores y resistencias que he podido constatar en discusiones sobre este tema con profesores y autoridades educativas de diferentes países tienen que ver con dos frentes de problemas: por un lado, el cambio de una cultura escolar sin disponer de un modelo conocido previamente, probado y evaluado; por otro, tal como se desprende de la encuesta europea que he recogido en el apartado anterior, la escasa consideración del actual profesorado de LEs hacia la comprensión lingüística como herramienta para el desarrollo de una intercomprensión comunicativa en Europa.

Claro que, como señala J. M. Escudero (1992: 285),

La idea del centro como lugar de cambio y formación significa reconocer que los profesores en los centros, analizando y valorando en colaboración su práctica, pueden generar un tipo de conocimientos adecuados para orientar sus opciones de cambio, y pueden contextualizar otras propuestas provenientes de diversas fuentes. De este modo una escuela puede ser pensada como un espacio de investigación educativa para los mismos profesores, una organización que vaya persiguiendo una cultura de colaboración que facilite ir revisando aquellos procesos de revisión, análisis, valoración y mejora de sus dimensiones tanto organizativas como pedagógicas.

No es del todo cierto que carezcamos de modelos de innovación sobre los que reflexionar para fundamentar la introducción de una nueva forma de hacer y pensar la enseñanza de lenguas extranjera bajo una dimensión europea: plural, diversificadora e intercultural. Como ya reflejé anteriormente, las *escuelas europeas* son una referencia para la introducción experimental de esta innovación. Lo es también la experien-

cia singular de la comunidad alemana de Sarre a la que igualmente hice referencia. Y nadie puede poner en duda que las experiencias aisladas, y aun poco sistemáticas, de práctica de situaciones de intercomprensión dan pautas interesantes para enfrentarse con un optimismo no ingenuo a una propuesta más reglada y profunda en las actuaciones del propio marco curricular.

Por otro lado, la formación de profesores de LEs no es ya un fenómeno aislado y circunstancial del que se echa mano en un momento de especial atención a un problema de innovación. Forma parte del concepto de “*life-long learning teacher education*”: la formación de por vida de todo profesional de la práctica que aspire a sobrevivir dignamente en el contexto de múltiples retos que demanda su continua profesionalización ante una sociedad en cambio permanente (Sander y Vez, 1996).

En síntesis, la idea que, a modo de conclusión, aquí paso a plantear se centra en el hecho innegable de que la construcción de la Unidad Europea plantea un reto importante para la comunicación transnacional comunitaria:

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

Las enseñanzas de las LEs en Europa desarrollan casi al cien por el cien el concepto de que comunicar socialmente en una lengua extranjera es llegar a *producir* en esta lengua auxiliar al nivel –o casi al nivel– de quien la posee y usa como lengua propia. Y la didáctica de lenguas extranjeras es así, y sobre todo, una didáctica de las *destrezas productivas*.

Claro que las destrezas productivas –los profesores de lenguas extranjeras lo saben bien– son más duras y demandantes que las destrezas comprensivas. La producción posee fuertes trabas, niveles meseta, de



atasco y estancamiento que no se producen en la comprensión. Aun así, los profesores evalúan sobre todo procesos de producción porque así lo demanda la propia evaluación social de los aprendizajes lingüísticos. Y los esfuerzos escolares se centran en este nivel de dureza y, claro está, de esta forma no puede tener cabida la diversificación de la oferta de varias lenguas extranjeras en el sistema educativo europeo.

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

Claro que el verbo comunicar se puede conjugar de otra manera. De una manera que salvaguarda –si no potencia más todavía– esta *fuerza social de una lengua como comportamiento vital*. Hemos visto que las llamadas de atención de insignes intelectuales europeos advierten que no hace falta demostrar que para comunicarse las personas tengamos que emplear la misma lengua. Y la historia evidencia que la forma más antigua de comunicarse entre personas y pueblos de distintas lenguas es la de hablar cada uno su propia lengua comprendiendo la del otro.

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

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

La introducción de una “*competencia receptiva*” que –a nivel de lenguas y culturas de una misma familia (y la latina es lo suficientemente importante en Europa para considerar el valor de este esfuerzo)– nos permita comprender al otro expresándose en su lengua y a

éste comprendernos haciéndolo en la nuestra, no entra en conflicto con la potenciación de una “*competencia comunicativa plena*” (productiva y comprensiva) en una gran lengua franca europea como el Inglés o el Alemán.

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

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

En realidad existen importantes impulsos en torno a una planificación del curriculum europeo de lenguas sobre la base de una *disociación de competencias* que permita el desarrollo curricular de una lengua extranjera con competencias productivas y comprensivas junto al desarrollo simultáneo de una competencia receptiva en otras dos lenguas europeas. De hecho, la diferencia conceptual entre *lengua objeto* y *lengua útil* que durante estos años viene aplicándose en los modelos de escuelas europeas da muestras inequívocas de ellos.

#### REFERENCIAS

- ARROUAYS, M. *et al.* (1987): *Parlons des langues!*. Paris: Nathan.
- ATAL, J.-P. *et al.* (Coord.) (1995): *Comprendre les langues, aujourd'hui*. Paris: La Tilv.
- BARR, P. *et al.* (1981): *Advanced Reading Skills*. London: Longman.
- BATLEY, E. *et al.* (1993): *Les politiques linguistiques dans le monde pour le XXI<sup>e</sup> siècle*. Rapport pour l'Unesco, Fédération internationale des professeurs de langues vivantes.
- BESSE, H. y PORQUIER, R. (1984): *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Crédif-Hatier.
- BOLÍVAR, A. (1993a): Cambio educativo y cultura escolar: resistencia y reconstrucción, *Revista de Innovación Educativa*, 2; 13-22.

- BOLÍVAR, A. (1993b): Cultura organizativa escolar y resistencia al cambio educativo. En J. M. Coronel, C. Mayor y M. R. Sánchez (eds.), *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*. Sevilla: GID; 41-48.
- BRAGA, G. (1982): The process of conceptualization in the sociology of language. *International Journal of the Sociology of language*, 38; 15-18.
- BRAGA, G. (1985): *La comunicazione verbale. Una ricerca sociologica*. Milano: Angeli.
- BROWN, G. y G. YULE (1983a): *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, G. y G. YULE (1983b): *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BYRAM, M. (1999): Apprendre une langue, apprendre des cultures. La compétence interculturelle et la didactique des langues. En R. Gauchola, N. Maynou, C. Mestreit y M. Tost (ed.), *Repères et Applications en Didactique des Langues*, Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, pp. 121-128.
- CALVET, L.-J. (1993): *L'Europe et ses langues*. Paris: Plon.
- CASSANY, D. (2002): El portafolio europeo de lenguas, *Aula de Innovación Educativa*, 117, 13-17.
- COSTE, D. (1978): Métalangages, activité métalinguistique et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, *DRLAV*, 32; 63-92.
- COSTE, D. (1991): Genres de textes et modes discursifs dans l'enseignement/apprentissage des langues, *Études de Linguistique Appliquée*, vol. 83.
- COSTE, D. et al. (1976): *Un niveau-seuil*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- COUNCIL OF EUROPE (1971): *Modern Language Learning in Adult Education: Linguistic Content, Means of Evaluation and their Interaction in the Teaching of and Learning of Modern Languages in Adult Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- COUNCIL OF EUROPE (1973): *Systems Development in Adult Language Learning: A European Unit Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe.
- COUNCIL OF EUROPE (1978): *A European unit/credit system for modern language learning by adults*. Strasbourg: Council of Europe.
- COUNCIL OF EUROPE (1981): *Modern Languages (1971-1981)*. Report presented by CDCC Project Group 4. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe.
- COURCHÉNE, R.-J. et al. (1992): *L'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- CZICO, G.-A. (1980): Language competence and reading strategies: a comparison of first and second language oral reading errors, *Language Learning*, 30; 101-116.
- DABÈNE, L. (1975): L'enseignement de l'espagnol aux francophones: pour une didactique des langues voisines, *Langage*, n° 39, pp. 51-64.

- DABÈNE, L. (1991): *Projet de recherche «Enseignement/apprentissage de l'intercompréhension entre langues voisines (domaine roman)»*. Lidilem. Université Stendhal Grenoble 3.
- DABÈNE, L. (1994): Multiculturalisme et multilinguisme à l'école. En *La dimension européenne et la formation des enseignants*. Ouvrage collectif photocopié présenté par M.-C. Révauger. Grenoble: IUFM.
- DABÈNE, L. (1994): *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- DEGACHE, C. (1994): L'enseignement de la compréhension écrite de l'espagnol à un public d'étudiants débutants non spécialistes: prémices de l'élaboration d'un outil adapté. En *Actes des Journées d'Étude de la Société des Hispanistes Français*. Paris.
- DEGACHE, Ch. y MONICA GASPERI. (1995): Pour une dissociation des compétences. Un programme d'enseignement/apprentissage de la compréhension des langues romanes: Galatea, *Lidil*, 11; 141-159.
- DILLER, K. (1971): *Generative Grammar, Structural Linguistics and Language Teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House Publ.
- DOBSON, J. (1979): The notional syllabus: Theory and practice, *English Teaching Forum*, 17, 2; 2-10.
- DOBSON, J. y HAWKINS, G. (1978): *Conversations in English: Professional Careers*, New York: Litto Educational Publ.
- DUQUETTE, L. (1990): La compréhension, moyen d'autonomisation, *Dialogues et Cultures*, 34; 12-23.
- ECO, U. (1993): *La ricerca della lingua perfetta nella culture europea*. Bari: Laterza.
- ESCUADERO, J. M. (1992): La escuela como espacio de cambio educativo: estrategias de cambio y de formación basadas en el centro escolar. En J.M. Escudero y J. López (Compls.), *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo: 263-299.
- FINOCCHIARO, M. (1979): The Functional-Notional Syllabus: Promise, Problems, Practices, *English Teaching Forum*, 17, 2; 11-20.
- GAONAC'H, D. (1990): Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive* (Collection F, *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*); 41-49.
- GAONAC'H, D. (1993): Les composantes cognitives de la lecture, *Le Français dans le Monde*, 255; 87-92.
- GATENBY, E. V. (1947): Second language in the Kindergarten, *English Language Teaching*, 1 (7), June 1947; 178-181.
- GERMAIN, C. (1993): *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International.
- GIRARD, D. (1991): L'Europe de toutes ses langues. En *Vers le plurilinguisme, Le Français dans le Monde*, Recherche et Applications.

- GRELLET, F. (1981): *Developing reading skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GROTJAHN, R. (1987): On the methodological basis of introspective methods. En C. Faerch y G. Kasper (eds.), *Introspection in Second Language Research*. Clevedon Avon: Multilingual Matters.
- JORDANA, R. (1983): L'anglés contra el català?. Europa, una "in linguis multis". En *Avui*, dimecres, 16 de febrer del 1983.
- JORDANA, R. y M<sup>a</sup> D. Macarulla (1984): Com fer anglés amb le catalá, *Anuari d'Anglés 1984*, Universitat Autònoma de Barcelona; 25-34.
- KACHRU, B. (1982): *The Other Tongue*. Oxford: Pergamon Press.
- LLORENTE, V. (Coord.) (2002): *La intercomprensión: Un nuevo enfoque en la enseñanza de las lenguas*, Salamanca, Junta de Castilla y León.
- MARTINET, A. (1968): *Le langage*, Paris, La Pléiade.
- NELDE, P. H. (1990): Le plurilinguisme dans l'Europe multilingue- avec regard sur 1993, *Multilingua*, 9-1.
- PHILLIPSON, R. (1992): *Linguistic Imperialism*. London: OUP.
- PORCHER, L. (1992): Omniprésence et diversité des auto-apprentissages, *Les Auto-apprentissages* (Collection F, *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*); 6-14.
- POULISSE, N. et al. (1984): On the use of compensatory strategies in second language performance, *Interlanguage Studies Bulletin*, 8 (1).
- QUEMADA, B. (1995): Apprendre à comprendre les langues. En J.-P. Atal et al. (Coord.), *Comprendre les langues, aujourd'hui*. Paris: La Tilv; 10-14.
- RAASCH, A. (1995): Une nécessité, un enjeu. En J.-P. Atal et al. (Coord.), *Comprendre Les Langues, Aujourd'hui*. Paris: La Tilv; 26-33.
- RILEY, P. (1984): Understanding Misunderstanding: cross-cultural pragmatic failure in the language classroom, *European Journal of Teacher Education*, 7; 127-144.
- ROULET, E. (1977): *Un niveau-seuil. Présentation et guide d'emploi*. Strasbourg: Council of Europe.
- RUDDUCK, J. (1991): *Innovation and change: Developing Involvement and Understanding*. Buckingham: Open University Press.
- SANDER, Th. y JOSÉ M. VEZ (eds.) (1996): *Life-Long Learning in European Teacher Education*. Osnabrück: Ruck-Zuck-Druck GmbH.
- SCHOUTEN-VAN PARREREN, C. (1989): Reading foreign languages in the first phase of secondary education: why, what and how?, *European Journal of Teacher Education*, 12 (2); 131-140.
- SIMON, DIANA-LEE (1995): La mise en place de l'Europe à travers l'apprentissage des langues à l'école, *Lidil*, 11; 103-123.
- SLAGTER, J. P. (1979): *Un nivel umbral*. Estrasburgo. Publicaciones del Consejo de Europa.
- TRIM, J. L. M. (1973): *Research and development programme for a European unit credit system for modern language learning by adults, CCC/EES (73)*, 26, (mimeo). Strasbourg: Council of Europe.

- TRIM, J. L. M. (1976): Languages for adult learners, *Language Teaching and Linguistics: Abstracts (A survey article)*, 9, 2; 73-92.
- TRIM, J. L. M. (1978): *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*. Strasbourg: Council of Europe.
- TRIM, J. L. M. (1980): Developing a Unit Credit Scheme of Adult Language Learning. Oxford: Pergamon Press.
- TUK, C. (1989): Project Models for Language Teachers, *European Journal of Teacher Education*, 12 (2); 159-167.
- UNDERWOOD, M. (1989): *Teaching Listening*. London: Longman.
- UR, P. (1984): *Teaching listening comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN EK, J. (1975): *The threshold level in a European unit/credit system for modern language learning by adults*. Strasbourg: The Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe.
- VAN EK, J. (1976): *The threshold level for modern language learning in schools*. London: Longman.
- VAN EK, J. y J. L. M. TRIM (1991): *Threshold level 1990*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- VAN EK, J. y J. L. M. TRIM (eds.) (1984): *Across the Threshold. Readings from the Modern Languages Projects of the Council of Europe*. Oxford: Pergamon Press.
- VAN EK, J. y L. ALEXANDER (1975): *Threshold Level English*. Oxford: Pergamon Press.
- VAN EK, J., L. ALEXANDER Y M. FITZPATRICK (1977): *Waystage English*. Oxford: Pergamon Press.
- VEZ, J. M. (1985): Consideraciones sociolingüísticas en torno a aspectos funcionales del gallego, castellano e inglés en Galicia, *RAESLA, I-1*; 97-111.
- VEZ, J. M. (1986): Planificación lingüística no noso ensino: hacia unha didáctica lingüística integrada. *Investigación y Docencia*, 1; 93-103.
- VEZ, J. M. (1993): Acerca de las razones o sinrazones de conjugar el verbo *communicate* en una Europa in *linguis multis*, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20; 131-146.
- VEZ, J. M. (1995a): «Perspectives communicatives et développement des curricula des langues européennes», *E.L.A. (Etudes de Linguistique Appliquée)*, 100; pp. 55-66.
- VEZ, J. M. (1995b): «Le véhicule de culture de proximité», en Atal, J.-P. et al. (coord.), *Comprendre les langues, aujourd'hui*, Paris, La TILV, pp. 95-108.
- VEZ, J. M. (2001a): Argumentos favorables a un pacto curricular en las áreas lingüísticas. En J. A. González Riaño (Coord.): *Enseñanzas Llingüísticas y Competencias Educativas*. Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana; pp. 15-39.

- VEZ, J. M. (2001b): TEFL as a learning profession. En E. García Sánchez (ed.): *Present and Future Trends in TEFL*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería; pp. 15-30.
- VEZ, J. M. (2002): El aula de lenguas extranjeras: umbral para una sociedad de la cultura, *Aula de Innovación Educativa*, 117, pp. 6-12.
- VEZ, J. M. (Ed.) (2002a): Didáctica de la Lengua Extranjera en Educación Infantil y Primaria. Madrid: Ed. Síntesis.
- VEZ, J. M. (Ed.) (2002b): *The Teaching of English as a Foreign Language: A European Perspective*. CAUCE, 25; *Special Issue*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- VEZ, J. M. y E. MARTÍNEZ (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.
- VEZ, J. M.; M<sup>a</sup> D. FERNÁNDEZ y S. PÉREZ (Coords.) (2002): *Políticas Educativas na Dimensión Europea. Interrogantes e reflexións no umbral do terceiro milenio*. Foro Europeo Terceiro Milenio. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la USC.
- WILKINS, D. (1976): *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press.
- WILLEMS, G. (1991): The european dimension in the education and training of foreign language teachers. En J. Coolahan (ed.), *Teacher education in the nineties: towards a new coherence*. Limerick: ATEE; 482-497.
- WILLEMS, G. y WOUT N. DE JON (1989): Foreign language command: definition and description, *European Journal of Teacher Education*, 12 (2); 81-96.
- WILLIAMS, E. y MORAN, C. (1989): Reading in a foreign language at intermediate and advanced levels with particular reference to English, *Language Teaching*, 22 (4); 217-228.
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R. (1997): *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.