

LA CULTURA EUROPEA DE LA INTERCOMPRESIÓN

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, 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, plurilingualism, language teaching, learning and assessment.

Résumé: 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, plurilinguisme, enseignement, apprentissage et évaluation des langues.

«No deben aprenderse todas [las lenguas] completamente a la perfección, sino conforme a la necesidad. No es tan necesario hablar griego o el hebreo con igual facilidad que la lengua usual, puesto que no tenemos con quien conversar; basta, por tanto aprenderlas lo suficiente para leer y entender los libros»

(J. A. Comenius, 1631)

INTRODUCCIÓN.

En un artículo que publiqué en esta misma revista, en el nº 27, con motivo de su 25º Aniversario, aludía a la dimensión intercomprensiva en el aprendizaje de las lenguas extranjeras como una forma de identidad que

“...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.” (Vez, 2004: 420-421)

Siguen pasando los años, y me temo que pasarán muchos más, y la dimensión intercomprensiva de los aprendizajes de idiomas sigue sin tener un gran calado en la cultura docente de los europeos. Y ello a pesar de las medidas excepcionales de mayor atención al multilingüismo, como la creación de un Comisariado propio en la estructura política del Consejo de Europa que, como es bien conocido, desde el uno de enero de 2007 preside el rumano Leonard Orban. La literatura especializada, a pesar de seguir siendo bastante escasa y concentrada en ámbitos muy restringidos, reconoce la importancia de la *(inter)comprensión lingüística* en lenguas extranjeras –casi siempre bajo la perspectiva de una disociación de competencias– como *una alternativa a los programas convencionales de enseñanza y aprendizaje de estas lenguas*. Tal perspectiva suele plantearse como una forma de atender determinadas finalidades y necesidades de los aprendices de idiomas, en particular cuando se trata de sujetos adultos y motivados por circunstancias profesionales. En esta dirección –como ya he indicado con anterioridad– se han planteado, por ejemplo, las motivaciones del *Conseil Supérieur de la Langue Française* que, inicialmente, parten de reivindicaciones de grupos empresariales franceses con implantación multinacional que sufren la presión del dominio de la lengua inglesa en el desarrollo comunicativo de sus actuaciones en los mercados exteriores.

En direcciones diferentes, y concretamente en el ámbito del desarrollo curricular de las LEs en marcos escolares, son varios los autores que reconocen y resaltan la necesidad de una fase previa dedicada exclusivamente a las

destrezas comprensivas desde su propia experimentación en las aulas sobre todo en el contexto de Canadá (Courchêne et al., 1992; Duquette, 1990). Sin embargo, como ya señalaba hace tiempo C. Germain (1993: 83) y podría seguir diciendo hoy mismo,

...se trata de una aproximación que todavía no está muy extendida.

Los enfoques comprensivos y socioculturales que, a lo largo de estos últimos años, han encontrado un terreno propicio a su experimentación en Estados Unidos, se plantean como “*una fase previa*” a las estrategias de producción oral y escrita. En este sentido, cabe entenderlos como una aplicación metodológica en el marco de las estrategias de aula, lo que poco tiene que ver con un planteamiento de un diseño curricular que contemple la comprensión e intercomprensión como objetivo en sí mismo. Prueba de ello es que algunos especialistas (Schouten-van Parreren, 1989: 133) preocupados por el análisis entre el contraste y las consecuencias que supone el mayor énfasis en la dimensión lingüística en los enfoques comunicativos actuales en Europa, y una mayor atención a los aspectos didácticos y a los aspectos psicológicos del aprendizaje en los enfoques comprensivos en Estados Unidos, llegan a concluir que

...tal como se ha demostrado en los enfoques comprensivos, el desarrollo de la producción oral *en los primeros estadios de la enseñanza de una lengua viva* requiere un esfuerzo y un tiempo innecesarios; es más, nos lleva a resultados relativamente pobres.

Hasta donde alcanza mi conocimiento, y sobre la base de una investigación exhaustiva de las fuentes documentales sobre este ámbito, no se ha planteado —excepción hecha de intentos poco satisfactorios de diseñar un curriculum de lenguas con módulos opcionales de competencias disociadas para la formación profesional en Holanda (Tuk, 1989)— una alternativa curricular al actual diseño de programas de idiomas en la Unión Europea que contemple rasgos inequívocos de identidad europeísta en cuanto a las opciones lingüísticas y posibilidades metodológicas de una diversificación real de estas opciones en función de una orientación intercultural que satisfaga las necesidades sociales de una comunicación entre europeos más allá del exclusivo recurso a una *lengua autopista*¹ como medio de unificación lingüística no deseable.

¹ Adopto aquí el término que vengo manteniendo desde hace tiempo en otros trabajos. Especialmente, Vez 1993 y 1998.

1. HACIA UN CURRÍCULUM EUROPEO DE IDIOMAS DE TIPO INTERCOMPRESIVO.

A las preocupaciones iniciales, cabe añadir la evidencia indiscutible de dos planteamientos complementarios:

- Un gran número de europeos, y no una pequeña minoría, deben disponer de la capacidad de comunicarse en varias lenguas europeas desde el respeto a sus diversas culturas y pesos específicos en la plataforma continental de la Unión.

Pero... ¿se está realmente tomando este camino?, ¿se desea?, ¿se están aportando los medios necesarios?

- Parece razonable admitir que los europeos –a escala masiva– no podrán (como no sucede hoy) llegar a leer, escribir y hablar o conversar nada más que en un número bastante limitado de lenguas comunitarias. Esto implica el hecho de una imposición de selecciones públicas y personales para un abanico de elecciones que siempre serán restrictivas y condicionadas por factores de muy distinta naturaleza, especialmente económicos y políticos.

¿Cómo formar a los europeos para estas opciones restrictivas y difíciles sin defraudar expectativas sociales crecientes hacia una dimensión europea plural, diversificada e intercultural?

¿Quién puede anticipar las necesidades y las infraestructuras didácticas que en un determinado momento pueden surgir por efectos de un giro no previsto hacia una determinada opción lingüística?

¿Es realmente necesario e imprescindible seguir este camino o existen otras posibilidades aunque ello suponga transformar la actual cultura escolar y generar un profundo cambio curricular?

Recorreré brevemente estas cuestiones a fin de dar sentido a las preocupaciones en torno a la necesidad de establecer un currículum intercomprensivo de lenguas extranjeras en la dimensión europea.

1.1. La cultura escolar

Respecto a la *transformación de la cultura escolar existente*, y ante la posibilidad de recurrir a un cambio curricular profundo en relación con el objetivo planteado, los datos consultados apuntan en la dirección de que el cruce

de factores sociales, políticos y práctica educativa se produce, más que en sitio alguno, en los espacios institucionales de mediación que no son otros sino los mismos centros escolares, donde *realmente* se configuran los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y profesores de idiomas.

De ahí que se defienda (Bolívar, 1993a; 1993b) que difícilmente cabe esperar una mejora escolar desconectada de las condiciones internas del centro escolar, por lo que cualquier reforma educativa impuesta externamente, si quiere tener éxito, tendrá que ser reconstruida por el mismo centro escolar de acuerdo con sus prioridades y en función de una progresiva transformación de las condiciones internas y externas a fin de provocar un desarrollo organizativo e institucional no traumático.

Claro que, aun tratando de evitar el trauma, no es posible dejar de contemplar la resistencia al cambio y la necesidad de reconstrucción sobre la superación de esas resistencias. Resistencias que deben vencerse desde una formación del profesorado centrada en una reconceptualización ideológica (*enfoques técnico-burocráticos y gerenciales del cambio*), desde un análisis de la congruencia existente entre el cambio que se propone y el estatus de la cultura ya existente (*enfoques culturales*) o desde una valoración positiva de esta resistencia encaminada a una reconstrucción crítica que se apoye en la colaboración comunitaria ante el cambio (*enfoque crítico*).

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

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

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

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

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

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

todo parece indicar que nos estamos adentrando en un nuevo paradigma que, en los primeros años del nuevo siglo, tratará de centrar el desarrollo de un curriculum europeo de LEs sobre una nueva dimensión del concepto de *comunicación* que atenderá mejor a los aspectos comprensivos, diversificadores y socioculturales que deben formar parte, inequívocamente, de la conciencia meta-comunicativa de quienes se forman para ser ciudadanos europeos *competentes y plurales*, en cuanto a las interacciones lingüísticas que socialmente van a tener que desarrollar, y *cultos, flexibles y tolerantes* en cuanto a las experiencias interculturales en las que van a proyectar su existencia cotidiana y, posiblemente, profesional.

1.2. *Intercomprensión y lealtad lingüística.*

Claro que sobre este particular, como se ha señalado en más de una ocasión, el consenso necesario precisa todavía de acuerdos que no parecen inmediatos más allá de lo que es el horizonte de la plataforma continental europea.

Progresivamente Europa se perfila como “*una, in linguis multis*”. La necesidad de desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y difusión de las lenguas de los Estados miembros, se recoge no solo en el Tratado de Maastricht sino en el creciente sentir comunitario sobre el hecho de que la unidad europea no significa, por necesidad, la

construcción de un nuevo concepto de bilingüismo vía autopista sociolingüística de un neo-English (o globbish): *un planteamiento hostil al desarrollo de las lenguas y culturas minorizadas en la Europa de las regiones*. Un sentir y una temática que fue objeto de un polémico congreso europeo en la población surtirolese de Meran(o) en el que, según el análisis que ya hace mucho tiempo nos dejó Ricard Jordana (1983), confluyen tres aspectos sobresalientes:

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

Ante la actual paradoja –y signo de debilidad cultural– que caracteriza al hecho de que las demandas comunicativas (sobre todo *orales*) entre ciudadanos del cono sur europeo (justamente donde se asientan las lenguas y culturas de raíz latina) se satisfagan normalmente mediante el recurso al Inglés, aplicando la ley del mínimo esfuerzo, se alzan cada día más voces que advierten sobre otras soluciones distintas a la de una *única* lengua franca. Por su especial trascendencia, vuelvo a insistir aquí de nuevo (consciente de que ya lo hice al final del capítulo primero) en el hecho de que declaraciones como la que pone de manifiesto Umberto Eco (1993: 376-377) al plantear que

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

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

No hace falta demostrar que para comunicarse las personas deben, necesariamente, hablar la misma lengua: pueden también hablar su propia lengua y comprender la de los demás...

La gestión cotidiana del plurilingüismo europeo pasa por una especie de *bricolage lingüístico*.

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

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

Sin duda, es a través de otras lenguas de mayor implantación sociocomunicativa en los niveles transnacionales la forma en que, a veces, algunas lenguas y culturas de menor impacto comunicativo pueden resultar apreciadas y comprendidas en grandes universos. Claro que, como había vislumbrado Mohandas Gandhi (en palabras que le atribuye Braj Kachru, 1982: 10) desde su peculiar pragmatismo,

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

2. ALGUNAS POSICIONES EUROPEAS ANTE LA DIMENSIÓN INTERCOMPRESIVA.

Al margen de los planteamientos de la comprensión en lenguas extranjeras como una “fase”, “etapa”, o “estrategia metodológica” en un proceso didáctico que busca realmente la producción en la lengua o lenguas en cuestión (aspectos que ya he resumido en la revisión de la literatura a este respecto), cabe plantearse:

- ¿Cuáles son aquellas condiciones en las que actualmente existen planteamientos comprensivos en sí mismos?
- ¿En qué medida existen actitudes favorables o contrarias a una dinámica comprensiva e intercomprensiva en el uso de la comunicación en lenguas extranjeras?
- ¿Hasta qué punto determinadas creencias, motivaciones y actitudes sociales y profesionales están condicionando el desarrollo de una orientación comunicativa, plural, diversificada, intercultural... entre europeos que no entienden que deban siempre pasar necesariamente por la producción en Inglés para sus interacciones?
- ¿Qué razones existen para enfatizar la demanda de producciones lingüísticas en lenguas extranjeras desde el mismo comienzo de la escolarización (en contra de todos los principios y fundamentos que la lingüística aplicada señala a este respecto), abriendo de entrada la puerta para que penetren los impedimentos, los traumas, las barreras de choque... que convierte las destrezas productivas en una desmotivación inicial para soportar la dureza del proceso de apropiación de una nueva lengua?

En estos pasados años, las pautas del desarrollo de mi investigación en este campo han indagado diferentes frentes de actividad en el campo de las interacciones comunicativas en el contexto europeo que guardan relación con estos interrogantes. Los que resumo a continuación, son los ejes más significativos que considero importante destacar en este breve artículo.

2.1. La relación comprensión-producción en los niveles obligatorios de la escolarización.

Atendiendo fundamentalmente a la indagación en el campo de:

- Los materiales curriculares producidos comercialmente para lenguas extranjeras.
- Los productos curriculares, las unidades didácticas y las actividades desarrolladas y gestionadas por los mismos profesores.
- Los artículos y trabajos en revistas de tipo profesional que recogen las inquietudes, experiencias de aula, ideas y propuestas metodológicas, etc. del profesorado en ejercicio.
- Los centros de interés en las discusiones, debates, seminarios, mesas

redondas de los encuentros de asociaciones profesionales de profesores de lenguas extranjeras (nacionales, de un determinado país, o europeas del tipo de la ATEE, etc.), de los movimientos de renovación pedagógica o de los programas de formación permanente, etc...

resulta absolutamente evidente que la *relación comprensión-producción* en los niveles de la escolarización obligatoria se inclina decididamente hacia una consideración muy elevada del peso específico que “*deben poseer*” las destrezas productivas en lengua oral (y escrita también) en una lengua extranjera, aunque esta forme parte de una familia lingüística distanciada de aquella que resulta de mayor proximidad y pertenencia a la lengua o lenguas de los alumnos.

Claro que este “*deben poseer*” no se encuentra explícitamente así de manifiesto en ninguno de los documentos oficiales de ningún país europeo que específicamente tratan de los diseños curriculares de los idiomas y sus orientaciones metodológicas y para la evaluación en estas etapas iniciales de la escolarización formal. Muy al contrario, en el conjunto de los países nórdicos, igual que se refleja en los principios del National Curriculum británico, estas orientaciones advierten de la importancia del desarrollo de las destrezas comprensivas en la oralidad de las lenguas extranjeras con absoluta prioridad y dedicación frente a la progresiva y ajustada introducción de “*minimas destrezas productivas*” en función de las motivaciones, actitudes y capacidades de los alumnos. En cualquier caso destrezas que no son objeto de evaluación final y sumativa de competencias sino de evaluación de progreso y de actitudes ante la dimensión comunicativa de la nueva lengua.

Cabe, sin embargo, haciendo justicia a la realidad y haciendo honor a la iniciativa, destacar el hecho singular de la comunidad de Sarrebrück, en el Bajo Rin, como único Länder alemán que oferta a los escolares en la edad de 8-9 años una modalidad de Francés bajo una metodología de enseñanza *comprensiva* que incluye aspectos lúdicos, sociales, de intercambio semanal con alumnos franceses de su misma edad, etc. Los alumnos tienen el derecho explícito de responder en su lengua materna y se otorga una especial relevancia a las propias motivaciones para integrar la comprensión en lengua francesa en su estructura cognitiva. Motivaciones que se extienden al conjunto de la comunidad (padres, políticos, empresarios, etc.) desde las inicia-

tivas de un Consejo de Lenguas en el que existen representantes de todos los estamentos (universitario, político, comercial, educativo, ciudadano, etc.). Esta modalidad comprensiva no se continúa más allá de este nivel precoz de enseñanza del Francés como lengua extranjera.

Por otra parte, como es bien conocido, la posición oficial que, ante esta cuestión, mantienen las diferentes administraciones educativas de las Comunidades autónomas en España, a través de sus respectivos documentos de desarrollo del currículum, coincide en su incidencia en una integración progresiva de las destrezas productivas y comprensivas destacando el hecho de que la “*comprensión oral*” adquiere una importancia primordial en los primeros estadios del aprendizaje en la medida en que ayuda al niño a familiarizarse con la nueva lengua en contextos determinados que deberán tener un alto valor funcional y serán cercanos a su experiencia personal e intereses. Se entiende, y así se propugna en la mayoría de los documentos curriculares oficiales, que al practicar la comprensión oral los alumnos están desarrollando estrategias que le ayudan a interpretar y relacionar los mensajes recibidos. Se insiste, en muchos casos, en el hecho de que esta escucha comprensiva ayuda a que los alumnos puedan desarrollar una actitud abierta, activa y participativa como paso previo para llegar al pensamiento crítico.

La discrepancia entre creencias y práctica profesional del profesorado de idiomas en esta etapa escolar y las orientaciones oficiales del currículum fundamentadas en las fuentes didácticas que les sirven de iluminación conceptual, alcanza su más alta cota de materialización en la evaluación. No es necesario demostrar la evidencia que se desprende de las evaluaciones del área de lenguas extranjeras en el conjunto de los sistemas escolares de la Unión: son el resultado de una valoración prioritaria –y, en bastantes situaciones (bien conocidas en todas las comunidades de nuestro país), casi exclusiva– de la *competencia productiva en lengua escrita* que los alumnos son capaces de desarrollar.

Como he recogido en dos investigaciones sobre la evaluación en lenguas extranjeras por parte del profesorado que ejerce en la comunidad gallega (Vez, 1995b; Vez y Martínez, 2002; Vez y Martínez, 2004), se trata de la *justificación* que dan muchos profesores cuando se les pregunta sobre la razón de establecer los resultados de un proceso de evaluación tomando como referencia exclusiva la aplicación de instrumentos de evaluación de competencias productivas en

lengua escrita, aun cuando la mayoría de las actividades de aula hayan seguido una práctica oral más ponderada hacia destrezas comprensivas o productivas.

Una buena parte de la muestra indagada (profesores con una experiencia mínima de cinco años de ejercicio) afirman conocer la existencia y las posibilidades de instrumentos de evaluación de la comprensión oral “*sin pasar por la producción escrita*” pero, al tiempo, reconocen no solo las dificultades que entraña su aplicación en el aula y en una determinada cultura escolar sino sobre todo los *riesgos* que implica a nivel social y académico este tipo de evaluación *sobre la que no queda constancia documental que apoye las decisiones en torno a una determinada calificación otorgada...*

Claro que no hay aquí nada nuevo bajo el sol. En mi opinión las relaciones entre comprensión y producción en etapas escolares de introducción de una lengua extranjera han estado siempre marcadas por creencias históricamente construidas que configuran las tradiciones de una cultura escolar difícil de transformar. Una cultura escolar que empieza en la propia formación inicial del profesorado del área donde las creencias sobre las ventajas de las actividades productivas escritas –y evaluación de esas actividades– están muy incrustadas en los preconceptos con los que se acercan a su preparación para el desarrollo curricular del campo.

2.2. *El parecer de las asociaciones europeas de idiomas.*

Como una parte del *conocimiento real* en torno a actitudes, motivaciones y creencias que configuran el *marco de condiciones* para una posible introducción de metodologías comprensivas en el currículo escolar europeo, es preciso conocer la opinión y el estado conceptual (teórico-práctico) de la situación en quienes serán, sin duda alguna, agentes directos del éxito o fracaso de una propuesta favorable a una dimensión intercomprensiva de las lenguas extranjeras en Europa.

En este sentido, los pasos de mi indagación se han encaminado hacia la Dirección del Secretariado General de Unión Latina para la “*Promotion et Enseignement des Langues Romanes*”, con sede en París, teniendo en cuenta el interés que esta Dirección de Unión Latina viene dedicando, en lo pasados años, a los aspectos derivados de la investigación y experiencias de intercomprensión en lenguas latinas en Europa.

El análisis de los fondos documentales de Unión Latina sobre la intercomprensión lingüística en general o, en particular, sobre lenguas neolatinas, revela –de entrada– un interés escaso y, en cualquier caso, muy reciente por estos aspectos. Intereses y motivaciones que tienen casi siempre, sea cual sea la forma de sus manifestaciones, un claro centro de atención en iniciativas individuales francesas o en reivindicaciones y expectativas generadas desde movimientos asociacionistas de colectivos de profesores de lenguas extranjeras romances.

Sin duda el dato más significativo a este respecto de que disponemos hoy en día es una encuesta europea, diseñada por Eynar Leupold de la Ecole Supérieure de Commerce de Troyes, y aplicada entre mayo y junio de 1995 a una muestra de doce asociaciones europeas de profesores de LEs miembros de la REO (*Région Europe de l'Ouest*) que, a su vez, configura una sección de la FIPLV (*Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes*) bajo patrocinio de la UNESCO (Ver Atal et al, 1995).

Resulta, en primer lugar, interesante que de las doce asociaciones encuestadas, unas de tipo multilingüe y otras específicas de una única lengua extranjera, tan solo se producen respuestas por parte de nueve de ellas, en su gran mayoría de tipo multilingüe (con atención a varias lenguas extranjeras):

APLV (Association des Professeurs de Langues Vivantes), de carácter multilingüe, con sede en Francia;

ALL (Association for Language Learning), de carácter multilingüe, con sede en Gran Bretaña;

ANILS (Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere), de carácter multilingüe, con sede en Italia;

CLV (Commission de Langues Vivantes), de carácter multilingüe, con sede en Suiza;

FNAPLV (Federação Nacional das Associações de Professores de Línguas Vivas), de carácter multilingüe, con sede en Portugal;

FMF (Fachverband Moderne Fremdsprachen), de carácter multilingüe, con sede en Alemania;

PEKADE (Penhellenic Association of Stateschool Teachers of English), de carácter monolingüe, con sede en Grecia;

SEPA (Sociedad española de Profesores de Alemán), de carácter monolingüe, con sede en España;

SBPE (Société Belge des Professeurs d'Espagnol), de carácter monolingüe, con sede en Bélgica.

Conviene tener en cuenta, a nivel del contexto en que se produce esta encuesta europea, que la pretensión es disponer de datos sobre tendencias globales y no se busca un análisis estadístico pormenorizado, aspecto imposible de llevar a cabo a poco que se advierta el hecho de los miles de profesores que se aglutinan bajo estas asociaciones. En este sentido se ha optado por respuestas directas de los representantes oficiales (presidentes, secretarios, comités directivos, etc.) de cada asociación poniendo el centro de atención en disponer de una muestra representativa de *distintos tipos de asociaciones de profesores de lenguas extranjeras y en diferentes países europeos.*

Las cuatro partes que se definen en este cuestionario europeo cubren distintos aspectos del problema de la comprensión en lenguas, desde el papel que esta comprensión ocupa en los sistemas escolares hasta las perspectivas de futuro que se perciben por parte de los participantes en la muestra.

Primera parte:

Tiene que ver con el lugar que ocupa actualmente la comprensión en los sistemas escolares de los diferentes países. Las respuestas a la pregunta primera:

1) ¿Cuál es el papel de la comprensión (oral y escrita) en relación a otras capacidades desarrolladas en la enseñanza de una lengua extranjera?

<i>Más importante</i>	<i>Igual importancia</i>	<i>Menos importancia</i>
ANILS (I)	APLV (F)	
CLV (CH)	ALL (GB)	
FMF (ALL)	FNAPLV (P)	
PEKADE (GR)	SEPA (ES)	
	SBPE (B)	

plantean dos elementos de interés:

- a) Ningún país otorga menor importancia a la comprensión sobre la expresión.
- b) Hay un claro reparto entre países que, como Francia y Portugal, consideran la comprensión tan importante como la expresión y países que, como

Italia, Alemania, Suiza y Grecia, presentan un dominio de la comprensión en el sistema escolar.

Se puede ver aquí que la idea de potenciar metodologías comprensivas en lenguas extranjeras no puede tener el mismo modo de acogida en los distintos países.

La respuesta a la segunda cuestión

2) *¿Qué modo de comprensión reviste mayor importancia en vuestro sistema escolar?*

<i>Comprensión oral</i>	<i>Comprens. escrita</i>	<i>Sin diferencia</i>
FMF (ALL)	ANILS (I)	PEKADE (GR)
ALL (GB)	CLV (CH)	FNAPLV (P)
	APLV (F)	SEPA (ES)
		SBPE (B)

pone de relieve la gran diversidad existente y, posiblemente, la influencia ejercida en estas respuestas por unas orientaciones oficiales del currículo más dominantes y proyectadas en lo aspectos orales o escritos de las lenguas, así como la misma comprensión de una dimensión comunicativa en la enseñanza de las LEs.

El tercer interrogante se centra en la misma consideración de la competencia comprensiva:

3) *La competencia de comprensión es considerada como*

- *¿una competencia importante para asegurar el plurilingüismo?*
- *¿una competencia importante para una aproximación intercultural?*
- *¿una competencia importante para el dominio de la expresión en una lengua extranjera?*

Tan solo la asociación alemana marcó las tres respuestas posibles indicando, así, que la importancia de la comprensión va más allá de una simple contribución a la mejora de las capacidades productivas. Sin duda se puede correlacionar esta respuesta con el espíritu del manifiesto elaborado por H. J. Vollmer para la Asociación Alemana para la Investigación en Lenguas Extranjeras (DGFF) que, como ya anteriormente indiqué, recoge entre sus diez puntos programáticos la necesidad de diversificar la oferta de lenguas

extranjeritas en Alemania así como la posibilidad de que algunas de ellas se enseñen y se aprendan solamente desde una *dimensión comprensiva*.

Al interrogante sobre si

4) *¿Existen actualmente en vuestro sistema escolar cursos de lenguas centrados prioritariamente en la comprensión (escrita y oral) de una lengua extranjera?*

<i>Si</i>	<i>No</i>
SEPA (ES) SBPE (B)	ANILS (I) CLV (CH) FMF (ALL) PEKADE (GR) APLV (F) ALL (GB) FNAPLV (P)

las respuestas dadas prueban la falta de variedad en los cursos de lenguas extranjeras. Ponen un interés especializado en uno o en los dos ámbitos de la comprensión (oral; escrita; oral y escrita) no está todavía a la orden del día.

De los dos únicos casos en que se reconoce la existencia de prácticas comprensivas, el responsable de la SEPA en España aporta el dato complementario de que tales cursos se refieren exclusivamente a estudios universitarios de Alemania en alguna universidad española tomando como base de las estrategias de comprensión seguidas el empleo de materiales auténticos del tipo de periódicos, prospectos, películas, videos, audio-casetes, etc.

Segunda parte:

La segunda parte del cuestionario se centra en tres interrogantes destinados a proporcionar una impresión global sobre los enfoques metodológicos puestos en práctica en los diferentes sistemas escolares europeos.

Las respuestas a la primera pregunta de esta segunda parte:

1) *¿Cuáles son los enfoques metodológicos más extendidos para el aprendizaje de la competencia de la comprensión? Señalar la importancia mediante una escala de 1 a 6 (1 = muy importante; 6 = insignificante).*

a) *Elaboración de estrategias de comprensión*

- b) Ejercicios didácticos (orales o/y escritos)*
- c) Trabajo autónomo del alumno sobre la base de materiales auténticos*
- d) Trabajo en clase con materiales en video*
- e) Lectura de textos literarios*
- f) Empleo de enfoques multimedia*

	ALL	ANILS	APLV	CLV	FMF	FNAPLV	PEKADE	SBPE	SEPA
<i>a)</i>	5	4	3	3	5	3	2	1	2
<i>b)</i>	2	1	1	6	1	1	3	1	1
<i>c)</i>	4	3	4	2	4	2	4	3	4
<i>d)</i>	3	5	5	4	3	5	5	3	5
<i>e)</i>	6	2	2	1	2	4	1	6	3
<i>f)</i>	1	6	6	6	6	6	6	6	6

revelan la existencia de enormes diferencias aparentes (por ejemplo: las diferencias en *b)* –el papel que desempeñan los ejercicios didácticos– entre la CLV suiza y la FMF alemana; el papel de los textos literarios –*e)* –entre la BPE belga y las asociaciones griega y suiza) entre aspectos de tipo metodológico en unos y otros países. Sin embargo, cabe pensar también en interesantes líneas de fuerza en estos resultados. Así se podría afirmar que el trabajo de la comprensión se lleva a cabo, esencialmente, a partir de ejercicios y de textos literarios. Por el contrario, un enfoque multimedia no está todavía suficientemente impuesto en el conjunto de países de la muestra salvando la excepción de Gran Bretaña.

Al segundo interrogante planteado, que versa sobre si

2) El trabajo de la enseñanza de las estrategias que los profesores utilizan en la comprensión,

- *¿se presta a enfoques autónomos?*
- *¿no se presta a enfoques centrados en la autonomía?*

<i>Si</i>	<i>No</i>
SEPA (ES)	ANILS (I)
SBPE (B)	APLV (F)
ALL (GB)	FNAPLV (P)
CLV (CH)	
FMF (ALL)	
PEKADE (GR)	

cabría destacar el hecho de que la asociación italiana y la asociación francesa no conceden mayor importancia a la inclusión, o ligazón, de prácticas de autonomía en el aprendizaje con las técnicas o metodologías de la comprensión, contrariamente o al margen de lo que la literatura especializada indica al respecto de la vinculación entre descubrimiento de la información y autonomía.

La última cuestión de esta parte incide en el empleo de documentos auténticos. A la pregunta:

3) *El trabajo con documentos auténticos,*

- *¿es la regla habitual?*
- *¿resulta ocasional?*
- *¿es la excepción?*

solo la asociación italiana discrepa de todos los demás países al considerar –a diferencia de estos que indican el recurso al material auténtico como la regla habitual de enfoque de la comprensión– que su empleo de documentos auténticos es más bien ocasional.

Tercera parte:

El tercer tipo de preguntas del cuestionario tienen que ver con la evaluación y recaban información sobre su aplicación en la enseñanza de la comprensión en los sistemas escolares europeos. La primera de las preguntas:

1) *La calificación otorgada sobre las competencias de comprensión,*

- *¿es inferior?*
- *¿es superior?*
- *¿es igual a las notas de la producción?*

<i>Es inferior</i>	<i>Es superior</i>	<i>Sin diferencia</i>
FMF (ALL)	APLV (F) (en <i>Inglés</i>) SEPA (ES)	APLV (F) (en <i>Español</i>) PEKADE (GR) FNAPLV (P) SBPE (B) ALL (GB) ANILS (I) CLV (CH)

revela que las calificaciones que se otorgan en lenguas extranjeras en la mayoría de los países encuestados no hace distinciones entre capacidades de comprensión y producción. Solo en Alemania se observa que es inferior, mientras que en España y Francia la nota de comprensión suele sobrepasar a la de la expresión. Cabe destacar la singularidad del planteamiento francés de la respuesta al distinguir diferentes acepciones del valor otorgado a una y otra destreza en función de la lengua extranjera de que se trate.

El segundo interrogante de esta tercera parte se centra en aspectos metodológicos de la evaluación:

- 2) *La evaluación de la comprensión se realiza,*
- a) *por estimación del profesor según sus propios controles*
 - b) *sobre la base de ejercicios específicos*
 - c) *a partir de la competencia de la producción*

<i>a)</i>	<i>b)</i>	<i>c)</i>
ANILS (I) CLV (CH) FMF (ALL) PEKADE (GR)	APLV (F) (en <i>Inglés</i>) SEPA (ES) ALL (GB) SBPE (B)	APLV (F) (en <i>Español</i>) FNAPLV (P)

Las respuestas a esta última cuestión revelan la ausencia de una formación y de unos instrumentos apropiados para la evaluación de esta competencia. Desarrollar la comprensión debe ir parejo a la elaboración de un material específicamente diseñado tanto para su evaluación de proceso cuanto de producto. Las asociaciones belga y española han completado la respuesta con una observación sobre el empleo común de cuestionarios de elección múltiple y, además, la española añade el empleo de la traducción como una técnica de evaluación empleada con bastante asiduidad.

Cuarta parte:

Esta última parte del cuestionario europeo centra su interés en indagar las perspectivas de los responsables de estas asociaciones europeas respecto al futuro desarrollo de la comunicación en Europa. Casi por unanimidad (excepción hecha de la asociación belga), todas las respuestas van en la misma dirección: *la importancia de la competencia comprensiva en lenguas extranjeras aumentará en los próximos años.*

Claro que los argumentos que se dan a favor de este desarrollo varían entre sí de forma considerable. En seis de estas asociaciones es posible establecer una síntesis que ilustra el estado de opinión de sus responsables. En el caso de las otras tres asociaciones los argumentos son mucho más difusos y adolecen de un criterio sólido sobre este tipo de futuro desarrollo. El argumento nuclear sobre estrategias comprensivas está en:

ANILS (I)	<i>“La base de todo aprendizaje lingüístico...”</i>
APLV (F)	<i>“El papel de los medios, la diferenciación pedagógica, la evaluación más fácil...”</i>
FMF(ALL)	<i>“Formar mejor para aprender a comprender otras lenguas...”</i>
FNAPLV (P)	<i>“Objetivo del curriculum...”</i>
PEKADE (GR)	<i>“Un movimiento que implica la demanda ciudadana...”</i>
SEPA (ES)	<i>“El aprendizaje de las lenguas segundas y terceras se impone de una forma comprensiva. Su perspectiva es muy importante para el sistema escolar español (y la universidad)...”</i>

2.3. La comunicación intercomprensiva en las Redes Temáticas Europeas.

Finalmente, quisiera destacar que el planteamiento de la dimensión europea en las relaciones comunicativas entre europeos ha pasado a formar parte, recientemente, de una de las preocupaciones centrales de las redes temáticas de investigación y desarrollo que se han constituido bajo patrocinio del programa SOCRATES en sus diversas modalidades con antelación a la integración de este programa dentro del nuevo escenario actual del Programa de Aprendizaje Permanente (2007-2013) de la Comisión Europea.

Desde, por ejemplo, un examen detenido de la TNTEE (Thematic Network on Teacher Education in Europe; red temática europea centrada en la formación del profesorado europeo), cabe observar la particular sensibilidad que tuvo esta red a lo largo de los años de su etapa más dinámica, así como de las subredes que la configuraron, en la que llegó a incorporar más de 200 instituciones de formación superior en Europa, por lo que respecta a la problemática de la competencia comunicativa en las relaciones entre sus miembros y en la misma divulgación de sus proyectos y trabajos de investigación.

Después de constituir un grupo de trabajo con especial dedicación al análisis de esta problemática –como es sabido, uno de los serios problemas de intercomunicación en reuniones y debates a nivel transnacional en Europa que entienden que la adopción de un único medio de comunicación lingüístico (el Inglés) solo beneficia a los intereses de determinados participantes– el primer paso de la TNTEE fue la elaboración de un cuestionario, que se distribuyó en 1997 a todos los interesados a través de mensajería electrónica, y al tiempo el establecimiento de un foro abierto de discusión en la Web de la Red ².

El análisis de las opiniones, intereses, sugerencias y propuestas de profesores e investigadores europeos sobre la comunicación transnacional en Europa para las finalidades de las redes temáticas desembocó en la materialización de un texto consensuado que hoy no solo forma parte de lo que fue la “*política lingüística*” de la TNTEE sino que, además, llegó a ser motivo de estudio por parte de otras grandes redes europeas (COMPARE-TE, otra Red europea especializada igualmente en temas de educación y formación del profesorado lo había asumido hace tiempo, e IMAGINARE L’EUROPA –que tuvo más corta vida– estuvo a punto de aprobar un estatuto lingüístico similar, etc.).

El texto que sigue recoge los principios básicos de política de actuación lingüística de la TNTEE:

Todas aquellas lenguas que se consideran lenguas oficiales en el marco de la Unión Europea reciben un mismo tratamiento igualitario en cuanto a sus usos comunicativos internos y externos. Cualquiera que demande que se hable su lengua, en cualquier tipo de foro, deberá tolerar que los demás tengan el mismo derecho para establecer esta misma demanda respecto de sus lenguas.

² Ir a: <http://tntee.umu.se/index.html>

Una forma ideal de trasladar este principio a la práctica de la comunicación sería aceptar que cada uno puede hablar y escribir en su propia lengua y que es comprendido por los demás. En lugar de pretender un dominio activo de una gran lengua franca, quizás incluso en la forma de un uso casi-nativo de esa lengua, parece más razonable desarrollar un conocimiento comprensivo de tantas lenguas europeas como sea posible.

Asumiendo que este principio no se puede aplicar hoy por hoy en todos los casos, deberían potenciarse todos los esfuerzos a nuestro alcance por evitar usar una única lengua franca europea como la solución más fácil para la comunicación.

3. REFLEXIONES FINALES.

Si tenemos en cuenta la creciente reivindicación de medidas de *diversificación* de las lenguas ofrecidas en el currículo, reivindicación que se hace sin descanso desde la División de Política Lingüística de Estrasburgo y el Comisariado de Multilingüismo en Bruselas, y una decisiva toma de conciencia sobre la necesidad “*d’éviter le monopole d’une langue par rapport à d’autres et surtout de favoriser la reprise de langues en relative perte de vitesse*” (D. Simon, 1995, p. 113), todo parece indicar que nos estamos adentrando en un nuevo paradigma que, a lo largo de este siglo, tratará de centrar el desarrollo de un *curriculum europeo* de lenguas vivas sobre una nueva dimensión del concepto de *comunicación* que atenderá mejor a los aspectos comprensivos, diversificadores y socioculturales que deben formar parte, inequívocamente, de la conciencia metacomunicativa de quienes se forman para ser ciudadanos europeos *competentes y plurales*, en cuanto a las interacciones lingüísticas que socialmente van a tener que desarrollar, y *cultos, flexibles y tolerantes* en cuanto a las experiencias interculturales en las que van a proyectar su existencia cotidiana y, posiblemente, profesional. Claro que sobre este particular, como se ha señalado en más de una ocasión, el consenso necesario precisa todavía de acuerdos que no parecen inmediatos más allá de lo que es el horizonte de la plataforma continental europea:

Los recientes intentos que tratan de asegurar que todos los escolares de la Europa occidental aprendan dos lenguas conviene analizarlos a la luz de la preocupación europea ante el dominio del Inglés. Cabe esperar que, si los escolares europeos del continente aprenden al menos una lengua extranjera además del Inglés, se fortalezcan los lazos lingüísticos y culturales entre los europeos de las diferentes nacionalidades. Los Británicos rechazaron sumarse a este acuerdo en mayo de 1989, lo que indica que

aun cuando el desarrollo lingüístico se toma en consideración por parte de un organismo supranacional, en este caso la Comunidad Europea con su programa Lingua, son los intereses nacionales y la promoción de las lenguas oficiales las principales fuentes de motivación para el establecimiento de estos planes. (Phillipson, 1992, p. 34).

Debemos confiar en la idea de 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.

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 manera tal que se evite 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. Claro que esta nueva forma de conjugar el verbo comunicar en el desarrollo curricular de las lenguas europeas no es una cuestión que dependa exclusivamente del poder político comunitario, de sus autoridades educativas o de la presión social que en un momento dado se pueda ejercer colectivamente. Es, más que ninguna otra cosa, la coresponsabilidad de aquellos que investigamos o enseñamos o investigamos y enseñamos lenguas extranjeras en el marco de los países europeos

No solo es importante destacar el hecho de que nuestro intelecto es el verdadero depositario de los fenómenos de intercomprensión lingüística, en cuanto que en él se produce la verdadera correlación significativa entre los procesos físicos de la discriminación acústica y las operaciones cognitivas que envuelven la comprensión, sino que *además* conviene tener en cuenta que existe un destacable *componente actitudinal* en todo lo relativo a la intercomprensión. La investigación en torno a las características de cómo se configura este componente actitudinal en los individuos y las sociedades que actualmente constituyen la Europa del siglo XXI puede arrojar luz sobre la indagación de las futuras posibilidades de explotación didáctica de la *intercomprensión* como alternativa a la lengua autopista (el y lo ‘English’) en Europa.

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 románico³, 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 este 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

³ En mi artículo anterior sobre esta temática, en el nº 27 de esta revista, he reseñado las investigaciones a este respecto y analizado sus interesantes resultados. Véase el citado trabajo.

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 BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- BATLEY, E. et al. (1993): *Les politiques linguistiques dans le monde pour le XXIe siècle*. Rapport pour l'Unesco, Fédération internationale des professeurs de langues vivantes.
- 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.
- CALVET, L.-J. (1993): *L'Europe et ses langues*. Paris: Plon.
- COMENIUS, J. A. (1631): *Janua Linguarum Researata Aurea*. Amstelodami. [Hay versión al español, *La excelente puerta de las lenguas*, Leipzig, 1794].
- COURCHÉNE, R.-J. et al. (1992): *L'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.

- 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.
- 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.
- GERMAIN, C. (1993): *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International.
- JORDANA, R. (1983): L'anglés contra el català?. Europa, una "in linguis multis". En *Avui*, dimecres, 16 de febrer del 1983.
- KACHRU, B. (1982): *The Other Tongue*. Oxford: Pergamon Press.
- PHILLIPSON, R. (1992): *Linguistic Imperialism*. London: OUP.
- 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.
- TUK, C. (1989): Project Models for Language Teachers, *European Journal of Teacher Education*, 12 (2); 159-167.
- 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.
- (1995a): «Perspectives communicatives et développement des curricula des langues européennes», *E.L.A. (Etudes de Linguistique Appliquée)*, 100; pp. 55-66.
- (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.
- (1998): La intercomprensión (aprender a comprender las lenguas): Una autopista comunicativa para Europa. En J. M. Oro y J. Varela (eds.): *Diálogo de culturas*. Santiago: Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela; 173-193.
- (2004): La dimensión intercomprensiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa, *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, nº 27, 419-457.
- 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. y E. MARTÍNEZ (2004): Deficiente competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras al finalizar la ESO. Estudio de caso, *Revista de Educación*, nº 333, pp. 385-408.

**PRESTIGIO DE CAUCE, REVISTA INTERNACIONAL DE FILOLOGÍA
Y SU DIDÁCTICA ENTRE LOS INVESTIGADORES DE CAMPO
(RELACIÓN DE INVESTIGADORES QUE LO AVALAN)**

1.- El Centro de Información y Documentación Científica (CINDOC) ofrece los **resultados de dos proyectos para valorar las revistas**, financiados por la Dirección General de Universidades en el año 2003.

Para ello, se las incluye en una de las cuatro siguientes categorías:

- A: Muy buena, fundamental para la disciplina.
- B: Buena, interesante para la disciplina.
- C: De interés general.
- D: Sin interés para la disciplina.

1.1. En el área de DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA (2.5.2.), se han sometido a valoración 149 revistas, quedando CAUCE, como mejor valorada, en el 9º lugar, con la siguiente puntuación:

A	B	C	D	VALORACIÓN
%	%	%	%	%
22,37	23,68	11,84	2,63	60,53

- En las revistas consideradas MUY importantes “A” o importantes “B” por los profesores del conjunto de la disciplina DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA (3.5.2.).

- En la ordenación por el índice de valoración “A”, entre las 149 revistas sometidas a valoración, CAUCE también aparece en el 9º lugar:

Iv A	Iv A + AB	VALORACIÓN
%	%	%
13,54	27,87	60,53

- Y en la ordenación por el índice de valoración “A” + “B”, entre las 149 revistas sometidas a valoración, CAUCE aparece en el 10º lugar:

Iv A	Iv A + B	VALORACIÓN
%	%	%
13,54	27,87	60,53 389

[Tanto en el índice de valoración “A” como en el “A” + “B”, entre las 149 revistas sometidas a valoración, la que está en el lugar 1º está valorada con 77,63 % y la que está en el lugar 149º, con 1,32 %]

- Resultados para el conjunto del área de DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA (4.4.2.)

a) Revistas en que publicaron sus tres últimos trabajos los profesores que contestaron la encuesta.

En CAUCE publicaron 7 profesores 9,2 %, y está en 5º lugar.

b) Revistas entre las tres que, a juicio de los encuestados, consideran más relevantes para su disciplina.

Solo 2 revistas extranjeras y 15 revistas españolas son consideradas por más de un profesor como las tres mejores revistas para la disciplina y CAUCE aparece en el lugar 10º.

1.2. En las tablas del área de FILOLOGÍA ESPAÑOLA (2.6), se han sometido a valoración 184 revistas, quedando CAUCE, como mejor valorada, en el lugar 38º con la siguiente puntuación:

A	B	C	D	VALORACIÓN
%	%	%	%	%
5,10	15,92	13,38	2,55	36,94

[En el índice de valoración, entre las 184 revistas sometidas a valoración, la n.º 1 está valorada con 89,17 % y la n.º 184, con 0,64 %]

- En las revistas en que publicaron sus tres últimos trabajos los 161 profesores e investigadores (Lingüística general, Lengua española y Filología hispánica), CAUCE está en el n.º 17 con 4 profesores.

2. Un grupo de investigadores de Ciencias de la Documentación de la Universidad de Zaragoza y de la Universidad Complutense de Madrid, en colaboración con el grupo de universidades G-9, está llevando a cabo un proyecto de investigación del MCYT, el número BFF2003-08313, titulado *Evaluación de la calidad de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias sociales (ERCE)*.

El principal objetivo es elaborar unas listas que clasifiquen las revistas españolas de

Humanidades y Ciencias Sociales en grupos de calidad. Estas listas se utilizarán en universidades y en otras instancias a la hora de evaluar los currículos, proyectos, etc., de los profesores e investigadores.

Para evaluar esa calidad se han utilizado cinco criterios:

1.- Aspectos formales. 2.- Normalización. 3.- Opinión de los especialistas. 4.- Procesos de selección. 5.- Visibilidad nacional e internacional.

Los tres primeros criterios ya han sido objeto de estudio:

- Resultado de la evaluación formal y normalización.

Se han establecido 5 grupos de la **A** con evaluación más alta, a la **E**, con la más baja. La revista **CAUCE** se encuentra en el grupo **B**.

- Evaluación de los especialistas.

La revista **CAUCE** ha sido evaluada mediante un cuestionario por **7** especialistas e investigadores de las universidades españolas y del CSIC.

Consideran que merece, sobre 10 puntos, la calificación global de **6,85**.

INTERCAMBIOS Y SUSCRIPCIONES

El número de intercambios de *CAUCE* con otras revistas de España y del extranjero es de 104.

El número de suscripciones a *CAUCE* es de 29.