

LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS EN LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI: UN 'VALOR AÑADIDO' PARA EL ACCESO AL CONOCIMIENTO

Carmen Guillén Díaz

Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Universidad de Valladolid

CONSIDERACIONES PREVIAS

En este momento no debemos seguir hablando proyectivamente de la Educación del siglo XXI como algo que está por venir. Es ya una realidad que a cada uno de nosotros corresponde proveer de los correspondientes contenidos desde nuestras responsabilidades, en este caso desde la Didáctica de las Lenguas-Culturas¹ cuyo protagonismo o pertinencia es más evidente que nunca, sobre todo a partir de un hecho y de un momento que podemos considerar claves: la reunión del Consejo Europeo de Ministros de Educación del día 4 de junio de 1984 en Luxemburgo. Fue allí en donde tuvo lugar -de forma consecuente con el proyecto de la construcción de una Europa comunitaria, de una ciudadanía europea-, la siguiente declaración del acuerdo de los Estados miembros:

(...) “promover todas las medidas apropiadas para que el mayor número posible de alumnos adquiera, antes del fin de su escolaridad obligatoria, un conocimiento práctico de dos lenguas además de la ‘suya` propia” (...).

Creemos que es ese *conocimiento práctico* el que deberá aumentar la capacidad de los europeos para comunicarse y responder mejor a las exigencias de una Europa que se nos muestra como un espacio de referencias plurales, multilingüe y fiel a sus culturas y sus valores.

¹ Didáctica de las Lenguas-Culturas que se perfila para R. Galisson (1990:105) como un ámbito disciplinar de formación, investigación, información, observación y, lo que es una marca de su especificidad, una disciplina de intervención “*extrêmement sensible à l’environnement social (...) en elle-même un fait de société*”..

En torno a estas concepciones se ha ido configurando en los países miembros la consciencia de una ineludible necesidad: la de conocer varias lenguas, la de familiarizarse con otras lenguas que empiezan, pues, a perder el status de extranjeras en el sentido estricto del término.

En este orden de cosas, y desde que concretamente en el artículo 126 del Tratado de Maastricht (1993) se considerara la Educación como ámbito de competencia comunitaria, nuestro sistema educativo se encuentra ante un nuevo desafío por cuanto esa necesidad se articula en una doble dimensión: social y pedagógica.

Bien es verdad que todo ello viene generando una profunda reflexión sobre el papel que desempeña la enseñanza/aprendizaje de lenguas en la Educación del siglo XXI, y sobre el papel que tiene que desempeñar la escuela en la enseñanza/aprendizaje de lenguas. Un papel que la escuela debe obtener desde una óptica que asuma la realidad social como multicultural y multilingüe, partiendo de la función integradora de las lenguas, abordando la socialización del individuo en una perspectiva más amplia, orientada a la toma de conciencia de la diversidad de lenguas y culturas². Consecuentemente, se plantea la demanda de una política de diversificación de lenguas en los contextos escolares y por tanto es una prioridad insoslayable el hecho de gestionar la presencia de diversas lenguas en la escuela, en una escuela, bien es cierto, con una larga tradición de “ideología monolingüe”.

Nos encontramos así con que la enseñanza de las lenguas, en el momento actual, se sitúa en el punto de encuentro de líneas de fuerza convergentes: la realidad social y la política por una parte y la formación y la educación por otra.

LA REALIDAD SOCIAL Y LA POLÍTICA. LA FORMACIÓN Y LA EDUCACIÓN.

Las experiencias, las acciones, los pensamientos, las costumbres, los objetos, y todo aquello a lo que cada individuo está expuesto da cuenta de una realidad social que presenta a la sociedad del siglo XXI como una sociedad cognitiva³ (Commission Européenne, 1995), como una sociedad que está marcada esencialmente por lo “denso” y lo “plural”, siendo estos rasgos más globalizados aún que en épocas anteriores.

² Tal y como formula Simon, D.L. (1995). “La mise en place de l’Europe à travers l’apprentissage des langues à l’école”, *LIDIL*, 11, 103-123.

Carácter de “plural” por la diversidad de ideologías, costumbres, valores, lenguas y culturas que coexisten en ella. Carácter de “denso” por la circulación masiva de la información, de muchos elementos de conocimiento que ofrecen a los individuos múltiples posibilidades pero que además les exigen un gran esfuerzo de adaptación, reconocimiento, comprensión, respeto, tolerancia, solidaridad y cooperación; prácticas que son, a su vez, las bases sobre las que realmente debe asentarse la construcción de una Europa democrática⁴. Sobre esta idea de sociedad, incide además la visión de Europa caracterizada por ser un espacio interactivo promovido y potenciado por el fuerte impacto de las nuevas tecnologías de la comunicación. Éstas constituyen un soporte mundializado que hace de nuestra sociedad una sociedad de la información, de la que los individuos participan en una dinámica de interacciones fructíferas.

En este orden de cosas, la política de apertura de fronteras nos ofrece una perspectiva europea hacia la que evolucionamos como Estado miembro, una Europa de movilidad que no es precisamente física sino que consiste en promover el encuentro de los individuos, que se traduce en la posibilidad de integrar los elementos culturales del entorno de los otros individuos. Para ello se requiere una formación, un desarrollo de habilidades y de actitudes que configuren un universo propio organizado, de significaciones y de experiencias. Es en esta dimensión europea en la que la formación de los individuos se considerará como un conjunto de contenidos integrados por: competencias generales individuales, por una competencia técnica y por los saberes fundamentales de aquellas disciplinas tradicionalmente establecidas, junto al uso y aprendizaje de otras lenguas y culturas que poseen una dimensión transdisciplinar pero que, a su vez, constituyen el espacio privilegiado para la educación de los ciudadanos europeos.

Se trata de saberes configurados por un conjunto de hechos, informaciones, nociones, principios, etc. alojados en múltiples lugares de comunicación cultural bajo lenguas diferentes. Pensemos en esas nuevas tecnologías, en los multimedia y el ciberespacio que han roto las fronteras (dentro y más allá de Europa) y que por medio de la palabra -aunque no sólo- crean una comunicación del conocimiento cuya virtualidad reside primero en lo inmediato y segundo en un alto grado de interactividad.

³ Commission Européenne (1995). *Livre Blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers une société cognitive*. Office des Publications Officielles des Comités européens.

⁴ Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana / UNESCO.

Esos saberes que forman parte de la realidad social se adquieren por la transmisión, pero además por la observación, la experiencia y lo que es importante se construyen en la interacción del individuo con esos objetos de conocimiento, un “conocimiento” que se acrecienta a medida que mejora la percepción de esa realidad. Y es precisamente para esa percepción de la realidad para la que el aprendizaje de lenguas juega un papel decisivo, ya que potencia las habilidades de los individuos para interactuar con el entorno y por tanto para acceder al conocimiento.

Se hace pues evidente que el uso y aprendizaje de lenguas nos ofrece *un “valor añadido” para el acceso al conocimiento*. Hablamos de “valor” como calidad, mérito e importancia intrínseca que se asocia a una necesidad y que -en el caso que nos ocupa- se puede considerar como un “medio” -un útil- que aumentará las posibilidades de desarrollo integral de los individuos; se inserta así en las finalidades educativas.

Desde estos planteamientos, se desprenden -con carácter general- cinco grandes determinaciones educativas expresadas, entre otras, en las recomendaciones del Consejo de Europa en materia de lenguas vivas⁵:

- Promover el plurilingüismo y un cierto nivel de competencia comunicativa en varias lenguas.
- Diversificar las lenguas propuestas, redefinir los objetivos y los modos de evaluación realistas y adaptados a cada lengua (competencias parciales).
- Facilitar el aprendizaje precoz de lenguas y a lo largo de la vida en función de necesidades prácticas y culturales particulares.
- Favorecer la concepción, elaboración y difusión de metodologías, modalidades de enseñanza y materiales pedagógicos que faciliten el aprendizaje.
- Tomar medidas para que la formación de profesores responda a las expectativas que ha abierto la dimensión europea en la educación.

Estas determinaciones -desde las responsabilidades de unas u otras instancias- repercuten en el papel que tienen que desempeñar los medios educativos, pues es en ellos en los que tiene lugar la intervención educativa a través de acciones que permitan desarrollar y cultivar capacidades y/o habilidades, comportamientos y conocimientos. Es

⁵ Comité de l'Éducation (1996). *Les Langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre Européen Commun de référence*. Strasbourg: Conseil de la Coopération Culturelle. Council of Europe / Conseil de l'Europe.

en ellos en donde tiene lugar un proceso de socialización que se ha confiado y confía hoy más que nunca a la escuela, en cuyo marco el niño va interiorizando un sistema de valores sociales del que forma parte su representación social del lenguaje, de las lenguas, la suya propia y las otras. Así pues, las actitudes hacia el aprendizaje y el uso de lenguas, las prácticas plurilingües y en consecuencia la valoración positiva de las diferentes culturas incidirán de forma efectiva para que todo individuo llegue a ser un miembro de la sociedad, en un estilo de vida particular que constituye su cultura y para que llegue a ser culturalmente competente, una competencia que incluye la competencia lingüística, la cual comienza por el dominio de la propia lengua.

¿QUÉ ESPERAMOS DE LA ESCUELA PARA LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS?

Los trabajos de las instancias europeas en materia educativa han puntualizado y han aproximado a los distintos sectores a las expectativas abiertas, a la gran expectativa: *la enseñanza/aprendizaje de las lenguas abordada como un “valor añadido” para el acceso al conocimiento.*

Nos referimos aquí a dos documentos significativos para los sistemas educativos europeos:

1. *El Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia una sociedad cognitiva* en el que se plantea el dominio de al menos tres lenguas, como condición indispensable para permitir a los ciudadanos europeos acceder al beneficio de las posibilidades profesionales, a un mercado de personas abierto sin fronteras.
2. *Las lenguas vivas: aprender, enseñar, evaluar. Un marco europeo común de referencia*, en donde se expresa que el ciudadano europeo debe tener una competencia plurilingüística y pluricultural, interpretada como: “la competencia, para comunicar lingüísticamente y para interactuar culturalmente, de un actor social que posea, en grados diversos, el dominio de varias lenguas y la experiencia de varias culturas”. Se trata de una competencia compleja, compuesta y evolutiva, pero “una” en cuanto que engloba el conjunto de un “repertorio lingüístico disponible”⁶.

⁶ En la perspectiva de Hymes, D.H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier.

A partir de estas directrices, los sucesivos documentos de las instituciones europeas hacen hincapié en la edificación de un espacio plurilingüe europeo, de forma que la escuela debe hacer de la apertura a la diversidad lingüística y cultural un objetivo a medio y corto plazo, un elemento de contenido de la enseñanza desde los primeros niveles de la Educación Primaria:

- favoreciendo una demanda pluralista,
- preparando para el estudio de lenguas no maternas en los niveles cognitivo y afectivo,
- interviniendo a nivel de las representaciones culturales sobre el estereotipo de los más jóvenes, que están recibiendo del medio social la sobrevaloración de una lengua sobre las otras⁷.

A este respecto, se han iniciado medidas nacionales concretas, modalidades de acción flexibles e imaginativas, experiencias, proyectos internacionales, etc., para desarrollar un curriculum plurilingüe. Estamos asistiendo a las innovaciones que han supuesto -siempre al servicio de la eficacia- enseñanzas escolares bilingües, trilingües incluso en sistemas educativos y países monolingües, utilizando la lengua extranjera como instrumento, una vez que ésta haya sido materia de enseñanza, según un tipo aditivo o un tipo integrativo.

Todo apunta a la necesidad de poner en marcha de forma planificada un “plurilingüismo social”⁸, según un criterio de proximidad geográfica y lingüística. Este criterio respalda la decisión de enseñar y aprender lenguas de regiones y países vecinos y lenguas románicas tipológicamente próximas; lo cual, en la escuela, determina el hecho de preparar a los individuos en el plano lingüístico, personal y sociocultural; es decir que no sólo se trata de desarrollar las capacidades lingüísticas sino también las capacidades de autonomía, de adaptación al medio, de comunicación, de percepción y consciencia de la realidad, etc., de gran importancia en el contexto de la construcción de Europa.

⁷ La primacía del inglés sobre las otras lenguas en nuestro sistema educativo es un elemento distorsionante, se rehusa ofrecer y aprender otras, apoyado este hecho por haberse establecido una sola lengua como obligatoria.

⁸ Tomando el término de Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette. p. 166.

LA COMPETENCIA DE COMPRENSIÓN TEXTUAL EN UN CURRÍCULUM PLURILINGÜE

Una de las respuestas con mayor grado de pragmatismo -en la esfera de las lenguas románicas- es la idea de sensibilización a la comprensión multilingüe, de intercomprensión que, básicamente, significa comprender lenguas sin hablarlas. Es la óptica del plurilingüismo que ha argumentado Umberto Eco en los términos siguientes: “*El problema de la cultura europea del futuro no está desde luego en un poliglotismo total ... Una Europa de políglotas no es una Europa de individuos que hablan corrientemente muchas lenguas, sino en el mejor de los casos de personas que pueden encontrarse hablando cada uno su propia lengua y comprendiendo la del otro ...*”⁹

La idea de intercomprensión se ha diseminado apoyada por la Comisión europea en el marco de los proyectos Lingua y Sócrates¹⁰ entre otros, y ha hecho necesario reconsiderar lo que significa “dominar una lengua” dando lugar:

- * por un lado, a pensar en competencias parciales de conocimientos lingüísticos aproximados o no perfectos, y
- * por otro, a disociar las competencias no buscando dominar todas las destrezas lingüísticas en el mismo grado.

Estas dos vertientes abren la posibilidad de decidir qué tipos y qué niveles de objetivos particulares se van a plantear a la hora de construir un currículum plurilingüe, jerarquizando los objetivos y las habilidades lingüísticas que intervienen.

Es por lo que, en la perspectiva que nos ocupa, parece oportuno definir aquellos objetivos que, por sus dimensiones, den prioridad a las actividades lingüísticas receptivas: de escucha y comprensión oral, de lectura y comprensión escrita y de recepción audiovisual (simultáneamente con información auditiva y visual). Pensemos pues en atender -en primer lugar- a un objetivo de *comprensión textual oral y escrita*,

⁹ Eco, U. (1993). *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*. Bari: Laterza. p. 377.

¹⁰ Es el caso, por ejemplo, del programa europeo Galatea que, bajo la iniciativa de Louise Dabène de l'Université de Grenoble 3 (Francia), reúne a investigadores de universidades de España, Portugal, Italia, Suiza, Rumania trabajando sobre la intercomprensión.

entendiendo por “texto” (...) “*toda secuencia discursiva oral o escrita que los usuarios / alumnos (...) (en este caso) reciben*”¹¹ (...).(Comité de l'Éducation, 1996:39).

Este objetivo didáctico adquiere un carácter esencial y prioritario en el conjunto de un dispositivo de formación, por cuanto que se inscribe en la evolución de los modos de acceso al conocimiento a los que hemos aludido. Por las aportaciones de las nuevas tecnologías, los contactos con lenguas y culturas diferentes se intensifican y se realizan por los multimedia, que son hoy el vector esencial de la libre circulación de lenguas en Europa (sobre todo -como muchos dirán- a través de la publicidad) y vienen a justificar esa disociación de competencias, ya que, el alumno está expuesto masivamente, de forma densa y plural, a la recepción:

- de la sonoridad (orden auditivo),
- de la escritura (orden visual) y
- de un entorno cultural.

En todo caso, esas medidas o decisiones curriculares implican desde el ámbito de la Didáctica de las Lenguas-Culturas atender a sus efectos, esencialmente en la formación de profesores, en las prácticas de clase y en la concepción y elaboración de programas y de materiales diversificados, más adecuados.

En este punto, creemos que estamos asistiendo a significativos avances, orientados a:

- Formar profesores plurilingües, polivalentes, frente a los especialistas en una sola disciplina, lo que se producirá satisfactoriamente desde las instancias oficiales cuando haya una diversificación de lenguas que haga efectivamente posible generalizar, en contextos escolares, el desarrollo de un curriculum plurilingüe.
- Investigar, experimentar y difundir saberes didácticos en esta perspectiva, para que sea a corto plazo una didáctica común, mediante prácticas integradas, estableciendo relaciones entre las diferentes lenguas por experiencias de enseñanza comunes.

¹¹ Definición que nos remite al uso que de ese término se hace en pragmática textual. Ver: Ducrot, O. y Schaeffer, J.M. (199). *Nuevo Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje*. Madrid: Arrecife Producciones, S.L.

- Aprovechar al máximo en los alumnos la transferibilidad de competencias de una lengua a otra, las inferencias y las competencias subyacentes, a la hora de elaborar los programas y diseñar las actividades.
- Implementar la funcionalidad de las competencias parciales en el marco de las competencias generales individuales: para saberes (tanto académicos y no de orden lingüístico, como experienciales), saber hacer, saber ser y saber aprender.
- Construir gramáticas y léxicos comparativos multilingües, por cuanto la comprensión de textos requiere abordar los componentes de la lengua en su integración de léxico y sintaxis.

Valladolid, diciembre 1999