

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

ISSN 1576-7809

Comunicación y diversidad lingüística en la Unión Europea: hacia una didáctica del plurilingüismo y la interculturalidad



Manuel González Piñeiro
Universidad de Vigo
mpineiro@uvigo.es

Construye otra ciencia, pues la ciencia de ayer es ya un montón de dislates.
Francisco Sánchez "El Escéptico" (1551-1623)
(*Que nada se sabe*. 1576)

Introducción

Con la incorporación a la Unión Europea (UE) de diez nuevos países en mayo de 2004, el proceso de transformación social dentro y a través de fronteras nacionales en toda Europa alcanzó un nuevo ímpetu. Una de las manifestaciones más tangibles de esta transformación es el carácter plurilingüe y pluricultural de Europa y de la identidad europea. Cuatrocientos cincuenta millones de personas de veinte y cinco países que hablan una o más lenguas europeas (las 21 oficiales de la UE, unas 40 minoritarias repartidas por toda Europa) y extracomunitarias (las habladas por cada comunidad de inmigrantes residentes en cada uno de los 25 países).

Esta compleja realidad lingüístico-cultural está favoreciendo, por un lado, que ciudadanos predispuestos al plurilingüismo se sientan desbordados por tanta complejidad y, por otro, busquen cobijo en la "dictadura del inglés" (Cassen, 2005). Asimismo, las naciones y las comunidades lingüísticas de Europa manifiestan constantemente su preocupación por la poca presencia en otros países europeos y por el nulo respeto a sus lenguas maternas, pero no actúan cuando se trata de divulgar y de facilitar el aprendizaje de estas lenguas en sus respectivos sistemas educativos sobre una base de reciprocidad.

Por otro lado, desde la perspectiva nacional de cada país, la diversidad lingüística y cultural de la UE se ve como algo distante y no plantea problema alguno, ya que sus respectivas políticas lingüísticas y educativas con respecto a la lengua nacional y a la lengua extranjera no corren peligro. La falta de integración del conjunto de las políticas lingüísticas y educativas de cada uno de los 25 países de la UE es una forma pasiva (no intervencionista) de entender la diversidad lingüística y cultural de la EU. Una especie de *laissez faire* lingüístico promovido por el gobierno supranacional y aceptado por los gobiernos nacionales.

Esta diversidad, entendida pasivamente y por separado, entraña el peligro del monolingüismo en la enseñanza de las lenguas extranjeras

Tanto esa indecisión como esta pasividad contribuyen a que sigan existiendo impedimentos para una comunicación profunda entre los europeos. Además, la falta de enfoques didácticos pensados para la diversidad y la inexistencia de una enseñanza lingüística diversificada representan todavía una traba importante para la libre circulación de personas y su asentamiento en otros países de la UE.

Seducidos por el poder ideológico de una *lingua franca* ecuménica, la ciudadanía europea se ha abandonado en los brazos de un monolingüismo destructor de la riqueza lingüística de la UE. Por si fuera poco, poderosos intereses económicos, ideológicos y culturales mantienen agendas más o menos encubiertas que, silenciosamente, van preparando el terreno para la implantación de la lengua única y del pensamiento único. Las propias instituciones supranacionales que dirigen los destinos de la UE aducen razones económicas en defensa de la imposibilidad de mantener activas todas las lenguas oficiales: servicios de traducción e interpretación que no contemplan todas las permutaciones posibles, reducción del número de lenguas utilizadas en las ruedas de prensa, redacción de informes y documentos limitada a un reducido y selecto grupúsculo de lenguas, etc.

Por consiguiente, este panorama plantea un reto enorme a la hora de establecer políticas paneuropeas de educación lingüística que nos liberen de las garras del monolingüismo, y que faciliten el camino hacia una educación plurilingüe en la que tengan cabida otras muchas lenguas, además del inglés, para, de una vez por todas, empezar a formar ciudadanos que posean una competencia comunicativa basada en el plurilingüismo y la interculturalidad y en un concepto de lengua más amplio que no dependa de la distinción entre “lenguas” y “dialectos” que normalmente se hace más en base a criterios sociales y políticos que en base a criterios puramente lingüísticos. Por ejemplo, las diferentes variedades del chino se consideran popularmente como “dialectos”, aunque sus hablantes no puedan comprenderse entre sí. Sin embargo, los hablantes del sueco y del noruego, que se consideran “lenguas” distintas, normalmente se comprenden. Lo que es importante desde una perspectiva lingüística y pedagógica no es si algo se considera una “lengua” o un “dialecto”, sino que se le reconozca a ese algo su sistematicidad. (LSA, 1997).

Afortunadamente, disponemos de un documento capital, la *Guía para la elaboración de políticas de educación lingüística en Europa: De la diversidad lingüística a la educación plurilingüe* (Beacco y Byram, 2003), con ese sugerente subtítulo que invita a pasar a la acción educativa. Esta *Guía*, auspiciada por la División de Política Lingüística del Consejo de Europa, describe, por un lado, los problemas que han impedido, hasta la fecha, el despegue de una verdadera educación plurilingüe en la UE y, por otro, propone los aspectos metodológicos y organizativos para alcanzar este objetivo. Con esta *Guía* se pretende sensibilizar (y movilizar) no sólo a los responsables políticos de los sistemas educativos europeos, a los responsables de la formación y profesionalización del profesorado de lenguas y a los profesores de lenguas, sino a los agentes sociales y al público en general. Su lema, “*Todas las lenguas para todos*” (2003: 29), resume la filosofía de este proyecto vanguardista y democrático.

En lo que sigue se describe, por un lado, un modelo didáctico que favorece el monolingüismo y, por otro, un enfoque que promueve la defensa de la diversidad lingüística y cultural de la UE.

1. La didáctica del monolingüismo

El modelo didáctico (y también educativo) nacido de la separación de “lengua nacional” y “lengua extranjera” ha llegado a su fin (Pinto, 2002). Uno de los documentos didácticos más importantes de los últimos tiempos, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, *MCERL*) (Instituto Cervantes, 2002), elaborado bajo los auspicios de la División de Política Lingüística del Consejo de Europa, en ningún momento habla de esa separación al referirse a la enseñanza, el aprendizaje y la

evaluación de las lenguas. Desde la perspectiva del *MCERL*, las 21 lenguas oficiales, las 40 lenguas minoritarias y, si lo vemos con la suficiente amplitud de miras y si consideramos la riqueza lingüística y cultural que ya se está viviendo en las aulas de nuestros colegios, posiblemente algunas de las lenguas extracomunitarias son, éstas y aquéllas, “lenguas europeas”, como sugiere Byram (2003: 72).

Por otro lado, si se impone este modelo didáctico bilingüe (inglés-lengua materna) para facilitar la comunicación entre los ciudadanos europeos, las otras lenguas (minoritarias y extracomunitarias) se verán abocadas a la desaparición. Todo ello, claro está, no hace otra cosa que facilitar el monolingüismo (ante las exigencias de perfección y corrección nos vemos obligados a invertir mucho tiempo y esfuerzo para alcanzar un cierto dominio en una única lengua y, de ahí, la imposibilidad para la mayoría de los ciudadanos comunitarios de embarcarnos en el aprendizaje de una segunda, tercera o cuarta lengua) y promover un alto grado de insensibilidad hacia la realidad plurilingüe no solo de la UE, sino de un estado como, por ejemplo, el español. Insensibilidad que, en un artículo reciente, Moreno Cabrera (2005) extiende al Congreso de los Diputados porque, al mantener el uso del castellano en los debates parlamentarios, “*no refleja adecuadamente la naturaleza lingüística oficial de los ciudadanos representados y, por tanto, hace invisible [el plurilingüismo del estado español] que no es deseable [...] que sigamos dando la espalda durante más tiempo*”.

Este modelo de la didáctica del monolingüismo ciertamente ha dado sus frutos, pero también ha supuesto importantes exclusiones. Este modelo, basado en descripciones puramente formales de las lenguas, no contempla, salvo en muy pocas ocasiones, la presencia del ser humano como gestor y creador de su propia comunicación. Es un modelo que ha impuesto, con férreo control, como objetos de estudio y de aprendizaje todos aquellos aspectos formales de las lenguas que hoy podríamos calificar como dotados de una particular simplicidad y, desde los cuales, se ha defendido la bondad del modelo. No se ha entendido que la tradición debe respetarse siempre que el individuo encuentre en ella una solución a sus problemas comunicativos, nada más y nada menos.

Asimismo, el modelo ha supuesto el pago de un alto precio, el que ha significado dejar de lado las otras lenguas y la complejidad de la comunicación. Sin embargo, este modelo dicotómico continúa vigente en la educación obligatoria y, lo más importante, se apoya en unas premisas ideológicas que promueven, por un lado, “*el conocimiento teórico*” y, por otro, “*la insistencia en la corrección formal*” tanto de la lengua nacional como de la extranjera y, que en este caso, conlleva una manera de enseñar basada en la perfección y la corrección lingüísticas para, así, reivindicar el objetivo inalcanzable del hablante nativo.

Estas premisas ideológicas se sustentan en valores trasnochados y nada o poco científicos. En el mundo de los poderes que se encargan de “limpiar, fijar y dar esplendor” a las lenguas, y en el de sus seguidores en las aulas, la actividad básica es la construcción de barreras a la comunicación: la norma, la gramática y las palabras oficiales, la unidad de la lengua y la censura lingüística. Se enseñan las lenguas para imponer puntos de vista, asegurar el conformismo y mantener el orden establecido. No se contempla una aproximación gradual a los aspectos formales de las lenguas a través de las distintas etapas educativas. Se cultiva la perfección y la corrección lingüísticas, echando mano del argumento de autoridad, desde el primer día de escolarización. El modelo está anclado en el pasado y ni siquiera considera que los errores que cometen los alumnos forman parte del proceso de adquisición de las lenguas, justificados teóricamente por las distintas fases de la interlengua.

Un sistema educativo que permite que el aprendizaje de lenguas quede reducido a un simple conocimiento teórico es un sistema trasnochado. Como muy bien indica Vez (2004:25), “*las aulas actuales sólo sirven para explicar la lengua como objeto de conocimiento, y evaluar su apropiación efectiva como la asimilación en exclusiva de un conocimiento escrito*” (cursiva en el original). Hoy sabemos que la perfección morfosintáctica y la competencia comunicativa no son compatibles en un contexto europeo de plurilingüismo.

Este modelo ha hecho que la mayoría de la ciudadanía europea crea que la diversidad lingüística es algo que está ahí (la vive pasivamente), que la perfección morfosintáctica desemboca en una competencia comunicativa, que la comunicación es únicamente el mensaje verbal, que no existen las competencias parciales, que la comunicación sólo se produce cuando dos personas hablan la misma lengua, que las lenguas son sistemas rígidos (no sabe que están vivas y, por tanto, en constante transformación) y cree, en fin, que *la cultura en la que uno nace es todo lo que se necesita saber*. Estas creencias no son compatibles con un contexto europeo de comunicación plurilingüe e intercultural.

El mayor impedimento al que se enfrentan los europeos a la hora de lograr una competencia comunicativa en varias lenguas no reside tanto en el aprendizaje de sus respectivos vocabularios como en la diversidad de fenómenos morfosintácticos de cada una de ellas. Una buena parte del esfuerzo dedicado al aprendizaje de una nueva lengua se destina precisamente a desentrañar y conseguir dominar la maraña de sus reglas morfosintácticas y sus consabidas excepciones. Tradicionalmente la enseñanza de idiomas se ha basado, casi exclusivamente, en la realización de ejercicios morfosintácticos, a pesar de que, desde el ámbito de los estudios de la sintaxis, se empieza a señalar que el grado de variabilidad de un mismo fenómeno morfosintáctico, incluso entre lenguas pertenecientes a la misma familia lingüística, plantea una serie de problemas importantes a las distintas teorías sintácticas (Van Valin, 1999). Lo cierto es que muchos optan por abandonar su estudio y los que sí consiguen llegar al final descubren desilusionados que a penas son capaces de comunicarse.

Está claro que esta didáctica del monolingüismo no va a ayudar a alcanzar el objetivo de formar una ciudadanía europea con una competencia comunicativa plurilingüe e intercultural.

2. La didáctica del plurilingüismo y de la interculturalidad

Otro modelo, basado en la comunicación y el plurilingüismo, es posible. En oposición al peso moralizante de la corrección y la perfección lingüísticas y a la fe en la norma que sobre nosotros ejercen las academias y sus fieles seguidores, cabe reivindicar los saludables aires de incertidumbre de la comunicación y de la incesante necesidad de negociar los significados buenos y malos, y el reconocimiento de que la interacción hablada no es algo abstracto, sino un acuerdo palpable, visible. Un espacio en el que lo verbal y lo no verbal se entrecruzan en un afán de colaborar en esa negociación y de construir conjuntamente el discurso.

El carácter oral de la comunicación, especialmente de la interacción hablada, es evidente. Sabemos que lo oral siempre va acompañado de elementos no verbales y que, según Birdwhistell (1970:158) y otros estudios más actuales (Hickson *et al*, 2004), en una conversación cara a cara entre dos personas, el mensaje verbal representa a penas un 35 por cien del mensaje global, el 65 por ciento restante es comunicación no verbal. Bajo la dictadura de la morfosintaxis verbal eliminamos de nuestra didáctica, como si fueran elementos indeseables o superfluos, los comportamientos de tipo

- paralingüístico (el tono de voz, las risas, los llantos, el carraspeo, los susurros, los suspiros, los bostezos, etc.),
- proxémico (las distancias, etc.),
- cinésico (los movimientos de las diferentes partes del cuerpo, los gestos, etc.),
- háptico (los besos, las caricias, las palmadas, los apretones de mano, el contacto físico, etc.)

que acompañan o sustituyen lo verbal en todo proceso discursivo. No tenerlos en cuenta, como si fueran despreciables, no significa que lo sean (Vez y González Piñeiro, 2004).

La comunicación humana, sin duda, se sirve de la morfosintaxis, pero no todos los fenómenos comunicativos se pueden explicar desde categorías lingüísticas. Una didáctica de la competencia comunicativa (tanto intracultural como intercultural) debe, urgentemente, incorporar en sus propuestas los comportamientos no verbales si, de verdad y de una vez, queremos que la comunicación sea el centro de atención de nuestros enfoques metodológicos. En una didáctica de la competencia comunicativa intercultural, la comunicación no verbal no debe estudiarse como algo aislado, sino como una parte integrante del proceso global de comunicación interpersonal, en el que la negociación de significados es crucial. Para llevar a cabo la integración de los comportamientos no verbales en la comunicación debemos empezar a sistematizar, desde la perspectiva de la didáctica del plurilingüismo y la interculturalidad, todos los estudios y trabajos sobre comunicación no verbal que otros, desde perspectivas bastante alejadas de la nuestra, están aplicando, con éxito, a procesos de formación en el mundo laboral y profesional, en los que la comunicación no verbal es primordial (Madonik, 2001): mediadores, negociadores, vendedores, oradores, etc.

En consecuencia, deberían primar los criterios de comunicación sobre la mera corrección ortográfica y morfosintáctica. De ahí que los errores que no hagan peligrar la inteligibilidad del mensaje tengan una importancia secundaria. No olvidemos que aún quedan otras etapas educativas (ESO, secundaria, universidad y, ¿por qué no?, el aprendizaje autónomo a lo largo de toda la vida) para que el desarrollo de los aspectos formales se vaya, gradualmente, consolidando. La filosofía es simple: primero se le proporciona a los alumnos el marco comunicativo y luego, gradualmente, se le van colgando los adornos formales. Como se puede observar, no se trata de desdeñar la perfección lingüística, sino de que la comunicación vaya abriendo el camino que permita el apuntalamiento morfosintáctico.

Por otro lado, el plurilingüismo permite el aprendizaje, tanto en contextos de escolarización formales o informales como de forma autónoma, de todo tipo de combinaciones de lenguas para alcanzar diferentes niveles de dominio (los seis propuestos por el *MCERL*) en una o más actividades comunicativas, según las necesidades del usuario. Estas actividades comunicativas o, en terminología del *MCERL*, “*actividades de la lengua*” son:

- la *comprensión auditiva* (para aprendices interesados, por ejemplo, en entender programas de televisión, películas, conferencias, lo que le dice alguien, etc.),
- la *comprensión lectora* (para los que les interese la lectura de periódicos, revistas, documentos, etc.),
- la *interacción oral* (para los interesados en participar en conversaciones, negociaciones, diferentes tipos de comunicación cara a cara o por teléfono, etc.),
- la *expresión oral* (a los que sólo les interesa el poder decir algo en público, impartir una conferencia, etc.),
- la *expresión escrita* (para los que su único interés es la redacción de ciertos tipos de documentos)
- y, aunque no aparezca en el *MCERL*, la *interacción escrita* (en el caso de los interesados en las TIC para poder participar en *chats*, foros, etc.).

Vistas así las cosas, el plurilingüismo estaría al alcance de toda la ciudadanía europea.

Desde una perspectiva más activa y en defensa de la diversidad, se trataría de que los estados promoviesen el estudio de las lenguas europeas en general o de grupos de lenguas afines (Ploquin, 2005). En el caso de, por ejemplo, España, Portugal, Francia, Bélgica, Italia y, muy pronto, Rumania se trataría de que los responsables de sus respectivos sistemas educativos se comprometiesen a poner en marcha el aprendizaje simultáneo de todas las lenguas románicas (castellano, catalán, portugués, gallego, italiano, rumano, francés y, tal vez, alguna otra). Cada ciudadano, desde su lengua materna, tendría un acceso más rápido y menos doloroso al resto de las lenguas que conforman el grupo románico. Acuerdos similares servirían para los ciudadanos que tuviesen como lengua materna una de la familia germánica

(las lenguas habladas en Alemania, Malta, Países Bajos, Irlanda, Luxemburgo, Bélgica, Reino Unido, Suecia y Dinamarca), de la familia eslava (las lenguas habladas en Polonia, República Checa, Eslovaquia, Eslovenia y, muy pronto, Croacia y Bulgaria), la familia celta (el bretón, el irlandés, el galés y el gaélico escocés), la familia fino-úgrica (el finlandés, el lapón, el húngaro y el estonio) y la familia báltica (el letón y el lituano). Y, si existe la voluntad política, queda la articulación, dentro de estos acuerdos, de la presencia, en los sistemas educativos de todos los países de la UE, de lenguas oficiales y minoritarias aisladas (el griego y el euzkara) y de lenguas extracomunitarias con hablantes en muchos países de la UE (el árabe y el chino, por ejemplo). Acuerdos bilaterales, por ejemplo, entre el gobierno autonómico vasco y uno o más consorcios de lenguas afines podría ser la solución para el euzkara y, a través de convenios similares, para el griego y, también, para las familias celta, fino-úgrica y báltica. En el caso de las lenguas extracomunitarias, otros acuerdos servirían para empezar a llenar de contenidos la "Alianza de Civilizaciones" propuesta por el presidente del Gobierno español y apoyada por el secretario general de la ONU (Agencia EFE, 2005).

Existen ya propuestas concretas, por ejemplo, para aprender a leer en las lenguas románicas (Giudicetti *et al*, 2002). Este proyecto, denominado "EuroComRom" y basado en siete estrategias ("los 7 cedazos"), permite alcanzar, simultáneamente y a partir del estudio de la lengua materna del aprendiz, distintos niveles de dominio en la actividad de lectura y comprensión de textos escritos (la *comprensión lectora* del MCERL) en seis lenguas románicas (francés, catalán, español, italiano, portugués y rumano). Cada cedazo tiene su función: con el primero se tamiza el "*lessico internazionale*", con el segundo se extrae el "*lessico panromanzo*" común de la familia lingüística románica, con el tercero se buscan los parentescos léxicos por medio de la detección de las "*corrispondenze fonologiche*", con el cuarto se extraen las correspondencias entre las "*grafie e pronunce*", con el quinto se prepara un repertorio básico de las "*strutture sintattiche panromanze*", con el sexto se extraen los "*elementi morfosintattici*" de las palabras y con el séptimo se realiza la criba para elaborar la lista de los "*prefissi e suffissi*" que permita deducir el significado de las palabras compuestas. Proyectos similares se contemplan para las familias germánica y eslava, así como adaptaciones para aprendices cuya lengua materna no pertenece a la familia lingüística que quieren aprender.

Otra estrategia interesante es la del "plurilingüismo receptivo" (también conocida como "intercomprensión multilingüe") que, basada en la idea de Eco (1993) de que "*una Europa de poliglotti non è una Europa di persone che parlano molte lingue, ma nel migliore dei casi di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell'altro*", pone a los hablantes en igualdad de condiciones al permitir que cada uno se exprese en su lengua materna. Estudios empíricos (Vez y Martínez Piñeiro, 2002) demuestran que es más fácil y más rápido alcanzar un dominio de la comprensión oral que el de la producción oral y avalan, por lo tanto, una didáctica que capacite a las personas para "*comprender a lingua do seu interlocutor ainda que cadanseu se exprese na súa*" (González Piñeiro, 2003: 217).

Otras propuestas serían necesarias para abarcar distintas casuísticas que se puedan dar en la educación plurilingüe. Aquí, en mi opinión, existe un campo de investigación muy fértil para los que se quieran dedicar a la didáctica del plurilingüismo y de la interculturalidad.

3. Conclusiones

Es el momento de tomar una decisión importante en cada uno de los 25 países miembros (pronto 28):

- los responsables de la política educativa deben entender que la hora de una educación plurilingüe ha llegado,
- los responsables de la formación y profesionalización docente del profesorado deben empezar a diseñar sus didácticas del plurilingüismo,

- los maestros y profesores a pie de obra deben empezar a construir al nuevo ciudadano europeo plurilingüe.
- El Consejo de Europa, con sus actividades en pro de las lenguas (las distintas acciones de movilidad de estudiantes, publicaciones como el *MCERL*, la *Guía*, el *PEL*, etc.), debe impulsar una política lingüística paneuropea que incida decididamente en los sistemas educativos de los países miembros y que sirva para impulsar el “Espacio Europeo de Educación Plurilingüe” (EEEP), como ya se está haciendo con el “Espacio Europeo de Educación Superior” (EEES). La *Guía* es un paso importante en esa dirección.

Por otro lado, la comunicación plurilingüe e intercultural -definida como la habilidad de comunicarse de forma verbal y no verbal con personas de otras culturas de tal manera que la recepción de mensajes no esté sujeta a interpretaciones y/o valoraciones erróneas- no implica necesariamente el fin de la didáctica del monolingüismo, puesto que siempre habrá individuos que, dentro de su plurilingüismo, aspiren a alcanzar la “perfección” en una o más de sus lenguas.

En cualquier caso, los sistemas educativos públicos deben apostar por el plurilingüismo integrador y, si los recursos económicos y el esfuerzo lo permiten, proporcionar ofertas de perfección lingüística en alguna lengua.

Esta didáctica del plurilingüismo y la interculturalidad, una vez que haya sido implantada en todos los países de UE, tendría como objetivos principales:

- (a) desarrollar comunidades de ciudadanos plurilingües,
- (b) promover la integración de las personas y lenguas extracomunitarias,
- (c) desarrollar la competencia comunicativa intercultural con el fin de erradicar las actitudes xenófobas y de formar en la comprensión del otro.

Estas son algunas de las consecuencias didácticas que, queramos o no, va a desencadenar la enseñanza y el aprendizaje del plurilingüismo y de la interculturalidad en cada uno de los países miembros de la UE.

3. Bibliografía

- Agencia EFE (2005) “Kofi Annan apoya la ‘alianza de civilizaciones’ que propone Zapatero”, *Última Hora Digital*, edición nº 2278, 16 de marzo. Disponible en: <http://www.ultimahora.es/segunda.dba?-1+3+311656>
- Beacco, J-C. y Byram, M. (2003) *Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education*. Main version, draft 1, Estrasburgo, Language Policy Division of the Council of Europe. Disponible en: http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Languages/
- Birdwhistell, R. L. (1970) *Kinesics and context: Essays on body motion communication*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- Byram, M. (2003) “Politics and policies of, and in, language teaching”. En *Las lenguas en un mundo global / Languages in a global world*, Luque Agulló, G. et al (eds.), Jaén, Universidad de Jaén y AESLA, 69-83.
- Cassen, B. (2005). “Un mundo políglota para escapar a la dictadura del inglés”, *LE MONDE Diplomatique*, enero, 22-23.
- Eco, U. (1993) *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, Roma-Bari: Editori Laterza.
- Giudicetti, G. P., Maeder, C.C.M., Klein, H. G. y Stegman, T. D. (2002) *EuroComRom-I sette setacci: Impara a leggere le lingue romanze!*, Aquisgrán, Shaker Verlag.

- González Piñeiro, M. (2003) "¿Falando enténdense os pobos?: A diversidade lingüística na Unión Europea". En *A Unión Europea: Unha visión multidisciplinar*, X. Pardellas de Blas (coord.), Vigo, Edicións Xerais de Galicia, 189-219.
- Hickson, M.L., Stacks, D.W. y Moore, N.J. (2004) *Nonverbal communication: Studies and applications*, Los Ángeles, Roxbury.
- Instituto Cervantes (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, MEC-ANAYA.
- LSA (Linguistic Society of America) (1997) "Resolution on the Oakland 'Ebonics' issue unanimously adopted at the Annual Meeting of the Linguistic Society of America" (Chicago, Illinois, January 3, 1997). Disponible en:
<http://www-personal.umich.edu/~jlawler/ebonics.lsa.html>
- Madonik, B.G. (2001) *I hear what you say, but what are you telling me?: The strategic use of nonverbal communication in mediation*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Moreno Cabrera, J.C. (2005) "Conocimiento y uso", *EL PAÍS*, 13 de marzo, 17.
- Pinto, R. (2002) "Ensayo de política lingüística europea", *El Viejo Topo*, 164, 58-60.
- Ploquin, F. (2005) "Aire de familia", *LE MONDE diplomatique*, enero, 23.
- Van Valin, Jr., R.D. (1999) *Linguistic diversity and theoretical assumptions*. Disponible en:
<http://wings.buffalo.edu/linguistics/rrg>
- Veiz, J. M. (2004) "La DLE: de hoy para mañana", *Porta Linguarum*, 1, 5-30.
- Veiz, J. M. y González Piñeiro, M. (2004) "Intercultural competente and the European dimension". En *TEFL in primary education*, D. Madrid y N. McLaren (eds.), Granada, Universidad de Granada, 341-383.
- Veiz, J. M. y Martínez Piñeiro, E. (eds.) (2002) *Competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras: Investigación sobre logros del alumnado gallego de inglés y francés al finalizar la ESO*, Santiago de Compostela, ICE-Servicio de Publicaciones de la USC.