

Acerca de las razones o sinrazones de conjugar el verbo *communicate* en *una Europa in linguis multis*

José Manuel Vez



Un supuesto muy extendido entre las razones que, en la actualidad, se barajan a la hora de defender los problemas de intercomunicación en la Comunidad Europea, es el de recurrir a la lengua de mayor implantación funcional en el mundo —el «English»— por ser ésta la forma más económica y rápida de que todos podamos conjuguar en Europa el verbo «communicate». Claro que ni lo más barato tiene que ver con lo que es mejor ni lo más rápido es siempre lo más conveniente y seguro.

En mis años de profesor de Lengua Inglesa en los niveles no universitarios —ya hace de esto algún tiempo— viví la angustia de preguntarme sistemáticamente ¿qué razones puedo dar a mis alumnos para que se interesen más y mejor por el Inglés?. Unos compañeros recurrían al “...para cuando vayáis a Inglaterra”, otros arengaban a sus alumnos con argumentos de cultura, poderío y modernidad; y también había quien, sencillamente, ponía canciones los Viernes del tipo “This land is my land, this land is your land... this land was made for you and me”. Pero ni esos subterfugios me gustaban ni los logros que con ellos se obtenían me convencían.

Hoy que navego por lo que algunos denominan las doradas aguas de la vida universitaria y centro mi actividad en la formación del profes-



rado, sigo viviendo la angustia de llegar a saber cómo interesar más y mejor a los profesores acerca de las *razones* del aprendizaje de una/varias lengua/s extranjera/s. Si, como se insiste desde la liturgia curricular, la finalidad del área *no es enseñar una lengua extranjera*, sino *enseñar a comunicarse en ella* —lo que implica adoptar un enfoque basado en la comunicación y orientado hacia la adquisición de una *competencia comunicativa*—, ¿cómo pueden los profesores de Italiano, Francés o Alemán percibir y vivir didácticamente el desarrollo curricular del área del mismo modo que lo hacen los profesores de Inglés en un momento en que la comunicación y la competencia comunicativa en el mundo (y, como veremos más tarde, también en nuestro país), están inequívocamente asociadas a una lengua-autopista llamada *English*?. Tal vez la reflexión que sigue sirva para poder construir, desde aquí (sin duda, se trata de un problema de *comunicación, lenguaje y educación*), una respuesta que mitigue mis angustias y alimente el sentido epistemológico de los profesores del área de lenguas extranjeras.

EL IDEAL DE UNA LENGUA INTERNACIONAL

Bien desde las razones, o sinrazones, para que ningún foráneo aprenda mi lengua —posición asumida en una época ya lejana por los emperadores chinos que consideraban grave ofensa la enseñanza de su lengua a los extranjeros bajo argumentos de inestabilidad social—, o bien desde el deseo de que todos los demás adquieran mi lengua como forma de comunicación propia o añadida —posición asumida y pretendida por diferentes culturas y en distintas épocas de nuestra civilización—, ha existido siempre una indudable conexión entre lengua e ideología o lengua y poder. En realidad, la imposición de una lengua sobre las demás es algo tan antiguo en la historia del mundo como lo es la propia existencia de más de una forma de lenguaje, y así está documentado en el caso de la sustitución —*manu militaris*— de la lengua de los sumerios por la de los acadios durante el segundo milenio antes de Cristo. También ha sido una constante histórica la adopción de una determinada lengua o dialecto como *lingua franca* para el desarrollo de funciones específicas en determinadas áreas de la cultura, el comercio, la navegación, etc. Pero lo que nunca ha habido es la aceptación masiva, universal e incondicional de una *única* lengua natural para cualquiera que sea el propósito comunicativo en cuestión. Hoy ha llegado ese momento *vía English*, y apenas hacen falta otras razones para asumir este hecho que no sean las de la propia evidencia: cuando la cantidad de información que es necesario procesar excede a la capacidad de nuestro cerebro, surge el ordenador... y se transforma de un plumazo todo el proceso de cálculo y ordenación de datos; cuando las necesidades de comunicación global exceden a los límites impuestos por las barreras lingüísticas naturales y la carestía o inviabilidad de los medios de traducción no logran resolverlas, surge el desarrollo acelerado del *English*... y se transforman los patrones convencionales de la comunicación internacional.

Tras sucesivos intentos de instrumentalización de una lengua universal, ya fuera por medio de una lengua natural o artificial (Latín,



Solmido, Esperanto, Español, Alemán, Basic English, Francés, etc. han perdido su baza histórica en sus respectivos momentos), el ideal parece hoy satisfecho mediante el recurso al Inglés. Y este hecho genera un incremento artificial —casi diría que hipertrófico— en la demanda del Inglés como opción curricular de la oferta educativa para el área de lenguas extranjeras en aquellos países, que cada vez van siendo menos, donde todavía se mantiene la posibilidad *real* de optar entre el Inglés y otra u otras lenguas extranjeras.

No hace mucho tiempo se celebró el cincuenta aniversario de la fundación de *The British Council* y la contribución de este organismo a la difusión y el estudio de la lengua y la literatura inglesas en el mundo. En una relevante contribución a este evento, el profesor R. Quirk (Quirk y Widdowson, 1985, pp. 1-6) destacaba el hecho, sin precedentes en la historia de nuestra civilización, de ser el Inglés una lengua utilizada habitualmente por más de setecientos millones de personas, de los que tan sólo la mitad la poseen como lengua propia. En realidad, una lengua en la que nunca se pone el sol, ya se trate de países que la poseen como lengua oficial única o de aquellos otros que la reconocen como lengua segunda o la proyectan como lengua extranjera *par excellence*.

Pero a las razones de naturaleza *cuantitativa* que hoy en día convierten al Inglés en *el* medio de comunicación internacional, cabe añadir otras razones de tipo *cualitativo* de características mucho más sutiles y pertinentes a nuestra reflexión. Utilizaré aquí la imagen de B. Kachru (Quirk y Widdowson, 1985, pp. 12-15) que recoge en tres círculos concéntricos la distribución de los *Englishes* en el mundo contemporáneo. Un círculo *interior* acoge a aquellos países (Estados Unidos, el Reino Unido, Canadá, Australia y Nueva Zelanda) donde el Inglés es la lengua de instalación y sirve a los propósitos de comunicación intranacional de unos 334 millones de habitantes. Un segundo círculo, *exterior* a éste, aglutina aquellos contextos en los que, en un tiempo, el dominio anglosajón llegó a institucionalizar el uso del Inglés, dando lugar no sólo a la enorme diversidad de estandarización y codificación existentes hoy en día sino también a la diversidad de condiciones legales, políticas o educativas en cuanto a su papel con respecto a la o a las otras lenguas de esas comunidades (Nigeria, Zambia, India, Singapur, y un largo etc.). En el tercero de los círculos, el de *expansión*, nos encontramos prácticamente todos los demás mortales que tenemos algo que comunicar a otros que no entienden ni hablan nuestra lengua. Comprender las *razones* del Inglés en este enorme círculo concéntrico que encierra los dos anteriores es aceptar, sencillamente, su lugar en el podium de los vencedores tras la larga carrera en pos de una única vía de comunicación mundial.

A diferencia del segundo de los círculos de Kachru, *el círculo de expansión* no implica en absoluto que sus moradores posean una historia de colonización tras de sí. Ni siquiera existen razones de afinidades políticas o de creencias religiosas. ¿Quién podría sospecharlo en casos como el de los países del Este, China, Japón, Corea, Nepal, Israel, Taiwan, Zimbabwe, y tantos otros?. Tampoco cabe pensar, como a veces



se plantea, que se trata de una forma de presión orquestada por los países del primer círculo —fundamentalmente Gran Bretaña y Estados Unidos— que tendría sus raíces en la época postcolonialista, momento en el que —efectivamente— el Inglés fue instrumentalizado como brazo de poder para la penetración ideológica en los llamados países del Tercer Mundo (Phillipson, 1992). Por el contrario, a poco que observemos la realidad, la verdadera presión es la que estamos ejerciendo actualmente los países y los individuos que estamos ansiosos por pertenecer, de un modo colectivo o personal, a ese tercer círculo de poder. Y es que, en realidad, *el círculo de expansión* se engrandece y se ensancha cada día más por sí mismo sin que se ejerza una presión directa desde los otros círculos. Más aún, en los últimos años surgen en el interior de este círculo señales inequívocas de *autodeterminación* en el ámbito didáctico de la enseñanza del *English* que permiten a los profesores planificar y gestionar metodológicamente los procesos de enseñanza-aprendizaje de esta lengua sin tener que recurrir, necesariamente, a la tutorización de expertos o a la utilización de los materiales curriculares provenientes de los países que configuran el primer círculo.

De hecho, estamos siendo testigos de un hecho sociolingüístico sin precedentes en los anales de la historia de la humanidad: no se trata simplemente de que una lengua natural se desarrolle en cuanto a sus usos funcionales más y más cada día sin verse afectada por las barreras políticas, económicas, religiosas o las propias barreras lingüísticas derivadas de las demás lenguas naturales o artificiales. Se trata, curiosamente, de que por vez primera en nuestra historia la expansión de una lengua —el *English* (que no es lo mismo que *The English Language*)— se ve potenciada y asumida justamente por aquellas comunidades e individuos de lenguas y culturas no anglófonas (Vez, 1983). En definitiva, nuestra necesidad de pertenencia al *círculo de expansión*, al que también podríamos denominar *círculo del poder*, es la que nos obliga —desde la razón o la sinrazón— a identificar, necesaria e inequívocamente, las connotaciones de universalidad, modernidad, cualificación profesional, progreso, multinacionalización, desarrollo económico, ciencia y tecnología, etc. con el *to be or not to be* competente en *English*. Y, de este modo, pobres y ricos, mestizos o amarillos, creyentes o ateos, de izquierdas o de derechas, del norte o del sur, ignorantes o cultos... todos nos igualamos ante nuestro común ideal —y el que inculcamos a nuestros hijos desde bien temprana edad— de conjugar lo mejor posible el verbo *communicate*.

CONJUGANDO EL VERBO *COMMUNICATE*

Claro que el verbo *communicate* tiene, a su vez, sus propias connotaciones. Y conviene reflexionar sobre cada una de ellas a fin de entender un poco mejor las razones o sinrazones de esta actitud, a veces casi de histeria colectiva, que nos impulsa a conjugarlo sin apenas detenernos a pensar en la necesaria independencia axiológica entre una lengua-autopista, para el exclusivo propósito de una vía rápida y segura de comunicación universal, y aquellos valores sociales y culturales, educativos e ideológicos, económicos y políticos, etc. que pueden vehicularse inocen-



temente a través de su asfalto. Mi propia reflexión, que ahora procedo a desarrollar, parte precisamente de este carácter de *inocencia* que, a mi juicio, forma parte de los rasgos distintivos que caracterizan cualitativamente a la tercera de las esferas antes mencionadas.

Los hechos que ahora paso a relatar *hechos son* y bastaría, por tanto, con su constatación en las diferentes realidades en las que se hayan podido producir. Pero, en cualquier caso, me permitiré entrar en el mundo de los juicios de valor para desde allí tratar de conectarlos con otros hechos que expondré más adelante. Espero que unos y otros sirvan en este proceso de reflexión para tomar conciencia de que es más difícil *conjug*ar el verbo comunicar que *realizar la acción* del verbo.

El contexto en el que se producen y observan estos acontecimientos se circunscribe —inicialmente— a la Comunidad Autónoma de Galicia caracterizada, como sabemos, por una tradicional estructuración diglósica gallego <—> castellano que ha supuesto un conflicto lingüístico histórico al que ahora, como resultado de la modernización, viene a añadirse una nueva circunvolución (Vez, 1985 a) que desafía a su legendaria configuración diádica al sumar el *English* (y *lo English*) a la cotidiana actividad comunicativa de muchos de los miembros de esta Comunidad quienes, bien sea en el desarrollo de tareas educativas (formales y/o informales), o en el desempeño del ejercicio profesional, o sencillamente en la participación en actividades culturales y de ocio, recurren a una aceptación inocente o selectiva del *English* como lengua instrumental de adición a las otras dos lenguas propias. Claro que muchos de estos hechos han sido constatados, también, en otros lugares de España, con y sin conflicto lingüístico, lo mismo que en otros países miembros de la Europa comunitaria.

Y estos son los hechos, que no expongo por orden cronológico ya que bien pudieran haberse producido todos ellos en un mismo día:

- El suplemento dominical del periódico de mayor tirada de Galicia (publicado casi íntegramente en castellano), incluía hasta hace muy poco tiempo una página entera en Inglés en forma de comis infantil. El hecho no pareció sorprender a nadie, salvo algunas voces aisladas que cuestionaron en distintos foros las extrañas razones de aquella página.

- En la pared colindante a un concesionario de automóviles de importación se puede leer, a duras penas, el viejo rótulo de «*Se prohíbe fijar carteles*» emborronado con tinta negra y las palabras «*En galego*» superpuestas sobre él. Tras la flamante cristalera del escaparate del concesionario luce un automóvil millonario precedido de un gran rótulo con el anagrama de la marca y una leyenda escrita íntegramente en Inglés en la que se deja constancia del lujo de sus características y del poderío de sus potenciales compradores. La razón o sinrazón de este segundo rótulo parece no molestar a nadie.

- A la entrada de algunas grandes ciudades se puede ver a distancia una enorme valla publicitaria en la que, sobre la fotografía de unos jóvenes de compras en un supermercado, vestidos al estilo norteamericano, figura



impresa una larga leyenda en Inglés. En una esquina, el anagrama de una marca de pantalones vaqueros. No hay ningún otro mensaje lingüístico.

- En un programa de T.V. con gran audiencia se emite una entrevista con un famoso cantante de música moderna. La presentadora pregunta en Inglés y el cantante responde en este mismo idioma, que es su lengua nativa. La imagen no se acompaña de la traducción sobreimpresionada. Sencillamente, de vez en cuando, a juicio de la propia presentadora, ésta se dirige a los televidentes con un: *«Bien chicos, imagino que ya todos lo habréis entendido, ¿no?. Nos ha contado que...»*

- En una emisora de radio de gran audiencia entre la juventud se emite, en conexión con los Estados Unidos, un programa musical que recoge la clasificación de los últimos éxitos y comenta sobre la vida y obras de sus autores. El locutor norteamericano habla y habla en Inglés sin que apenas se le interrumpa desde la emisora española, o, mejor dicho, sólo de vez en cuando se ve interrumpido para anunciar Coca-Cola y permitir al locutor español de seguimiento parafrasear lo que su colega al otro lado del Atlántico ha comentado... eso sí, después de recordarnos, con una inmejorable pronunciación americana, que estamos escuchando el *«Top-Forty»*.

- También en una emisora de radio, esta vez en la programación nocturna, se puede escuchar cómo la locutora va desgranando dosis de cafeína que mantengan despiertos a sus oyentes. Algunas de ellas incluyen invitaciones a que se le llame a su emisora. Y así es cómo la locutora formula algunas de estas invitaciones: *«...and remember, XXX is here waiting for your telephone call, O.K.? Please, give me a ring!»*

- En un reciente evento académico a nivel internacional, durante los descansos entre sesiones, se forman los habituales grupos de pasillo entre distintos colegas. En uno de ellos puede observarse a un profesor gallego hablando en Inglés con una colega de Oporto. Un poco más allá un profesor italiano charla animadamente, también en Inglés, con un colega español que, a su vez, se dirige (a trancas y barrancas) en esa misma lengua a un compañero francés.

- Recientemente, unas colegas que pretendían investigar una situación de intercomprensión natural oral entre sujetos de países con lenguas de raíz latina con fines educativos, se encontraron con la desagradable sorpresa de que en toda Galicia tal situación no se daba. Ni en las Universidades, ni en el mundo de las empresas multinacionales, ni en el ámbito de la navegación, ni en el del turismo o cualquier otro, fue posible encontrar una situación natural de intercomprensión en gallego-español-portugués-francés (cada uno hablando su propia lengua y comprendiendo la de los demás). Todas las situaciones de intercomunicación oral que encontraron en el campo científico (excluidos, claro está, los ámbitos filológicos), de la importación-exportación, de las comunicaciones aéreas o marítimas, etc. entre sujetos gallegos, portugueses y franceses pasaban inexorablemente por el Inglés.

Cualquiera que haya penetrado en el apasionante mundo de la sociología del lenguaje (cfr. Vez, 1991) se estará imaginando que los



fundamentos básicos de la comunicación lingüística y los principios en que se han apoyado a lo largo de las últimas décadas han pasado, de repente, a mejor vida. Si, como en repetidas ocasiones ha insistido Giorgio Braga (1982; 1985), la diferenciación en base a los agentes sociales es la que debe determinar la lengua a utilizar en una determinada situación de comunicación, ¿por qué somos tan tolerantes y permisivos a la hora de dejarnos envolver por el *English* y no lo somos —por ejemplo— en los respectivos usos comunicativos de las diferentes lenguas vernáculas de nuestro patrimonio lingüístico? En otras palabras, ¿qué oscura razón o sinrazón puede haber para que tantos se sientan ofendidos y heridos cuando se les habla en una de las lenguas de España que no sea la suya propia y, en simultáneo, permiten sin inmutarse que el *English* penetre en sus hogares a todas horas, les acompañe en la radio del coche, les hable desde un cartel anunciador... transmitiéndoles, en definitiva, el mensaje subliminal de que si no pueden *hablarlo* sufren de una minusvalía cultural?

El Inglés nos atrae con su dulce canto igual que las sirenas atraían a Ulises. Nos pide simplemente que le escuchemos y que le hagamos un sitio en nuestra capacidad lectora. El Inglés no entra en conflicto con nuestras propias lenguas. Y así, pacíficamente, es un huésped no invitado que día a día se cuele en nuestros hogares, en nuestros pueblos y ciudades, en nuestros ámbitos profesionales, en nuestros espacios de ocio y de cultura... Acostumbrados a su bello canto (muchos de nosotros, hoy en día, casi desde nuestra tierna infancia) provocamos en nosotros mismos el deseo generoso de la justa correspondencia y, como el inocente Ulises, no nos contentamos con la pasividad del placer de escucharlo y comprenderlo. Por eso invertimos colectivamente ingentes magnitudes económicas que nos permitan, a escala masiva, poder hablarlo y escribirlo, ya que sólo así tendremos la sensación de que nuestra capacidad de conjugar el verbo *communicate* se verá satisfactoriamente cumplimentada. ¿Quién puede convencer hoy a nadie de que posee una cierta y valiosa competencia comunicativa en Inglés por el simple hecho de que pueda leer y comprender oralmente esta lengua?

Claro que los hechos arriba mencionados no reflejan otra cosa que el inocente canto de las sirenas que llega desde la costa. En las situaciones observadas no se nos pide ningún tipo de *producción* lingüística. Simplemente *comprensión*, oral y/o escrita. Somos nosotros, los habitantes del tercer círculo, los que desplazamos el énfasis comunicativo hacia el polo de las destrezas productivas. Y, como refleja el último de los hechos relatados, a veces lo hacemos a costa de abandonar nuestra capacidad de expresión en la lengua propia; es decir, en aquella en la que mejor producimos y que los demás deberían estar en condiciones de *comprender*. ¿Por qué nos resistimos de ese modo a conjugar el verbo comunicar siendo tan sencillo, rápido, económico, asequible a escala masiva y no traumatizante el hacerlo cada uno en nuestra lengua... si hacemos el esfuerzo de comprender funcionalmente la de los demás —al menos en aquellos ámbitos en los que disponemos de lenguas de una misma raíz? Pero a este punto, aparentemente enrevesado, volveré más tarde.



LOS PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS Y EL CONCEPTO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA

La enseñanza de lenguas extranjeras a lo largo de la última década en el contexto de nuestro país, parece haber estado dominada por una identificación y aplicación del constructo "*communicative competence*" a escala masiva no sólo por parte de los profesores de Inglés sino también por los de Francés o de cualquier otra lengua extranjera de la oferta curricular. De hecho, este constructo —y las derivaciones que de él se trasladan a la arena del aula de lengua extranjera— ha servido de cabecera a más artículos, conferencias, cursos de perfeccionamiento, trabajos de investigación, etc. en estos últimos años que cualquier otro concepto teórico-práctico con los que tan frecuentemente los profesores fundamentan su práctica docente. En realidad, en el momento en que los profesores toman conciencia de la orientación comunicativa de los procesos del aprendizaje lingüístico no tienen más remedio que recurrir a las aplicaciones de la sociolingüística (antropológica y sociológica) si quieren comprender y ensayar en sus aulas las dimensiones de la *práctica comunicativa*.

Y de ahí que la importancia del análisis del discurso, los modelos de interacción, el desarrollo de una interlengua, el análisis de errores, la gestión de una actividad comunicativa, la negociación de significados, etc. (Savignon, 1983, 1991; Breen, 1987; Ellis, 1990; Chaudron, 1988, Long, 1988) comiencen a desarrollar una nueva circunvolución en la espiral de la didáctica de la lengua extranjera que, raras veces, es capaz de distinguir entre aquellas investigaciones y aplicaciones que tienen su origen en el contexto del Inglés o el Francés como una *segunda lengua*, y las circunstancias que rodean al caso particular de estas mismas lenguas — con el tratamiento metodológico de *lengua extranjera*— en una situación curricular de enseñanza masiva a niños y jóvenes adolescentes en un medio escolar altamente formalizado. Claro que de ello, por fortuna, son conscientes algunos sociólogos del lenguaje cuando advierten de la posible inconveniencia de aplicar *directamente* muchas de sus teorías a ciertos ámbitos de la enseñanza de las lenguas como en el caso que acabamos de señalar (Preston, 1989, p. 270).

No cabe duda que, entre las enormes ventajas de esta nueva forma de mirar al lenguaje desde la óptica de la competencia comunicativa (Vez, 1988, pp. 205-206), cabe destacar —por un lado— el hecho de cambios profundos en los respectivos roles a desempeñar por parte de los profesores (fundamentalmente *facilitadores* del proceso de comunicación) y de los alumnos (*negociadores* y *monitores* de ese mismo proceso), unidos ambos colaborativamente en la gestión del proceso comunicativo... lo que, sin duda, trae consigo nuevas e interesantes estrategias de acción en el aula. Y, por otro lado, el hecho de que esta circunstancia sirva de caldo de cultivo para instalar en ella modelos de *aprendizaje significativo*, sin que esto quiera decir que entre una cuestión y otra se produzca necesariamente una relación de causa-efecto.

En realidad, esta nueva circunvolución en la didáctica de las lenguas



extranjeritas asume ingredientes importantes de una concepción constructivista de los aprendizajes lingüísticos al mirar al lenguaje como *actividad y construcción*, en su dimensión más general, y como *capacidad, significatividad, comunicatividad y representatividad*, en sus dimensiones más específicas. Nos encontramos, así, ante una doble innovación: Por una parte, nos estamos aproximando a una visión diferente de la naturaleza del lenguaje:

- El lenguaje, en cualquiera de sus manifestaciones lingüísticas, llega a ser un elemento privilegiado de comunicación social gracias a su carácter representativo, a su capacidad para representar la realidad de una manera compartida...

- Lo anterior nos lleva a comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje lingüístico como una tarea de *construcción y negociación* de significados.

Pero, por otra parte, y en simultáneo, estamos desarrollando una nueva concepción de la naturaleza de los aprendizajes lingüísticos y, en consecuencia, de la didáctica lingüística:

- Los significados no están en el discurso. El discurso, oral o escrito, no es algo que se recibe... es algo que se *interpreta* mediante el recurso activo a las destrezas receptoras y, *en su caso* (más adelante volveremos sobre este particular énfasis), productivas.

- Los procesos de interacción en el aula, alrededor de actividades comunicativas, generan oportunidades para negociar esos significados en virtud de la *capacidad de representación* de la realidad y de la propia *competencia comunicativa* que posean los alumnos.

- En definitiva, la clase de lengua(s) no es un espacio para *decir y saber* cosas sobre una lengua, sino para *hacer cosas* en ella en virtud de unas finalidades auténticamente comunicativas, a partir de unas capacidades representativas y mediante unos procedimientos constructivistas que sirvan para desarrollar el potencial semántico de los alumnos... aparejando *formas* desconocidas, o mal conocidas, con *nociones* ya interiorizadas (Vez, 1985 b, p. 8).

Claro que, en mi opinión, no todas son ventajas en la forma en que se viene produciendo el desarrollo curricular del área de Lengua Extranjera bajo el impulso de esta doble innovación. Existe otro conjunto de hechos, que conectan aquí con aquellos que dejamos analizados al comienzo del segundo apartado, dignos de observación a la hora de plantearnos una didáctica reflexiva que pueda asumir mejor el reto de la relación teoría-práctica en la construcción de los saberes.

Sin lugar a dudas, el énfasis en la dimensión comunicativa de los aprendizajes lingüísticos ha traído consigo una literatura especializada que, a partir casi exclusivamente de las investigaciones de los contextos del primero y el segundo de los círculos al principio mencionados, sirve acriticamente de referente inmediato para los problemas y situaciones que encontramos en el tercero de ellos, el *círculo de expansión*. No es difícil observar que desde las distintas Universidades y demás cen-



tros de investigación en donde se aborda bajo diferentes perspectivas el complejo constructo de "*communicative competence*", se hace cada día más y más patente la potenciación de este concepto en relación directa con la esfera de la *producción lingüística*. De ahí la necesidad de extremar nuestras cautelas —y la justificación de mi particular énfasis a la hora de mencionar más arriba las destrezas productivas— para evitar caer en el reduccionismo de entender la actividad comunicativa como «cuando un alumno *dice* o *escribe* algo que es relevante y verdadero (al menos para él/ella) a otra persona que está interesada en esa información y no la ha oído o leído antes» (Underhill, 1987, p. 8). Esta es, sin lugar a dudas, *una* de sus potencialidades... tal vez la que se acomode mejor a los contextos de aprendizaje de adultos en las islas del Pacífico (Cfr., en su conjunto, Smith, 1981), o en Tailandia o en los Estados Unidos..., pero desde luego no la única.

En realidad, los profesores de lenguas extranjeras a menudo planificamos el desarrollo de actividades comunicativas en el contexto situacional de *mundos virtuales* en los que nuestros alumnos podrían ejercer nuestras/sus hipótesis de trabajo en el aula. Pero el mundo virtual de la comunicación puede llevarnos, a veces, a experimentar en la práctica del aula situaciones de dudosa transferencia al *mundo real* que nuestros alumnos tienen y van a tener ante sí a la hora de funcionar en él como "*comunicadores sociales*". Si es cierto, por ejemplo, que la construcción de la unidad europea plantea un reto importante (además de muchos otros) para la intercomunicación en la Comunidad; si resulta más que cuestionable que toda la intercomunicación pase por la autopista del *English*; y si nuestros alumnos se forman en el sistema educativo para ser ciudadanos de esa nueva Europa y comunicadores sociales en la *pluralidad de sus contextos* y no tanto para atender con carácter inmediato propósitos comunicativos de otros mundos mucho más alejados de esta realidad, ¿no ha llegado el momento de revisar el constructo de "*communicative competence*" y de reflexionar sobre una competencia comunicativa *europea* a la luz de una nueva sociología y antropología del lenguaje... o sencillamente de ajustar nuestros niveles de racionalidad a la hora de planificar el estudio de las lenguas extranjeras en el marco educativo de los países europeos?

LA INTERCOMPRESION EN UNA EUROPA IN LINGUIS MULTIS UNA PROPUESTA REALISTA NO EXENTA DE RIESGO

Pero las razones o sinrazones que hemos venido desgranando a lo largo de los apartados anteriores conectan la *dimensión comunicativa* con el *hecho social* de un modo tal que apenas queda lugar para la reflexión y la proposición. Aún así, ambas son posibles y, naturalmente, necesarias. Yo lo intentaré, al menos, desde la disonancia con muchas rutinas profesionales poco constructivistas y desde la necesidad personal de enfrentarme reflexiva y críticamente a los problemas de la comunicación en el mundo real que está más a nuestro alcance.

Los profesores del área de Lenguas Extranjeras compartimos, sin duda, con el resto de nuestros colegas los rigores y los temores



que se derivan de la *evaluación académica*. Nuestro grado de profesionalización nos permite abordar de diferentes maneras los dilemas, conflictos, dificultades, etc. que surgen a lo largo de nuestro recorrido por el intrincado proceso de la evaluación académica. Claro que, además, los profesores del área de Lenguas Extranjeras sufrimos, con mucha mayor diferencia que los compañeros de otras áreas curriculares, los extremados rigores de la *evaluación social*. Los alumnos, los padres de nuestros alumnos y la sociedad en general tienen sus propias creencias y expectativas acerca de *qué* se esconde tras la idea de un *dominio práctico*, una competencia comunicativa, en la lengua extranjera elegida. Y lo más frecuente es que tras esta idea se oculte la sensación de incertidumbre y desconfianza respecto a las posibilidades reales que la institución educativa posee para satisfacer tales creencias y expectativas. ¿De qué otro modo se puede justificar el actual grado de inversión masiva en clases particulares de idiomas, cursos enlatados o estancias lingüísticas en el extranjero?

Y, naturalmente, llevados de una actitud de *servicio* a la sociedad, a veces nos dejamos influir por sus exigencias hasta el punto de llegar, en muchas ocasiones, a desvirtuar o alterar drásticamente los propios planteamientos curriculares sobre el *qué, cómo y cuándo* enseñar y el *qué, cómo y cuándo* evaluar. ¿Quién, por ejemplo, no es testigo de una situación de enseñanza-aprendizaje del Inglés en edades tempranas donde las actividades comunicativas que se experimentan en el aula gravitan desmesuradamente sobre el *polo productivo*? Claro que tal vez no nos sorprenda porque, en simultáneo, alguna vez hemos sido testigos de esa frecuente situación en la que, con ocasión de una visita a casa de los amigos, sonreímos las gracias del niño que alentado por el papá y/o la mamá se esfuerza por mostrarnos cuánto Inglés sabe ya su hija de ocho añitos: «Anda, no te dé vergüenza, *dile* a este señor en Inglés la hora que es». Y es que el hecho de la comunicación social está irreversiblemente configurado como *producción oral*.

Así las cosas, las mismas en España que en Italia, en Portugal o en Francia, nuestra reflexión bien podría comenzar por una revisión de aquello que sabemos en función de aquello que necesitamos saber para ajustar mejor las dimensiones teórico-prácticas de estos saberes. Y no es poco lo que ya sabemos. Así, por ejemplo, en cuanto a las *capacidades lingüísticas* sabemos que:

- Las investigaciones neurolingüísticas han demostrado, mediante la emisión positrónica a partir de una molécula (Oxígeno 15) radiactiva inyectada por vía intravenosa, que existen cuatro zonas de actividad lingüística en el cerebro claramente diferenciables en virtud de cada una de las cuatro destrezas que estén siendo activadas. La distinción neurológica entre zonas de comprensión y zonas de producción en nuestro cerebro es útil para una revisión metodológica de los planteamientos en torno al proceso de aprendizaje lingüístico.

- Las demandas psicológicas que rodean al acto de comunicar no se plantean de un modo análogo en la esfera de la producción y en la



de la comprensión. A mayores del hecho de que la comprensión —en términos cuantitativos— es siempre más amplia que la expresión, está la circunstancia —en términos cualitativos— de la naturaleza *global* de la comprensión y la naturaleza *analítica* de la producción.

- Por otra parte, mientras el progreso en las destrezas comprensivas recuerda la forma de una espiral envolvente, la progresión en las destrezas expresivas se parece más a la ascensión a la cumbre de una montaña: subimos rápidamente el primer repecho de una colina, después de superar con éxito los obstáculos naturales del camino (las restricciones lingüísticas de la producción del habla y de la escritura), para encontrarnos en el *nivel* de una pequeña *meseta* a la que sigue una nueva ascensión por la siguiente colina y de nuevo otra meseta... para continuar la ascensión de la próxima colina hasta una cumbre que está más lejos de lo que en principio sospechábamos.

Unas y otras cuestiones nos llevan a replantear sus respectivas consecuencias prácticas para el acto de planificar los aprendizajes lingüísticos de una lengua extranjera a *escala masiva*. Pero es que además, en cuanto a las *orientaciones metodológicas* para el desarrollo curricular del área de lenguas extranjeras, sabemos que:

- Los planteamientos curriculares que afectan al periodo de escolarización obligatoria de muchos países europeos (la última propuesta de Holanda es bastante clarificadora en este sentido) favorecen la *intercomprensión lingüística* mediante el desarrollo de destrezas comprensivas en más de una lengua extranjera europea además del desarrollo de una competencia comunicativa *completa* en Inglés.

- Nadie discute el continuum que se produce en la dirección *Comprensión* —————> *Producción* que desarrolla una competencia comunicativa *plena* en la lengua extranjera. Claro que también sabemos que este proceso completo es difícil de recorrer con éxito en las condiciones ordinarias de los centros escolares de muchos países de la CE, y que el esfuerzo metodológico en cuanto al desarrollo de capacidades de producción oral y escrita no siempre puede ser la regla general. Y esto empieza a hacer pensar a muchos profesores en la *verdad inconfesable* de que en un sistema escolar sobrecargado, ¿el caso de nuestro país?, lo más que se puede hacer *bien* (respetando el ideal democrático de unos logros educativos iguales para todos) es desarrollar las destrezas comprensivas.

- El Estado Francés, a partir de las recomendaciones de grupos de expertos europeos en lingüística aplicada y del propio Le Conseil Supérieur de la Langue Française, ha recomendado recientemente a los demás Estados comunitarios la enseñanza obligatoria de *dos* lenguas extranjeras (el *English* y otra) en los primeros años de la escolarización que, en lo niveles superiores del sistema educativo, se vería complementada con la introducción de la comprensión oral y escrita en otras dos lenguas de raíz latina. Es decir, dos lenguas con competencia comunicativa *completa* que permitan satisfacer cualquier tipo de demandas y propósitos comunicativos además de otras dos lenguas con competen-



cia comunicativa *parcial* que permitan, en el caso de determinados propósitos y situaciones de comunicación, el desarrollo de la *intercomprensión lingüística*: en el marco de ciertas situaciones comunicativas plurales, producir los mensajes lingüísticos en nuestra propia lengua (en la que sin duda mejor podemos expresarlos) comprendiendo al mismo tiempo (y aceptando) los mensajes que los demás formulan en la suya.

Finalmente, en cuanto a aquellas consideraciones a tener en cuenta en la dimensión sociológica de los aprendizajes de lenguas añadidas a la/s propia/s, sabemos que:

- Europa se perfila cada día más como «una, in linguis multis». El Tratado de Maastricht recoge en su artículo 126.2 esta circunstancia a la vez que nos advierte de la necesidad de desarrollar la dimensión europea en la enseñanza *especialmente* a través del aprendizaje y difusión de las lenguas de los Estados miembros.

- Distintas formaciones de entre las que configuran el arco parlamentario europeo han llamado la atención, en distintos momentos, sobre el hecho de que la unidad europea no significa, *por necesidad*, el monolingüismo europeo vía autopista lingüística del *English*. La Europa de las Regiones ha comprendido la trascendencia de este planteamiento para la futura situación de las lenguas y culturas *minorizadas*.

- No deja de ser paradójico, y sin duda un signo de debilidad cultural, que la inmensa mayoría de las demandas comunicativas (orales y escritas) entre ciudadanos de los países del cono sur europeo —es decir, la plataforma continental donde se asientan las lenguas y culturas de raíz latina— se satisfagan diariamente aplicando la ley del mínimo esfuerzo: el recurso al *English*.

Si esto es lo que sabemos, o sobre lo que sabemos que podemos seguir reflexionando, procede detenernos ahora a pensar en aquello que aún no sabemos; es decir, en todo lo que hasta aquí yo no he sabido todavía dejar claro y que paso a resumir brevemente:

- La atención internacional, en nuestro ámbito europeo, se mueve hacia otras soluciones distintas a una *única lingua franca*. Concretamente en Francia, los esfuerzos del citado Conseil Supérieur se aunan con los informes de expertos en ingeniería multilingüe del INALCO, del Centre de Terminologie et de Néologie, de distintos departamentos de la Université Technologique de Compiègne y de la Sorbonne, de la AELPE (Asociación Europea de Lingüistas y Profesores de Lenguas), del mundo de las empresas multinacionales, etc. en una misma dirección: la defensa del plurilingüismo en Europa a través de soluciones educativas en el marco de la intercomprensión entre lenguas de una misma familia.

- La carga ideológica que pueda derivarse —y que de hecho subyace— del concepto de *intercomprensión* nos sirve para recordar lo que al principio se mencionaba con respecto a la constante asociación histórica entre lengua y poder. Sólo que esta vez, en mi opinión, los beneficios no se orientan en una dirección imperialista sino más bien en la de



la construcción colectiva de una polifonía racional y realista, susceptible de favorecer el desarrollo y el funcionamiento armónico de *toda* la Comunidad.

- La construcción 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 este esfuerzo)— nos permita comprender al otro expresándose en su lengua y a éste comprendernos haciéndolo en la nuestra, *no entra en conflicto* con la potenciación de una «*competencia comunicativa*» en Inglés. Los esfuerzos económicos, sociales, y educativos favorecedores de una competencia comunicativa en *English* deben seguir manteniéndose en cuanto que los beneficios científico-culturales, económicos, socio-profesionales, etc. que se obtienen a través de la dimensión universal (de la que dimos amplia cuenta en páginas anteriores) que supone esta forma de intercomunicación, son del todo punto valiosos y enriquecedores para cualquier individuo o sociedad.

Concluiré señalando que, sin duda, la suma de una competencia comunicativa *completa* en *English* y una competencia receptiva en otros dos o tres lenguas de la CE configuran el perfil educativo, cultural y profesional deseable para todo ciudadano europeo que profese como tal y tenga *razones* para conjugar el verbo *comunicar* en Europa de una manera distinta a la actual. Aún así, existen contra-argumentos que se oponen a una planificación coordinada de la intercomprensión y que, tal vez, den lugar a una nueva reflexión sobre este tema. En cualquier caso, quiero finalizar destacando el hecho de que favorecer esta *otra* forma de enfocar los aprendizajes de lenguas extranjeras no es —como a menudo oímos justificar a algunos— una cuestión que dependa exclusivamente del poder político, de las autoridades académicas, de la presión social... Es *también*, y muy especialmente, co-responsabilidad de los centros educativos y, sobre todo, de sus profesores.

Referencias

- BRAGA, G. (1982): The process of conceptualization in the sociology of language. *International Journal of the Sociology of Language*, 38, 15-18.
- BRAGA, G. (1985): *La comunicazione verbale. Una ricerca sociologica*. Milán: Angeli.
- BREEN, M.P. (1987): Contemporary paradigms in syllabus design (I y II). *Language Teaching*, 20 (2), 81-92; 20 (3), 157-174.
- CHAUDRON, C. (1988): *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELLIS, R. (1990): *Instructed Second Language Acquisition: learning in the classroom*. Cambridge, Ma.: Basil Blackwell.
- LONG, M. (1988): Instructed Interlanguage development. En Beebe, L. (Ed.): *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*, 115-141. Rowley, Ma.: Newbury House.
- PHILLIPSON, R. (1992): *Linguistic Imperialism*. Londres: Oxford University Press.
- PRESTON, D.R. (1989): *Sociolinguistics and second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- QUIRK, R. y WIDDOWSON, H. (1985): *English in the World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SAVIGNON, S. (1983): *Communicative Competence: theory and classroom practice*. Reading, Ma.: Addison-Wesley.



- SAVIGNON, S. (1991): Communicative language teaching: State of the Art. *TESOL Quarterly*, 25, 261-277.
- SMITH, L.E. (1981): *English for Cross-Cultural Communication*. Hong Kong: MacMillan Press.
- UNDERHILL, N. (1987): *Testing Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VEZ, J.M. (1983): The teaching of English on a mass scale: a challenge. *Anglo-American Studies*, 3 (2), 189-207.
- VEZ, J.M. (1985a): Consideraciones sociolingüísticas en torno a aspectos funcionales del Gallego, Castellano e Inglés en Galicia. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 1, 97-111.
- VEZ, J.M. (1985b): *Aplicación de módulos nocionales en las clases de gallego, castellano e inglés en la EGB: Una aproximación triglósica*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- VEZ, J.M. (1988): El bilingüismo. Aprendizaje de una lengua añadida. En García, J. y Medina, J. (Dirs.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 186-210. Madrid: Anaya.
- VEZ, J.M. (1991): Los aprendizajes lingüísticos a la luz de la sociología del lenguaje. En Marco, A. y Rodríguez, A.: *Actas do I Simpósio Internacional de Didáctica da Língua e a Literatura*, 167-177. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.

Acerca de las razones o sinrazones de conjuguar el verbo *communicate* en una Europa *in linguis multis*

José Manuel Vez

CL&E, 1993, 19-20, 131-146

Resumen: En este artículo se plantea una consideración reflexiva acerca de la naturaleza del problema de la intercomunicación en la nueva configuración de Europa, así como de los retos sociales y educativos que se derivan de aplicar a este problema las soluciones del *polo monolingüista* —exclusivamente vía English— o del *polo plurilingüista* —vía comprensión/producción en English junto a la intercomprensión en otras lenguas. Tras analizar las razones y sinrazones del ideal que, desde siempre, ha supuesto la conquista de un medio de comunicación único a escala masiva, el autor desgrana las connotaciones inherentes a la conjugación del verbo comunicar en la CE para centrarse, a continuación, en la revisión crítica del concepto de “competencia comunicativa”, su significación didáctica y la forma en que muchos profesores de lengua extranjera vienen utilizando este concepto en la actualidad. El artículo finaliza con “una propuesta realista, no exenta de riesgos” que sirve al autor para plantear la *intercomprensión* como alternativa complementaria del actual enfoque del estudio de la lengua extranjera en el marco educativo.

Datos sobre el autor: El autor es Catedrático y Director del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Santiago de Compostela.

Dirección: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Ave. Xoán XXIII, s/n. 15704 Universidade de Santiago de Compostela.

© De todos los artículos deberá solicitarse por escrito autorización de CL&E y de los autores para el uso en forma de facsímil, fotocopia o cualquier otro medio de reproducción impresa. CL&E se reserva el derecho de interponer acciones legales necesarias en aquellos casos en que se contravenga la ley de derechos de autor.