



Project
MUSE[®]

Today's Research. Tomorrow's Inspiration.

La enseñanza de lenguas en España y el reto del multilingüismo europeo

Llorenç Comajoan

Hispania, Volume 93, Number 1, March 2010, pp. 123-129 (Article)

Published by The Johns Hopkins University Press



For additional information about this article

<http://muse.jhu.edu/journals/hpn/summary/v093/93.1.comajoan.html>

La enseñanza de lenguas en España y el reto del multilingüismo europeo

Llorenç Comajoan
Universitat de Vic, Spain

Keywords: enseñanza de lengua extranjera, lenguas extranjeras en la escuela secundaria, lenguas extranjeras en la universidad, less commonly taught languages, Standards for Foreign Language Learning

1. Introducción

A partir de la lectura de los dos informes de la MLA que sirven de punto de partida para el debate sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades estadounidenses, este artículo presenta el estado actual de la enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades españolas tomando en cuenta la reciente implementación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES, también llamado Proceso de Bolonia).¹ Antes de empezar con la exposición, proporciono un resumen de los dos informes de la MLA como anclaje para las reflexiones al final del artículo.

El informe “Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World” (“New Structures”, de aquí en adelante) parte de lo que se denomina “crisis lingüística actual” y propone un cambio de los programas académicos para superar la dicotomía entre la perspectiva instrumentalista (lengua como instrumento para la comunicación) y la constitutiva (lengua como aspecto inherente de la experiencia humana). Se propone crear programas con un objetivo claro—la competencia translingüística y transcultural—y con una organización nueva a partir de la creación de especialidades con contenidos interdisciplinarios. Se recomienda asimismo modificar la organización del sistema departamental norteamericano (con las conocidas descompensaciones entre profesores de distintas disciplinas y años de antigüedad).

El otro informe, “Report to the Teagle Foundation on the Undergraduate Major in Language and Literature” también muestra la necesidad imperante de reformar los estudios llamados liberales (*Liberal Arts*) para hacerlos más atractivos a los estudiantes actuales y más congruentes con las necesidades profesionales de los alumnos norteamericanos. En concreto, aboga por un mayor énfasis en el papel de la literatura y en el diseño de una especialidad integrada en la que no haya una simple lista de asignaturas y requisitos que cumplir, sino un diseño curricular bien articulado entre materias y profesorado.

2. Cambios recientes en Europa y su multilingüismo

El panorama actual de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en el contexto europeo—y por extensión, el español—viene marcado por cuatro hechos estrechamente relacionados: una concepción novedosa del multilingüismo, la situación sociolingüística española, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) (Ministerio de Educación) y la implementación del EEES.² A principios del siglo XXI, el multilingüismo ya no se concibe

como a finales del siglo anterior. Los tres cambios se describen en la siguiente cita del informe final del Grupo de Multilingüismo de la Comisión de las Comunidades Europeas (6):

The first decade of the new century has seen the introduction of an inclusive language education policy, seeking to promote the learning of all languages, including regional or minority, migrant and major world languages. Moreover, the learning of foreign languages is no longer simply regarded as being beneficial to the individual citizen, but as being of special importance for the Lisbon aims of economic growth and social cohesion.

Estos cambios se deben a lo siguiente, según el mismo informe:

Practically all EU Member States have by now become multilingual and multicultural societies themselves, requiring strategies at local / regional / Member State level for facilitating communication across language and cultural boundaries. (6)

En lo que se refiere al marco sociolingüístico español, cabe destacar que una parte considerable de la población española (42%) reside en zonas donde existen dos lenguas cooficiales: el castellano junto con el catalán, vasco o gallego, lo cual tiene una repercusión importante en cuanto al uso y fomento de las lenguas en las distintas etapas escolares.³

A grandes rasgos, en la enseñanza primaria y secundaria se fomenta el uso equilibrado de las dos lenguas cooficiales o se da prioridad al uso de una de ellas (el catalán en el caso de Cataluña), mientras que en la universidad hay una gran diversidad de situaciones según las lenguas y las zonas (Huguet y Madariaga). Así pues, una parte considerable de la población española se escolariza en tres lenguas (dos cooficiales más una extranjera, mayoritariamente el inglés). El panorama sociolingüístico todavía es más complejo si tenemos en cuenta la presencia de alumnado de origen inmigrante, que habla una lengua materna diferente de las cooficiales (amazig, árabe y más recientemente lenguas asiáticas). Por lo tanto, una parte considerable del alumnado—que irá en aumento en las universidades—habla una lengua en casa, aprende las dos cooficiales en la escuela más una extranjera, e incluso algunos de estos niños hablan más de una variedad en casa o con miembros de su cultura, por ejemplo, el amazig y el árabe.

El MCER es una herramienta innovadora para el diseño, evaluación e implementación de programas de enseñanza de lenguas. Su publicación marca un hito en la evaluación de la metodología de lenguas porque es un marco con una filosofía adaptada a las nuevas necesidades y posibilidades de los ciudadanos europeos. El MCER describe de una manera exhaustiva, pero flexible, las competencias de los aprendices de lenguas. Dos son las novedades destacables del MCER. Por un lado, centra el aprendizaje de lenguas en la acción, es decir, en lo que puede hacer un usuario con las distintas lenguas que aprenda (según diversas condiciones y limitaciones). Por otro, el MCER no se limita a tratar los aspectos puramente lingüísticos, sino que despliega diversas competencias que son tan o más importantes que la lingüística (competencia sociolingüística y competencia pragmática). Es fácil pensar que el MCER es un documento más de los muchos que publican las instituciones europeas y que, como muchos otros, será papel mojado, pero desde su publicación parece ser todo lo contrario.

Finalmente, el llamado Proceso de Bolonia se ha gestado en aproximadamente diez años y se implementa en las universidades españolas a partir de 2010. Es la reforma universitaria de más envergadura de los últimos veinte años, mediante la cual España—junto a otros cuarenta y seis países—procura transformar la educación superior para que sea más compatible, comparable, competitiva y atractiva para los europeos y para los estudiantes y profesores de otros continentes (Comisión Europea). A grandes rasgos, la reforma consiste en adoptar un sistema de titulaciones comparables en los distintos países europeos, con el objetivo de fomentar la movilidad de estudiantes y profesores y la cooperación europea.

3. La enseñanza de lenguas extranjeras: retos para el EEES en España

Desde hace varios años, en la prensa española han aparecido titulares como los siguientes: “Lo entiendo poco, lo leo mal y no lo hablo” (Beltrán), “Sólo un poquito” (Casabona, “Solo”) o el tópico “Spain is different” (Casabona, “Spain”). Evidentemente, todos ellos se refieren al bajo nivel en lengua inglesa de los estudiantes españoles tanto a nivel preuniversitario como superior. El bajo nivel no es sólo una percepción que puedan tener los turistas que se acercan a España sino que se demuestra en estudios recientes. Así, en las pruebas de lengua inglesa de los alumnos catalanes de cuarto curso de ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria) (grado 10 en el sistema estadounidense, 15–16 años de edad) el porcentaje medio de aciertos era de un 63,4% (Consell Superior).⁴ Se trata de un resultado bastante pobre si se tiene en cuenta que este alumnado lleva unos ocho años aprendiendo inglés. Estos resultados tienen un efecto directo en el nivel de los alumnos universitarios. Según Berga et al. (2008), los estudiantes al final del bachillerato, es decir, los que entrarán en la universidad, alcanzan un nivel entre A2 y B1 del MCER (comparable al de Francia, Italia y Alemania, y lejos del de Finlandia, por ejemplo). Teniendo esto en cuenta es recomendable situar el nivel de salida de los estudiantes universitarios en el nivel B2, algo que parece excesivamente optimista para algunos expertos.⁵

Un segundo tipo de evidencia sobre el bajo nivel de conocimiento de lenguas extranjeras por parte de la población española son los informes europeos. Por ejemplo, se puede observar en el Eurobarómetro 243 (Commission of the European Communities) que España ocupa el quinto puesto por la cola (de la Europa de los 25) en conocimiento de segundas lenguas extranjeras (junto con Portugal, Italia, Reino Unido e Irlanda).

A simple vista, parecería que las cuestiones de diversidad lingüística en España son azarosas e improvisadas, pero en realidad existe un marco legal claro para la mayoría de casos en que conviven las lenguas (escuelas, administración, comercios, etc.), que se ha ido adaptando a las nuevas necesidades sociolingüísticas. En concreto, en la educación primaria, hace ya unos años se implementaron una serie de cambios en torno a lo que se llamó la “nueva” inmersión lingüística (Mayans y Canal), que consistió en una revitalización de la inmersión iniciada en la década de los ochenta. Las novedades aportadas por la nueva situación eran básicamente tres: las aulas de acogida, los planes educativos de entorno y el centro acogedor. Estas medidas no se relacionan directamente con la enseñanza de las lenguas extranjeras para todo el alumnado de primaria, pero sí afectan a un gran número de alumnado que aprende el catalán y el castellano como segundas lenguas (los recién llegados al sistema educativo catalán o los hijos de padres de origen inmigrante).

En lo que se refiere a la educación universitaria y el EEES, se deben abordar dos cuestiones. Por un lado, los usos y actitudes del alumnado catalán hacia la diversidad lingüística y, por otro lado, las medidas que toman las universidades para fomentar esta diversidad (que incluye la enseñanza de lenguas extranjeras). En lo que respecta al primer asunto, el estudio *Usos, actituds i identitats lingüístics entre l'estudiantat universitari*, realizado en ocho universidades catalanas, muestra entre otros resultados, lo siguiente:⁶

- Poco más de la mitad de los universitarios (58%) conoce aspectos relacionados con la política lingüística de su universidad.
- La mayoría del alumnado (47%) se adapta a la lengua que usan los profesores en clase, mientras que un 41% usa siempre el catalán.
- La mayoría del alumnado (42%) usa siempre el catalán en clase cuando habla con sus compañeros, mientras que un 36% se adapta a la lengua de los compañeros.
- El 42% del alumnado universitario prefiere que la lengua del profesorado sea el catalán. El 7% desea que sea el castellano y el 28% muestra indiferencia.
- Alrededor de un 85% del alumnado piensa que los conocimientos tanto de catalán como de castellano e inglés son muy o bastante importantes en su titulación.
- Las actitudes flexibles que muestran preferencia hacia una lengua (el catalán o el castellano), pero con una aceptación del bilingüismo como riqueza, son las más frecuentes. Las actitudes

de autoridad (a favor del castellano exclusivo) y defensivas (a favor del catalán exclusivo) son minoritarias.

- El bajo nivel de inglés del alumnado es una preocupación real: el alumnado es consciente de su bajo nivel y busca soluciones, pero siente que la universidad no le ofrece suficientes soluciones.

Esta última observación nos lleva a las medidas que toman las universidades para enseñar las lenguas extranjeras, sobre todo a partir de la implementación del EEES.⁷ Las medidas, en lo que se refiere a las lenguas extranjeras, en el caso de Cataluña, consisten en la integración y mayor presencia del inglés en las universidades. El gobierno, mediante una aportación de treinta millones de euros, financia un plan para el multilingüismo, en el cual se incentivarán las clases en lengua inglesa y en el que las titulaciones que garanticen un nivel de inglés de B2 con el suficiente apoyo lingüístico y pedagógico al profesorado obtendrán una Mención de Calidad Multilingüe. Además, el Suplemento Europeo al Título (el diploma que reciben los alumnos y que tiene validez en el ámbito europeo) incluirá el nivel de lengua inglesa alcanzado por el alumno. En concreto, se establece que los alumnos para acreditar su nivel de conocimiento tienen que haber cursado un mínimo del 10% de sus créditos en inglés (ya sea en su institución en España, ya sea en el extranjero).

De estas medidas se desprende un aspecto destacable y es que se abandona la idea de la enseñanza de la lengua en sí misma y se adopta una filosofía de la enseñanza de lenguas extranjeras a través de contenidos (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, AICLE). La implementación de un programa AICLE en las universidades no es tarea fácil y sería un error enseñar cualquier asignatura en lengua inglesa. Por eso, Berga et al. esbozan un plan para adoptar la metodología AICLE en la que destacan tres aspectos. Primero, hay que tener en cuenta el nivel de inglés que tiene el alumnado y el profesorado, dando suficiente apoyo tanto a unos como a los otros para evitar las discriminaciones frecuentes entre los alumnos que tienen un mejor nivel porque han ido a escuelas privadas y los alumnos de nivel inferior. Segundo, la metodología AICLE es una metodología didáctica específica que afecta tanto el diseño de los materiales como las actividades que se realizan en el aula. Tercero, hay que formar al profesorado en la metodología AICLE para evitar efectos contraproducentes en su implementación (desmotivación del alumnado y profesorado).

4. Algunas reflexiones en torno a las diferencias entre la enseñanza de lenguas en Estados Unidos y Europa

Teniendo en cuenta las novedades del panorama sociolingüístico universitario europeo y español y la lectura de los informes del MLA, quisiera hacer tres reflexiones. En primer lugar, el sistema en Estados Unidos sigue basándose en la dicotomía entre la enseñanza de la literatura y de la lengua (y los profesores aliados a un bando u otro) cuando esta dicotomía debería haberse superado hace años en favor de un estudio integrado de no sólo literatura y lengua, sino también de la cultura en distintas lenguas dentro de un estado-nación. Así pues, es fruto del pasado y de las constantes batallas ideológicas del sistema universitario estadounidense que se siga estudiando exclusivamente la lengua española y literatura escrita en español (en España y Latinoamérica) en los departamentos llamados de español (en realidad, parecen más departamentos de lengua española). Tal como se menciona en "New Structures", hay varias instituciones y departamentos que han llevado a cabo cambios sustanciales para evitar la tendencia monolingüe y monocultural (por ejemplo, el *Department of Latin American and Iberian Studies* de la Universidad de Richmond o el *Department of Iberian and Latin American Cultures* de la Universidad de Stanford), pero todavía existen numerosos departamentos en universidades norteamericanas donde es la norma identificar los estudios con una cultura monolingüe en español (de España o de Latinoamérica) o, a lo sumo, en español y portugués.

La segunda reflexión se refiere a la metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades norteamericanas. Aún sigue siendo demasiado común que los dos primeros años estén dedicados a la enseñanza de los aspectos formales de la lengua (con más o menos énfasis en aspectos culturales según la institución) y a partir del segundo año se enseñe “contenido”, que se suele limitar a un repaso de la literatura canónica y ciertos aspectos histórico-culturales. Tal como se ha mencionado anteriormente, la tendencia en las universidades europeas y españolas es integrar el contenido al estudio de las lenguas extranjeras tanto en los cursos iniciales como en los avanzados (mediante los enfoques por tareas y AICLE).

Finalmente, otro aspecto que distingue el sistema europeo y el norteamericano es el impacto que tienen ciertas políticas gubernamentales e institucionales en la metodología e implementación de la enseñanza de lenguas extranjeras. Si bien en Estados Unidos se cuenta con algunos documentos programáticos importantes sobre la enseñanza de lenguas—principalmente los *Standards for Foreign Language Learning* y otros informes, como los que se debaten en este número—, se trata de documentos que suelen tener poco impacto en el ámbito universitario y todavía menos en la práctica cotidiana de las aulas de lenguas extranjeras de las universidades. En cambio, en el caso europeo, el impacto del MCER ha sido más que notable y tan solo en unos pocos años la mayoría de instituciones han adaptado sus cursos a la nueva nomenclatura y, en cierta medida, su metodología. Además, el hecho de que la Comisión Europea cuente desde 2004 con una comisión específica dedicada al multilingüismo—órgano inexistente en Estados Unidos—también contribuye a que los ciudadanos europeos y sus instituciones universitarias sean más conscientes de la necesidad e importancia del multilingüismo y, por ende, del aprendizaje de lenguas.

En conclusión, el sistema universitario español se enfrenta a uno de los retos más destacables de las últimas décadas, y la enseñanza y el fomento de las lenguas extranjeras en la universidad quedarán afectados por cambios de tal calado. Como se ha mostrado aquí, en el caso español el reto de la diversidad lingüística es especialmente complejo debido al bajo nivel de conocimiento de lenguas extranjeras del alumnado y a la configuración del espacio sociolingüístico en algunas autonomías. En realidad, tanto un aspecto como el otro deberán verse como oportunidades para experimentar con nuevas metodologías y evaluar sus resultados para así avanzar en la promoción de la diversidad lingüística europea.

NOTAS

¹Aunque la mayoría de las reflexiones que aparecen en este artículo son aplicables a todo el estado español, los datos de estudios concretos se centran en Cataluña.

²Véase el estudio de Morales et al. para el panorama histórico de la enseñanza de lenguas extranjeras en España. Muñoz (“Trilingualism”, “Trilingual”) hace un repaso exhaustivo de la enseñanza de lenguas en el sistema educativo catalán.

³Véanse las obras de Boix, Comajoan, Huguet y Madariaga, Pons y Sorolla, Vila, y Pons y Vila sobre la situación sociolingüística y educativa catalana.

⁴La prueba de lengua inglesa para este estudio constaba de ítems de nivel A2 y B1 según el MCER (tres primeros años de aprendizaje, aproximadamente). El nivel A2 se define de la siguiente manera en el MCER (26): “Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas”. El nivel B1 se define de la siguiente manera (26): “Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes”.

⁵El MCER (26) define el nivel B2 de la siguiente manera: “Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones”.

⁶Véase también el estudio de De Rosselló y Boix sobre las ideologías lingüísticas de los estudiantes universitarios catalanes.

⁷Amblàs y Estella explican cómo se elabora un plan lingüístico universitario. Ferrés presenta una discusión detallada sobre el impacto del Proceso de Bolonia en las universidades catalanas.

OBRAS CITADAS

- Amblàs, Silvia, y Marta Estella. “L’elaboració d’un pla de llengües a partir d’un procés participatiu: l’experiència de la UAB.” *Llengua i ús* 42 (2008): 23–31. Web. 30 julio 2009.
- Beltrán, Mercè. “Lo entiendo poco, lo leo mal y no lo hablo.” *La Vanguardia*. La Vanguardia, 24 julio 2008. Web. 20 julio 2009.
- Berga, Miquel, et al. *Estudi sobre les mesures adequades per aconseguir una millor integració i presència de la llengua anglesa en l’activitat acadèmica del sistema universitari català*. Generalitat de Catalunya, Departament d’Innovació, Universitats i Empresa, enero 2008. Web. 30 julio 2009.
- Boix, Emili, ed. *Els futurs del català: un estat de la qüestió i una qüestió d’estat*. Barcelona: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona, 2008. Print.
- Casabona, Jordi. “Sólo un poquito.” *El Periódico de Catalunya*. El Periódico, 1 febrero 2008. Web. 20 julio 2009.
- . “Spain is different.” *El Periódico de Catalunya*. El Periódico, 1 febrero 2008. Web. 20 julio 2009.
- Comajoan, Llorenç. “The Sociolinguistic Situation of Catalan at the Turn of the 21st Century: Immigration and the Intergenerational Transmission.” *Catalan Review*, 18: 67–95. Print.
- Commission of the European Communities. *The Bologna Process. Towards the European Higher Education Area*. Commission of the European Communities, n.d. Web. 28 julio 2009.
- . *Final Report. High Level Group on Multilingualism*. Commission of the European Communities, 2007. Web. 20 julio 2009.
- . *Special Eurobarometer 243. Europeans and their Languages*. Commission of the European Communities, 2006. Web. 28 julio 2009.
- Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu. “La llengua anglesa en l’avaluació de l’ESO 2006.” *Quaderns d’avaluació* 11 (2008): 2–33. Web. 25 julio 2009.
- De Rosselló, Carles, y Emili Boix. “An Unbalanced Trilingualism: Linguistic Ideologies at the University of Barcelona.” *Catalan Review* 20 (2006): 153–171. Print.
- Ferrés, M. Jesús. “El procés de Bolonya, una oportunitat o un obstacle per a la llengua catalana?” *Llengua i ús* 42 (2008): 2–12. Web. 30 julio 2009.
- Huguet, Àngel, y José María Madariaga. *Fundamentos de educación bilingüe*. Bilbao: Servicio de publicaciones de la Universidad del País Vasco, 2005. Print.
- Ipsos Marketing, et al. *Usos, actituds i identitats lingüístics entre l’estudiantat universitari*. n.p., 2008. Web. 25 julio 2009.
- Mayans, Pere, e Imma Canal. (2009). “El pla per a l’actualització del programa d’immersió lingüística a Catalunya.” Comunicación presentada en la *III Trobada sobre semi-immersió a Catalunya*, Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, 28–29 abril 2009. Print.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte e Instituto Cervantes. *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Instituto Cervantes, 2002. Web. 28 julio 2009.
- Modern Language Association. “Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World.” *Modern Language Association*. MLA, mayo 2007. Web. 29 julio 2009.
- . “Report to the Teagle Foundation on the Undergraduate Major in Language and Literature.” *Modern Language Association*. MLA, febrero 2009. Web. 29 julio 2009.
- Morales, Carmen, et al. *La enseñanza de lenguas extranjeras en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000. Print.
- Muñoz, Carme. “Trilingualism in the Catalan Educational System.” *International Journal of the Sociology of Language* 171 (2005): 75–93. Print.

- . “Trilingual Primary Education in Catalonia.” *Trilingual Primary Education in Europe*. Ed. Danny Beetsma. Leeuwarden: Fryske Akademy, 2002. 66–70. Print.
- National Standards in Foreign Language Education Project. *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. 3^a ed. rev. Yonkers: National Standards in Foreign Language Education Project, 2006. Print.
- Pons, Eva, y Natxo Sorolla. *Informe sobre la situació de la llengua catalana (2005–2007)*. Observatori de la llengua catalana, 2008. Web. 26 julio 2009.
- Pons, Eva, y Xavier Vila. *Informe sobre la situació de la llengua catalana (2003–2004)*. Observatori de la llengua catalana, 2008. Web. 26 julio 2009.
- Vila, Xavier. “Catalan in Spain.” *Multilingual Europe: facts and figures*. Ed. Guus Extra and Durk Gorter. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008. 157–184. Print.