

De momento, lenguas *alla bolognese*

ANTONIO DANIEL FUENTES GONZÁLEZ

Universidad de Almería

Recibido: 20 noviembre 2011 / Aceptado: 25 mayo 2012

ISSN: 1697-7467

RESUMEN: El reciente escenario de certificaciones lingüísticas en las universidades españolas supone una confrontación sociolingüística de actitudes, creencias, temores y propuestas para organizar la consolidación formativa del alumnado en lenguas extranjeras. Como botón de muestra, se analiza el caso de la Universidad de Almería. En un panorama europeo necesitado de un hilo plurilingüe que sustente nuestra comprensión mutua, se propicia la privatización de acreditaciones lingüísticas para disponer un menú idiomático que deben sufragar las familias. Asimismo, esa confrontación se percibe claramente en la vitalidad del viejo paradigma en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, aunque empieza a hacer aguas ante el empuje del enfoque plurilingüe.

Palabras clave: Acreditación, nivel de dominio B1, SPEAKING, oligoglosia, plurilingüismo

For the time being, Languages *alla bolognese*

ABSTRACT: The up-to-date panorama of language certification in the Spanish universities assumes a sociolinguistic showdown of mind-sets, beliefs, fears and motions to line-up the educational strengthening in the student body's foreign languages. An in-depth case study of the University of Almería is being discussed/analyzed as a typical example. In a European scenario in need of a multilingual thread that supports our mutual understanding, privatization of linguistic accreditations are favoured in order to determine a family financed idiomatic listing. In like manner, this face-off is clearly apprehended in the bounciness of the old paradigm in the teaching-learning process of languages, a pattern that is going on the rocks facing the boost of the multilingual focus.

Keywords: Accreditation, competence level B1, SPEAKING, oligoglosia, multilingualism

1. INTRODUCCIÓN: CONTEXTO ACADÉMICO PREVIO

Uno de los ámbitos obligados de trabajo universitario tras la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) viene dado por la necesidad transversal de que todo el alumnado universitario europeo dé cuenta del conocimiento de una lengua extranjera antes de acabar sus estudios y de solicitar el título correspondiente.

No oculto como persona que ha estado activa, pero también críticamente involucrada en estos asuntos¹, que el proceso interno de implantación proyecta claroscuros bien sorpren-

¹ En el período que va de noviembre de 1999 a junio de 2000 fui encargado de crear el Centro de Lenguas en la Universidad de Almería; desde julio de 2000 hasta diciembre de 2004 fui Decano de la Facultad

dentos. De hecho, no parece muy difícil argumentar que la llegada al EEES ha desarrollado nítidamente aspectos de política educativa que tienen que ver con reducciones, restricciones, recortes, cortapisas y fieras obligaciones a la hora de estudiar, pertrechadas de un burocratismo exacerbado y parapetadas en el rótulo de la incorporación de la universidad hacia una práctica formativa que esté mucho más dirigida hacia el mundo profesional. Me parece, por el contrario, que los aspectos de desarrollo cualitativo han quedado congelados en el rincón de los buenos deseos.

Si centramos la cuestión, el EEES obliga a ese conocimiento y/o dominio de una lengua extranjera². En este proceso está encontrando, o puede encontrar, un primoroso aliado en el *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante MCERL), muy particularmente en lo que se refiere a las certificaciones y/o acreditaciones lingüísticas, actualmente basadas en muy buena medida en los niveles de referencia del MCERL para medir el dominio de la lengua. Esta contribución pretende ser una aportación para la divulgación y/o posible mejora de la planificación y aplicación de las certificaciones lingüísticas a partir de un estudio de caso desde técnicas propias de la sociolingüística interaccional, concretamente desde la etnografía del habla.

2. EL LISTÓN DEL B1 O UMBRAL: ¿CON QUÉ LENGUAS Y MEDIANTE QUÉ PROCEDIMIENTOS LO FRANQUEAMOS?

Durante todo el entramado de decisiones intra- e interuniversitario muchos de los trabajos, debates, discusiones y deliberaciones han atendido la problemática relativa a **qué nivel de idioma exigir y cómo exigirlo**. Algunas universidades (Pablo de Olavide de Sevilla, por ejemplo) decidían implantar el nivel B2, antiguo nivel superior, según las Escuelas Oficiales de Idiomas, o *nivel básico* para el español, según la nomenclatura vigente en el Instituto Cervantes, entre otras instituciones. En cambio otras, una abrumadora mayoría, decidían que fuese un nivel B1, considerado el más básico de los dos (sub)niveles del perfil del denominado *usuario independiente*.

Desde hace varias décadas diversos profesores e investigadores europeos han venido insistiendo en la descripción pormenorizada de estos niveles, muy especialmente en el llamado *Threshold Level*, traducido por Peter Slagter (1979/2007) como *nivel umbral*³ o *nivel T*. El trabajo de Slagter, con todas las revisiones obligadas que se quieran, es una referencia histórica surgida honestamente de la necesidad de construir Europa, occidental, a partir del aprendizaje y dominio de otras lenguas diferentes a la propia. Por lo que respecta al *nivel T*, Slagter (1979/2007: 28) señalaba que

Dentro del sistema de unidades acumulables el nivel umbral o nivel T será el nivel más bajo de dominio de un idioma extranjero que se pueda reconocer. Varios

² Al hilo expositivo de este trabajo iré subrayando las vacilaciones terminológicas que están jalonando esta competencia genérica y sus potenciales confusiones conceptuales. Dichas confusiones influyen sobremedida en la práctica de verificación de esta competencia en “lengua extranjera”.

³ El campo original de la metáfora parece darlo el paso de esa puerta que permitiría tener independencia comunicativa y no ir cogido de la mano.

tipos y grados de dominio por debajo del nivel T pueden bastar para satisfacer las necesidades de determinados alumnos en determinadas situaciones pero no se consideran constituyentes de un dominio general de una lengua. Un dominio general les permitirá a los alumnos hacer frente a la mayoría de las situaciones de la vida cotidiana, incluidas aquellas para las que no hayan sido preparados específicamente. Las situaciones solo se pueden prever dentro de ciertos límites. Esto significa que mientras un alumno no haya adquirido la aptitud de trasladar lo que ha aprendido a situaciones nuevas serán muy limitadas sus posibilidades de expresión. En tal caso, no se considerará que ha alcanzado un nivel de dominio general de la lengua en cuestión.

El contenido del actual nivel T ha sido discutido largamente. El problema está en que no sabemos con exactitud cuál es el mínimo absoluto de dominio general. Además, puede haber grandes diferencias de un individuo a otro en cuanto a la capacidad de explotar recursos limitados. En una fase anterior del proyecto, el autor de la descripción del nivel T para el inglés, Van Ek, propuso que este nivel podría describirse algo arbitrariamente sobre la base de un aprendizaje medio de no más de un año o sea de 100 a 150 horas. El principal motivo fue el hecho, que se estimó muy importante, de que los posibles alumnos no se desanimaran ante la perspectiva de aprender una lengua extranjera con una primera meta que les fuese a costar un par de años.

Muchos de los problemas apuntados en el párrafo anterior han ido solucionándose con más o menos éxito, si bien es verdad que desdibujados a veces por imprecisiones conceptuales⁴. Sin ir más lejos, el concepto de “dominio general de la lengua o del idioma” configura el andamiaje de un amplio grupo de investigadores y de profesores de diversas áreas de conocimiento o ámbitos de trabajo. Desde una óptica que no coincide totalmente con lo que se viene exponiendo, Jim Cummins (2000/2002) dedica buena parte de su libro *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos* a discutir la naturaleza del concepto “dominio del idioma”, a su delimitación en contextos académicos, a las críticas vertidas sobre la distinción entre dominio general conversacional y académico o a titular el *capítulo V* (Cummins, 2000/2007: 132-160) “Evaluación del dominio lingüístico de una segunda lengua en adultos: ¿Sabemos lo que estamos midiendo?”. Con ese mar de fondo que supone la independencia comunicativa, o la autosuficiencia, o la supervivencia, que decía Van Ek en la cita anterior de Slagter, no es de extrañar que años después el MCERL (2001/2002) orientara y sintetizara los descriptores generales del llamado nivel de dominio B1 de esta guisa:

⁴ En cualquier caso, conviene recalcar que estas reflexiones se insertan dentro de las ciencias humanas, de modo que estos planteamientos no deben coincidir tiránicamente con las llamadas ciencias duras o experimentales. La multivocidad, la ambigüedad, la deliberación creativa y los diferentes puntos de vista –más que entorpecer– dignifican y enriquecen el quehacer humanístico, aunque a menudo –y a veces tampoco exentos de razón– abundan quienes procuren desprestigiarla por la falta de recetas milagrosas y de cierta armonía terminológica.

Comprende las ideas principales de una información en lengua estándar, normalizada y clara, sobre asuntos cotidianos relativos al trabajo, escuela, ocio, etc. Sabe enfrentarse a casi todas las situaciones que pueden surgir al viajar a un lugar donde se hable la lengua de aprendizaje. Produce textos sencillos y estructurados relativos a temas corrientes o de interés personal. Puede describir experiencias, narrar acontecimientos o sueños, expresar deseos y ambiciones, así como dar razones y breves explicaciones sobre ideas o proyectos.

Esto es, una persona comenzaba a ser un **USUARIO INDEPENDIENTE** al usar una lengua extranjera. Una situación preocupante es que instituciones, editoriales y, como se dice hoy, un amplio abanico de agentes socioeducativos implicados, hayan cambiado intención y tono orientativos del MCERL por una aplicación prescriptiva y cuasi vinculante⁵. Esa tergiversación está costando no pocos sinsabores, muy especialmente cuando se redactan normativas un tanto vagas e imprecisas en medio de una trepidante actividad burocrática que debe, o ha debido bendecir, nuestra plena incorporación al EEES.

Si seguimos abundando en la descripción de los susodichos descriptores del nivel de dominio B1, el MCERL (2001/2002: 44) señala el

Cuadro de autoevaluación para el nivel común de referencia B1.

Comprender		Hablar		Escribir
Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción oral	Expresión oral	Expresión escrita
Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionados con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Sé desenvolverse en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones

⁵ Véase para ello el estudio de Roldán Tapia y otros (2009).

En la página 46 se continúa el detalle de los aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada; en la 51 se expresa claramente la correlación descriptiva de este nivel umbral con las necesidades de movilidad de personas dentro de Europa, puntualizando las necesidades corrientes que una persona viajera suele tener en lengua extranjera (o no propia) cuando se desplaza. En ese afán de desplazar población universitaria, uno de los retos futuros ya insistentemente presentes en la UAL, y en tantas universidades, es la internacionalización como un proceso de calidad y por tanto de supervivencia institucional que la sitúe entre las referencias académicas y socioculturales de educación superior. De cualquier modo, si seguimos explorando este documento orientativo de referencia, se encontrarán muchísimas puntualizaciones dedicadas a cada habilidad lingüística.

En resumen, cabría esperar que la decisión de exigir un nivel B1 fuese suficiente para comenzar a paliar el histórico déficit en idiomas de la población de nuestro país: no es un nivel de extremada exigencia, pero tampoco parece ser precisamente un nivel de andar por casa, porque –sobre todo– se pide desde la macroestructura europea que se viaje por la casa de los otros europeos.

En cuanto al cómo exigir el nivel, la contestación se hace bastante más enrevesada. Las universidades españolas han podido elegir los procedimientos mediante los cuales puede verificarse la competencia genérica denominada en el EEES “Conocimiento de una segunda lengua”.

Para empezar, la redacción, acompañada del término “segunda lengua”, tal y como reza en los documentos públicos de la UAL abre la perspectiva, desde mi punto de vista, de una apertura hacia adentro, por paradójica que pudiese parecer. El significado de segunda lengua, en lingüística adquisicional, por ejemplo, legitima que estudiantes de la UAL pudiesen optar por concretar esa competencia genérica en lenguas como el catalán, el euskera, el gallego o el valenciano. Sin embargo, la racionalidad del proyecto de EEES se ha concretado a través de una emocionalidad visceral por parte de no pocos responsables universitarios, que han rechazado frontalmente tal posibilidad de legitimar nuestro propio multi- o plurilingüismo históricos (y actual). Por tanto, cómo abarcar esa competencia genérica se mezcla compactamente con la pregunta de qué lenguas pueden ser amparadas por esa competencia transversal del conocimiento de idiomas. Esa es otra, pues de forma un tanto precipitada, e interesada, algunos responsables universitarios han decretado en sus universidades que esa lengua fuese el inglés. De ello doy buena cuenta, pues en casi todo encuentro o reunión de trabajo para concretar el cumplimiento y exigencia de esa competencia idiomática me he visto obligado a intervenir –no sin cierto toque irónico, pero cariñoso– argumentando que muchos y muchas colegas, no sólo quienes son del área de Filología Inglesa, tienen un *severo problema de número gramatical, pues confunden el plural de “lenguas” con el singular de inglés, identificando aquellas con éste*.

Reparemos en que la variación terminológica, con todos los problemas que puede ocasionar, pero también con las posibilidades que abre, vuelve a ser determinante en el documento⁶

⁶ Realzo en letra negrita los términos a los que estoy haciendo referencia.

*COMPETENCIAS GENÉRICAS DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA*⁷

*Competencias Genéricas y las definidas en el Real Decreto para el Grado y Master Real Decreto 1393/2007 7. Conocimiento de una **segunda lengua**, establece:*

- *Lectura comprensiva de textos de carácter científico en una **lengua extranjera**.*
- *Selección y resumen de la información dada en una charla en una **lengua extranjera**.*
- *Elaboración de trabajos, informes, etc. en **otra lengua**.*
- *Expresión oral en **otra lengua** en presentaciones y debates en clase ajustando el registro idiomático al contexto comunicativo.*
- *Transmisión en una **lengua extranjera** de ideas, opiniones y juicios relacionados con temas relevantes de índole social, científica o ética.*
- *Aplicación de procedimientos acreditados de conocimiento del **idioma**.*

Si se avanza en la lectura del documento:

Competencias Genéricas

INSTRUMENTALES DEFINICIÓN

*7. Aprendizaje de una **lengua extranjera***

*Entender y hacerse entender de manera verbal y escrita usando una **lengua diferente a la propia** (Especialmente importante en el proceso de Convergencia Europea por la expansión de la dimensión internacional de las titulaciones).*

Se aprecia, por tanto, el ramillete de posibilidades en este breve fragmento normativo, contado según número de apariciones:

- Lengua extranjera (4 veces)
- Segunda lengua (2 veces)
- Otra lengua (2 veces)
- Idioma (Una vez)
- Lengua diferente a la propia (Una vez)

No quiero comentar en esta ocasión el carácter cualitativo o acaso también estilístico de esta riqueza terminológica, aunque de modo genérico me parece que el más importante es el de *segunda lengua*, puesto que encabeza todo ese conjunto normativo. El espíritu, en abstracto, de esa misma normativa, parece orientarse hacia la idea de *lenguas extranjeras* (en plural). De cualquier modo, considero que sería bien oportuno atender periódicas actualizaciones acerca del estado de la cuestión, dada la vertiginosa magnitud de los cambios a los que está sometida cualquier universidad europea de hoy día⁸.

⁷ Me consta que en aquellos momentos la Universidad de Almería llevaba más avanzados estos reglamentos o normativas que el resto de universidades andaluzas. Ello la ha podido convertir en una referencia, tanto para lo bueno como para lo malo. El documento fue aprobado en Consejo de Gobierno de 17 de junio de 2008, descargado de <http://cms.ual.es/idc/groups/public/@vic/@convergencia/documents/documento/competenciasuniversidad.pdf>, acceso el 14 de noviembre de 2011.

⁸ En varias comunicaciones personales el actual responsable del Centro de Lenguas de la UAL me ha informado puntualmente de los trabajos que se han ido llevando a cabo en Córdoba durante el curso 2010-

La Universidad de Almería⁹ ha optado –en primer pero no único lugar– por el reconocimiento de una serie de certificaciones prestigiosas, otorgadas por instituciones como el Goethe Institut, la Aliançe Française, la University of Cambridge o la Società Dante Alighieri, entre otras varias instituciones.

He aquí un fragmento representativo del documento de la UAL en relación con el modo de acreditación¹⁰:

*ACREDITACIÓN DE LA COMPETENCIA “APRENDIZAJE
DE UNA LENGUA EXTRANJERA”*

La acreditación siempre deberá demostrarse con el certificado de aptitud de un examen y en ninguno de los casos con certificados de cursos, de asistencia o de aprovechamiento, sean del tipo que sean.

- 1. Los estudiantes de todas las titulaciones de grado deberán acreditar obligatoriamente, para la obtención de su título, el nivel B1 o superior de una lengua extranjera.*
- 2. Los estudiantes extranjeros deberán acreditar el conocimiento de la lengua castellana¹¹ en un nivel B1.¹²*
- 3. La acreditación del nivel B1 de una lengua extranjera deberá hacerse previamente a la finalización de los estudios. Podrá hacerse por cualquiera de los siguientes procedimientos:*
 - 3.1. Examen de acreditación de nivel. La Universidad de Almería a través de su Centro de Lenguas realizará todos los años una convocatoria de pruebas de las lenguas que oferta regularmente. La calificación de las referidas pruebas será apto o no apto.*
 - 3.2. Cursar y aprobar los créditos de enseñanza de un idioma en el Plan de Estudios¹³ que así lo establezca la orden ministerial respectiva o el acuerdo andaluz del 75%, y que impliquen alcanzar un nivel B1 o superior.*

⁹ En documento denominado **NORMATIVA DE RECONOCIMIENTO DE LA COMPETENCIA DEL SEGUNDO IDIOMA**, aprobado en Consejo de Gobierno de 17 de junio de 2008.

¹⁰ Descargado de <http://cms.ual.es/idc/groups/public/@vic/@convergencia/documents/documento/segundoidioma.pdf>, acceso el 25 de junio de 2011).

¹¹ En muchas ocasiones me he encontrado con las suficientes y fundadas evidencias de que no sería inoportuno exigir alguna competencia explícita en la propia lengua castellana a los estudiantes no extranjeros. Tales evidencias, indudablemente, pueden ser objeto de reflexión y de propuestas para varios trabajos, muy en particular cuando esas competencias son observadas en estudiantes que no cursan carreras humanísticas o de letras.

¹² En cualquier caso, me parecería mucho más sensato exigir un nivel de B1 a estudiantes extranjeros como paso previo a su incorporación a la universidad española.

¹³ En este particular, en cambio, me mostré en contra. En general, no parece que la superación académica de las asignaturas de las carreras universitarias, tal y como están planteadas todavía en la actualidad, pueda certificar toda la gama de competencias generales y de habilidades concretas que exige el nivel B1 del MCERL. Otra cosa es que se opte por verificaciones de habilidades concretas. Cuestión muy distinta, por excesiva, entiendo yo, es que el alumnado en posesión de titulaciones como Filología Inglesa, Alemana, Eslava, Árabe o Francesa, por ejemplo, no esté exento de realizar una prueba de acreditación para acceder

- 3.3. *Acreditación. Quedarán eximidos de la realización de estas pruebas estudiantes que acrediten tener un nivel B1 o superior, de acuerdo con lo establecido en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Ello podrá concretarse según certificaciones, cuya equivalencia se puede comprobar en la tabla adjunta.*

3. EL DESARROLLO DEL PROCESO

El relato de un proceso de implantación en el seno universitario supone no pocos riesgos: enredarse en las rencillas, en las venganzas académicas, en los intereses de área y en los encontronazos inesperados con colegas que tienen una opinión diferente, y aún con quienes tienen la misma. Sin embargo, es también cierto que las categorías de lo subjetivo y lo objetivo pueden ponerse en cuarentena a la luz de los resultados con que frecuentemente una certificadísima objetividad no hace sino enmascarar grupos de presión que necesitan de cifras y de tablas para amparar sus puntos de vista. Sin duda el (presunto y pomposo) bilingüismo y sus diferentes urdimbres en el contexto académico es una buena muestra de todo ello. En cualquiera de los casos, ya hace bastantes años, Max Weber (1904) entrecollaba la objetividad y asumía la rentabilidad metodológica de la vivencia (Izquierdo Collado, 1991: 25-38). Objetivo o subjetivo, este trabajo sobre todo procura ser sincero y honesto. Expone en público un instrumento como el cuaderno de notas, o la conversación y observación participantes y pretende con humildad interpretar un proceso con espíritu de colaboración (Guasch, 1997; Duranti 1997/2000; Byram y Fleming, 1998/2001).

Para orientarme en el intento, usaré la conocida propuesta de Hymes (1974) SPEAKING. Este modelo de análisis obedece a las siglas *S-P-E-A-K-I-N-G*. Cada una de las letras se corresponde con las iniciales, en este caso de los ocho macro-componentes que podrían servir para interpretar y esclarecer mucho mejor los procesos comunicativos en toda su potente multimodalidad. A mi modo de ver, esta herramienta es adecuada para analizar mediante una sencilla guía la complejidad que presentan los actos o eventos comunicativos, también –¿por qué no?– las diferentes cadenas de actos dispuestos y organizados por una universidad para adaptarse a unas disposiciones legales. De esa necesidad se proyecta la virtud de proponer a través del conocimiento de otras lenguas la internacionalización de su oferta formativa¹⁴. Así pues, esos componentes quedan exployados de la siguiente manera:

Setting and Scene =====> Situación y escena

Participants =====> Participantes

al Máster en Educación Secundaria. En un principio la normativa andaluza los eximía, pero ya bastante avanzado el curso 2009-2010 se actuó desde la comisión andaluza obligando al alumnado en posesión de una licenciatura en una filología extranjera a acreditarse mediante prueba. La exención de prueba lingüística sólo fue reservada a las personas tituladas en Traducción e Interpretación.

¹⁴ Por razones de espacio no forma parte de este trabajo la implantación de *Plan de Fomento del Plurilingüismo* que la UAL está ofreciendo para captar alumnado extranjero desde el curso 2009-2010. Dicho plan se sustancia en la oferta de asignaturas impartidas parcial o totalmente en otras lenguas distintas a la española.

Ends =====> Finalidades
 Acts Secuens ====> Secuencia de actos
 Key =====> Clave
 Instrumentalities ====> Instrumentos
 Norms =====> Normas
 Genre =====> Género

3.1. Situación

El proceso de acreditación ha provocado una situación caracterizada por un clima de cierto conflicto y de no pocas tensiones larvadas, aspecto que tampoco debe extrañar en una institución democrática y viva. Básicamente el plato que se nos pide requiere una presunta dificultad media, como salsa *bolognese* para acompañar la pasta de las lenguas. Esos conflictos y tensiones muchas veces se han recrudecido porque quienes estaban o se creen legítimamente destinados a ser sus lógicos cocineros no han preparado este menú en contextos académicos universitarios. Más bien los ingredientes se han repelido entre sí, pues pocos docentes universitarios del ramo han aplaudido la incorporación a las tareas de certificación de agentes ajenos a la UAL, por mucho que estos estuviesen ya presentes como recursos muy utilizados por familias y una ciudadanía ajena a la comunidad universitaria para exhibir sus conocimientos, básicamente en lengua inglesa. Este sustrato venía significándose por parte del Departamento de Filología Inglesa y Alemana, y el área de Filología Francesa. Ante una innovación *de facto* como es la transversalidad de la capacidad de uso de una lengua extranjera, han sido muchas las opiniones. En ese aspecto es notoria la polarización que ha venido alimentada por los temores propios de un país unánimemente catalogado como altamente deficitario en estos menesteres y las comandas rápidas para ofrecer en un plazo inmediato una carta de lenguas con garantías de consumo europeo. Creo que este escenario previo será la piedra angular de todo el proceso: el déficit del que se hace gala, pero teniendo a gala –a veces– pintorescas formas de sobreponerse a él, pintoresquismo que precisamente quiere camuflar nuestras penurias. Por una parte se venía apostando por una serie de acreditaciones implícitas, alimentadas por el pensamiento de que como nuestro alumnado universitario había tenido suficientes clases de lengua extranjera durante su periplo formativo en infantil, primaria, secundaria y bachillerato era innecesario plantearse otra serie de procedimientos. De otro lado, se defendía la opción de pruebas lingüísticas consistentes en verificar la competencia en lengua extranjera del alumnado de los grados y de los másteres. En este **escenario de temores**, esos pocos departamentos (y/o áreas de lenguas extranjeras) han tenido la lógica ambición de gestionar la nueva dimensión de las lenguas, sin que se hiciera indigesta, en el nuevo ordenamiento académico europeo, cuestión que no llamaría la atención, si no fuera porque casi siempre se ha pretendido como un elemento para ampliar o al menos fortalecer la carga docente del profesorado de las carreras universitarias, posibilidad que la universidad nunca ha contemplado.

3.2. Participantes

En el ámbito de los participantes no me escondo si pienso que el gran actor oculto de todo este proceso han sido las grandes multinacionales europeas, que sagazmente han

sabido vender el concepto *movilidad internacional* y su correlato lingüístico como uno de los grandes pilares de una construcción europea. En ese sentido, las universidades españolas han acatado sumisamente, o casi, cuantas disposiciones han supuesto recortes y trabas a los derechos educativos, de modo que, como decía al principio, se ha dificultado notoriamente el acceso a los estudios universitarios, de lo que dan buena cuenta los estudios de *Maestro*. Precisamente estas reducciones, y no me resisto a apuntar la desaparición del título universitario *Maestro: Lengua Extranjera*¹⁵, han provocado la lucha por nuevos contextos académicos al socaire de la competencia transversal en lengua extranjera, sin créditos específicos en las titulaciones, puesto que muchísimos créditos habían sido eliminados con la desaparición de carreras como *Maestro: Lengua extranjera*. Esto es, al faltar los créditos que sustentaban las contrataciones en plazas de Filología, se ha querido renovar este terreno académico mediante la nueva obligatoriedad de saber una lengua extranjera, como mínimo. Quizá ahí resida una de las caras más lacerantes de la cuestión: lo que antes podía más o menos cursarse para tener un nivel intermedio bajo de una LE, ahora se lo debe sufragar el propio alumnado y su familia. Me consta que en países como Alemania o en Polonia las universidades ofrecen un buen número de cursos gratuitos para que su alumnado pueda solventar esas necesidades idiomáticas. Sin embargo, en España no. **Esa falta de gratuidad ha sido uno de los elementos más rechinantes en todo este panorama.** Y con razón. En toda esa cocina de la implantación me las he tenido que ver con estudiantes del *Grado en Enfermería* que no disimulaban su descontento, no sólo por la obligación de examinarse, por tener que pagarlo, y muy decepcionadas también porque la obtención de una certificación acreditativa del B1 en inglés no garantizaba un puesto de trabajo en la sanidad británica.

En toda esta apasionada instauración lingüística, yo me pregunto cuánto dinero se estará gastando por parte de todos y qué tipo de eficacia se está mostrando. Es verdad que cuando un proceso comienza necesita, eso dicen, de una masa crítica cuantitativa que luego se transforme en cualitativa. Pero los tiempos que corren no son tan serenos como requiere el aprendizaje de una lengua y –ciertamente– hay mucho apresuramiento, quizá también porque el dinero explícito que se abona para la acreditación presupone falazmente –con no poca frecuencia– que ya se ha logrado: *pago, luego apruebo*, parece ser el lema que campa entre muchas personas afectadas por esta nueva medida.

3.3. Finalidades

Obviamente el propósito principal de la acreditación lingüística en el seno de los nuevos grados y posgrados es constatar el dominio de una lengua extranjera. Ya se han observado hipotéticos propósitos, más encubiertos, como el de conseguir créditos de carga docente entre el profesorado universitario; también habría que añadir la supuesta concupiscencia de instancias superiores al ver la ocasión de facturar euros para las esquilmas arcas universi-

¹⁵ En congruencia con este escenario de privatizaciones, el BOE Núm. 270, del miércoles, 9 de noviembre de 2011, establece las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros al asignar las áreas que pueden impartir quienes posean cada especialidad y al regular la forma de adquirir las diferentes especialidades. El reconocimiento de las especialidades lingüísticas (Lengua extranjera: Inglés, Lengua extranjera: Francés y Lengua extranjera: Alemán) mediante la acreditación de un nivel B2, sin que se indique cómo, fortalecerá indudablemente el ingente mercado de las certificaciones lingüísticas.

tarias. Pero en fin, ante una nueva obligatoriedad, la financiación ha de salir de algún sitio, con ingredientes enlatados previamente y sin hacer un buen sofrito que impida la soltura de la carne.

3.4. Secuencia de actos

La competencia “conocimiento de una lengua extranjera” fue instaurada el curso 2009-2010, como ya se ha detallado. Sin demasiados pasos previos que hayan sido divulgados eficazmente entre la comunidad universitaria, especialmente entre el alumnado, éste se encontró con arduas novedades. Estos nuevos y obligados consumidores del comedor de las lenguas fueron cientos de personas; tenían que hacer el *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por la Universidad de Almería*¹⁶ y algunos grados, como el ya mencionado en Enfermería. He de apuntar que el carácter netamente novedoso de las nuevas medidas produjo multitud de intoxicaciones alimentarias, de despistes, de presuposiciones falsas y -sobre todo- de adecuación de la nueva carta gastronómica a los hábitos nutritivos previos, a las creencias propias, como iremos viendo. A una variante culinaria nueva se proponía otra modificación, a los omnipresentes menús de la U. de Cambridge se querían añadir cursos de cientos de horas, sin una prueba explícita que certificara el conocimiento y nivel de dominio adquirido, o se quería demostrar el conocimiento del alemán por el mero hecho de haber nacido en Alemania. En definitiva, la cocina de las lenguas se veía desbordada por alternativas gastronómicas que no hacían sino amalgamar méritos para una estrella michelín.

Fueron momentos de propuesta de procedimientos para que el alumnado de los nuevos planes de estudio pudiese acreditar el nivel B1 en la competencia transversal “aprendizaje de una lengua extranjera”, de evaluación obligatoria en todas las titulaciones de grado de la UAL, como se ha dicho.

3.5. Clave

A pesar de la buena voluntad en el momento nuclear de aplicar las nuevas medidas, creo en esta hora que faltó mucha comunicación, muy en especial una comunicación asertiva, donde quedase meridianamente claro qué debía de hacerse y cómo debía de hacerse. La falta de una información precisa y contrastada por parte de las personas y unidades universitarias afectadas sólo puede provocar una comunicación muy deficiente. Muchas veces me pregunto si el mismo temor a la avalancha de protestas estudiantiles por la obligatoriedad de dar cuenta de una lengua extranjera no fue la fuente misma de malentendidos. De hecho la matriculación en el *Máster en Secundaria* se acercaba a los 2000 euros, a lo que se añade una situación devastadora de crisis económica. Las conversaciones entre quien esto escribe y los responsables del *Máster en Secundaria* siempre redundaron en darle todo tipo de facilidades en la acreditación al alumnado (y me refiero a precios, a convocatorias, a adaptación con fines académicos del B1, a fechas, etc.), pero el temor –siempre presente– y la propia sensación de incapacidad en lenguas extranjeras del alumnado eran el caldo de

¹⁶ Sustituto del antiguo CAP; en adelante se mencionará simplemente como *Máster en Secundaria*.

cultivo para que esta salsa *bolognese* tuviese los ingredientes ya caducados. Recuerdo que en una ocasión le ofrecía una metáfora al coordinador del *Máster en Secundaria*: no es justo que quienes carecen de una formación lingüística adecuada, sin haber navegado desde el nacimiento del río, entonces modesto barranco, se las vean en una desembocadura tan caudalosa que los va a ahogar, ya que sin B1 no hay título de *Máster en Secundaria*. De hecho la matriculación en el curso 2010-2011 bajaba de forma drástica, precisamente por la sensación de incapacidad en otras lenguas, que ya viene auto-atribuida por quienes serían estudiantes naturales del *Máster en Secundaria*.

3.6. Instrumentos

Uno de los grandes problemas en este repertorio *alla bolognese* está siendo el manejo bien ajustado de buenas herramientas de cocina. A veces faltan esos utensilios, sobre todo un buen fogón que marque tiempos menos drásticos en ese viraje de nuestra exacerbada mentalidad monolingüe. Creo que con tanta precipitación, lo único que conseguiremos será mantener el monolingüismo¹⁷, pero con otra lengua, el inglés. Así las cosas, esta ha sido una más de las relaciones de procedimientos para acreditar al alumnado con el nivel B1 en la competencia transversal “aprendizaje de una lengua extranjera” según el MCERL:

- Aportación documental de **un Diploma y/o Certificación externos a la UAL** que avale con garantías el dominio de competencias en lengua extranjera del nivel de referencia B1¹⁸.
- **Prueba de nivel**¹⁹ confeccionada y aplicada por el Centro de Lenguas de la UAL en la que se evalúen las (cinco) 5 destrezas comunicativas, a saber, 1) comprensión lectora, 2) comprensión oral, 3) interacción oral, 4) expresión oral, y 5) expresión escrita, cuyos descriptores generales y específicos concreta el nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia.
- Ser evaluado positivamente en, al menos, **18 créditos cursados en asignaturas impartidas en el idioma extranjero a acreditar** y ofertadas en los planes de estudio aprobados por la UAL. Este criterio será revisado cada curso académico, antes del inicio del período de matrícula. En cualquiera de los casos, la programación de las asignaturas implicadas en esa posible acreditación de la competencia “aprendizaje de

¹⁷ O en el mejor de los supuestos una oligoglosia europea, como sustitutivamente ocurre en la actualidad (Moreno Cabrera 2006).

¹⁸ Esta tabla de diplomas reconocidos siempre ha sido aderezada por nuevas incorporaciones, en forma de nuevas lenguas (portugués, ruso, árabe), en nuevos diplomas o en nuevos formatos específicos de diplomas ya existentes, incorporaciones debidamente justificadas por el prestigio de las instituciones responsables. Aunque no se expresa, la acreditación era posible para el alumnado extranjero del la UAL mediante la acreditación con el nivel correspondiente de los DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera) del Instituto Cervantes o, en caso de incompatibilidad de fechas, con la propia prueba de la UAL, diseñada al efecto. De cualquier modo, es posible consultar el listado actual en <http://cms.ual.es/idc/groups/public/@vic/@convergencia/documents/documento/segundoidioma.pdf>, acceso el 25 de junio de 2011.

¹⁹ No se pudo desterrar el complemento “de nivel”, a pesar de ser bastante ambiguo en el contexto de pruebas lingüísticas. Creo que sería mucho mejor haberlo denominado simplemente prueba de acreditación o prueba de certificación.

una lengua extranjera” deberá ser asimismo una prueba fidedigna de las destrezas, capacidades, competencias y/o habilidades descritas por el Marco Común Europeo de Referencia en el nivel B1. Del mismo modo, dicha programación será verificada y comprobada mediante diversos procedimientos para velar por la calidad docente.

- **Realizar la memoria del Trabajo Fin de Grado y su defensa en el idioma extranjero a acreditar**, siempre y cuando dicha memoria y su correspondiente defensa garanticen una declarada suficiencia en las habilidades descritas por el Marco Europeo de Referencia para el nivel B1.
- **Participación en el programa Sócrates-Erasmus**, para lo cual el alumno o alumna deberá presentar certificación e informe emitidos por la universidad de destino en el que deberán aparecer los créditos cursados en la lengua extranjera que se pretende acreditar, así como la suficiencia lingüística y comunicativa en el nivel de referencia B1 en esa lengua. Todo ello sin perjuicio de que la comisión acreditadora pueda recabar cuantas evidencias estime apropiadas y convenientes para razonar positiva o negativamente el informe relativo a la competencia *aprendizaje de una lengua extranjera*.

De mis anotaciones concluyo que la primavera de 2009 fue sintomática en esta ebullición lingüística acreditadora. El relato de la cocción²⁰ de los procedimientos señala que fue un tiempo trepidante de reuniones, de encuentros, de comisiones de Vicerrectorados distintos (Convergencia Europea, por un lado, Relaciones Internacionales, por otra parte, y las propias reuniones de trabajo que se convocaban desde el mismo Centro de Lenguas). En realidad todas esas diversas comisiones estaban tratando el mismo asunto, pero con agentes distintos y con perspectivas e intereses diferenciados. No en vano, esa ebullición propositiva se inserta en una época de cambio, en la que hay que encontrar nuevas rutas lingüísticas y nuevas formas de cocinar.

Desde ciertas cocinas se proponía una acreditación implícita, pues -se pensaba- una gran cantidad de alumnado ya había tenido un contacto prolongado con el inglés en la enseñanza primaria y secundaria, de modo tal que podía presuponerse que el nivel B1 estaba más que garantizado. Para mayor abundamiento se barajaba la idea solidaria de que apostar por pruebas explícitas de acreditación iba en detrimento y desprestigio del resto del sistema educativo, pues desacreditaría la labor de la Junta de Andalucía.

En lo que concierne a las áreas de conocimiento, la de Filología Francesa puede decirse que estaba francamente desencantada. De los 180 créditos según los planes de LRU, pasaban a 40 en el plan Bolonia. Cundía la sensación de que el Centro de Lenguas se estaba apropiando del francés, si bien debo señalar que siempre procuré convencer a los miembros del área de que no era así. Es más, muchas personas del área desconocían totalmente en qué podía consistir una certificación o acreditación lingüística, lo que no es de extrañar,

²⁰ Pido disculpas por si el tono de mis apreciaciones resulta ofensivo. En cualquier caso, prefiero abrir la caja negra de los debates intrauniversitarios entre colegas, ya que puede ser más esclarecedora que esos persistentes renglones de una narración que siempre abundan en reeditar el cuento *El rey desnudo* o *El traje del emperador*. No es mi intención, por otro lado, salir bien parado en este asunto, ya que evidentemente mi subjetividad, como todas, está abierta al juicio externo y a la crítica constructiva.

debido a las diferentes tradiciones temáticas que la filología ha ido marcando, ajenas en su idiosincrasia a este novedoso campo de trabajo.

En otras áreas, como la de Filología Inglesa, había idearios muy bien consolidados, hasta el punto de que alguno de sus miembros tenía por absolutamente improcedente que se tuviera como referencia el MCERL, pues –espetaban– no otorgaba ninguna utilidad a la enseñanza de lengua general. Esos mismos profesores se mostraban fervientísimos partidarios de la enseñanza del inglés con fines específicos, repito, del inglés y no de las lenguas. Es decir, según sus palabras, Europa debe comunicarse en inglés, lo que de hecho ya ocurre. Para estos compañeros no tenía ningún sentido abrazar la especie de conspiración urdida por la universidad para despojar al área de Filología Inglesa de sus asignaturas en cada titulación para beneficiar al Centro de Lenguas, haciendo un negocio que no lleva a ningún lado. Como contrapropuesta se defendía una solución consistente en la presencia de una asignatura de unos 6 créditos en cada plan de estudios.

Como se ve, hay presencia de varios instrumentos acreditadores, pues –en tanto que forma de reconocimiento idiomático– se establece la superación de materias que en principio no están perfiladas para ello o la realización de un trabajo fin de máster, cuya valoración lingüística queda en manos de no expertos. A estos procedimientos los he llamado siempre *acreditaciones implícitas* (y habría que añadir “generosas”). En mi opinión, los procedimientos de acreditación que yo denomino “implícitos” deberían eliminarse, puesto que introducen muchísimas presuposiciones que en verdad no siempre se cumplen. Por decirlo de un modo simplificado, aún incluso en ámbitos académicos, puede argumentarse que una persona puede tener meses y meses de estancia, del tipo que sea, y no poder demostrar un grado de suficiencia adecuado en la lengua del país en el que ha disfrutado de esa estancia (me refiero a las cinco destrezas, habilidades o competencias a las que antes se hacía referencia). De hecho un debate muy interesante en la lingüística adquisicional es que no siempre las estancias mejoran tan notablemente las destrezas²¹, pues introducen con frecuencia bloqueos afectivos, fosilizaciones poco adecuadas o simplemente se utilizan para otra cosa, pero no especialmente para aprender la lengua. Desde luego que con lo anterior no pretendo eliminar, ni mucho menos, la utilidad de las estancias, desde luego que no, pero cuestión distinta es que se tomen como un axioma en que *estancia de tanto tiempo, igual a dominio de tanto nivel*. Por ello, mi planteamiento es que toda persona que desee acreditar un nivel lingüístico concreto deba dar cuenta de ese dominio mediante la superación de una prueba que certifique esa capacidad en todas las destrezas comunicativas exigidas.

3.7. Normas

Está claro que cuando un proceso arranca se producen **resistencias** en formas que van desde el más sonoro aplauso hasta la más recalcitrante militancia en contra. En el caso general que me ocupa, las resistencias han venido suavizadas por una sensación general que ha venido reforzando el *diagnóstico* de déficit que normalmente impera en nuestra sociedad, al menos en la que hace del monolingüismo español o castellano su ideología idiomática más cómoda y facilona. En las entretelas de ese déficit, las nuevas propuestas me parece

²¹ Véase Byram y Cain (1998/2001) y Coleman (1998/2001).

que chocan contra un rompeolas que asocia ese paradigma monolingüista con un entramado gramaticalista que yo considero casi ensamblado desde los tiempos de Dionisio de Tracia. De hecho, una de las cuestiones más paradójicas que he observado en el día a día del Centro de Lenguas de la UAL por parte de sus usuarios –tanto internos como externos a la universidad– ha sido la *coherente* exigencia de unas enseñanzas más prácticas, vivas y comunicativas *tendientes a la conversación interactiva* junto con una demanda de evaluación *tendiente a la forma*. Es decir, que a la hora de indagar en las presuposiciones de nuestros propios usuarios lo que se esperaba era que las clases comenzaran de verdad a cultivar la conversación, y en el mejor de los supuestos a refrescarla, pero con una evaluación que no podía contener ejercicios de conversación o de producción orales. No es desde luego una contradicción que únicamente sea observable en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Muchas veces me he encontrado con quejas estudiantiles que protestaban por la razón de que un profesor *no daba apuntes*, y al mismo tiempo, casi esos mismos estudiantes se quejaban de que en otras asignaturas *el profesorado daba apuntes*. Yo barrunto muchas veces que tanta falta de ese sentido común aristotélico es debida al triunfo sibilino de la burocracia, que ha encontrado en la tecnología un aliado sin par. También considero que en estas directrices y demandas encontradas está presente una lucha identitaria por mantener unas características autárquicas de autosuficiencia cultural y lingüística. No de otra forma puedo entender que algunas jóvenes puedan declarar en entrevistas con mis estudiantes de *Teoría de adquisición de las lenguas* que *a los 20 años no van a poner la boca de otra manera para aprender inglés*.

3.8. Género

Yo creo que en un plazo relativamente corto se implantará un **conglomerado de salsas lingüísticas con varios ingredientes**. En su sesión extraordinaria de 9 de junio de 2011, la Facultad de Humanidades de la UAL aprobaba un enigmático punto del día bajo el epígrafe 2) *Acreditación lingüística B1 en la Facultad*. En realidad se trataba de decidir o pactar que aquellos estudiantes que cursen un total de 24 créditos correspondientes a asignaturas lingüísticas del área de Filología Inglesa tendrían de suyo acreditado el nivel B1. En multitud de ocasiones he opinado públicamente que ese sería más bien el requisito previo para acceder a los estudios de una filología extranjera, en el idioma de marras, claro está. Ocurre, según mi perspectiva, que suele tomarse el estudio de una filología extranjera (ahora muchas veces *Grado en Estudios*...) como una academia de idiomas que te dará la oportunidad de aprender el idioma, y que por tanto recibirás enseñanzas conducentes a todo ello. Sin embargo, las cosas no son así, por supuesto, de manera que el número considerable de abandonos académicos no ha venido dado por el “robo y captación de otras universidades vecinas”, sino por la incapacidad de una muy buena parte del alumnado de Filología Inglesa para seguir adecuadamente el currículo académico de asignaturas en muy buena parte impartidas en lengua inglesa. La pregunta natural es consiguientemente ¿por qué con una presencia del idioma (o idiomas extranjeros) en el currículo de primaria, secundaria, bachillerato y a veces en infantil) se constata año tras año esa insuficiencia palmaria en lo que al dominio del inglés se refiere?

En un proyecto que se me encargó desde la propia universidad y la Delegación Provincial de Empleo de la Junta de Andalucía²² mantenía que habían de darse una serie de metodologías críticas para que el aprendizaje lingüístico en la universidad se desarrollase de modo más eficiente. Los atávicos miedos al ridículo y el mantenimiento de estatus identitarios universitarios, tanto en lo que respecta al PDI como en lo referente también al alumnado, ponían de relieve que esta innovación mediante el requerimiento lingüístico en un idioma extranjero abrirían en canal un déficit formativo e instrumental en nuestra comunidad universitaria. Sin embargo, se decía que “*las ideas reduccionistas que ignoran la riqueza intrínseca del propio proceso de enseñanza / aprendizaje / adquisición de una lengua, ciertamente, encuentran y deben encontrar en la universidad un buen cortafuegos.*” Lamentablemente en el desarrollo de ese plurilingüismo me he encontrado con decisiones estudiantiles que por huir del inglés se han refugiado en lenguas próximas tipológica y culturalmente como el italiano o el portugués, lo cual en principio es bastante loable, pero sin que haya mediado ni un proceso consciente de aprendizaje, ni de adquisición, ni de estudio, con contestaciones tan simpáticas y etnolingüísticas que formaban el plural de *amico* (it.) como **amicos* (cuando sería *amici*) o la escritura del fonema nasal palatal portugués /ɲ/, como ñ, es decir en port. **España* (cuando sería *Espanha*). Y estamos hablando de exámenes acreditativos de un nivel B1. Es decir que nos encontramos pertinazmente con una **estrategia de evitación a ultranza que ve las lenguas como un sufrimiento**, me parece. Siempre nos encontramos con esfuerzos ingentes muchas veces rimbombantemente burocratizados y ahora también arropados por pomposos revestimientos tecnológicos que a la hora de la verdad insisten en un gramaticalismo a ultranza que a los pocos días de acometer en el aula la enseñanza del segundo idioma extranjero (Francés) en 1º de ESO ya está solicitando de nuestros casi ya adolescentes peticiones gramaticales sobre la tercera personal del plural del verbo *avoir* o memorizaciones léxicas a las que encuentran poco rendimiento significativo. La tecnología, por su parte tiene que ver con que, por ejemplo, en la clase de inglés el profesor ponga una película, sin didactización alguna, de tal modo que cuando acaba la cinta, la clase se da por concluida. Y no digamos en lo que concierne a la enseñanza de *Lengua castellana y Literatura*, con recalcitrantes aprendizajes de tablas verbales que demandan memorísticamente el futuro de subjuntivo (tanto el simple y el compuesto) para superar el examen.

Convertir la enseñanza de los idiomas mediante asignaturas en actividades más vivenciales y significativas es todavía una tarea titánica en nuestro país²³. Que este conjunto de percepciones constituya un punto de partida innegociable no es pesimismo, porque si no se es realista, nunca podremos disfrutar de la confianza de la comunicación en otros idiomas.

4. CONCLUSIONES ENTRE DOS FUEGOS

El panorama *subjetivo* que he procurado exponer puede enmendarse sólo si triunfa un verdadero enfoque comunicativo, plurilingüe e intercultural en todas sus gamas, que tome

²² Fuentes González, A. D. (2008). *PLURILINGUAL: hacia una universidad plurilingüe*. Universidad de Almería. Documento interno. De cualquier manera, gustosamente enviaré el documento a toda persona que esté interesada.

²³ Véase para una magnífica perspectiva de la cuestión Vez Jeremías 2004.

las lenguas como un plato sabroso que venga aderezado por un *ragù alla bolognese* que tenga como punto de partida el multilingüismo europeo, con su rica historia, y que sobre todo convierta la enseñanza y aprendizaje lingüísticos no como elementos de evaluación a ultranza, sino como una auténtica forma de contacto entre las personas, como apertura de las experiencias. A partir de esas bases, habría que diseñar, de una vez por todas, una evaluación congruente con dicho enfoque, y no con la permanente y explícita presencia de la evaluación gramaticalista.

Los ingredientes ya los tenemos en nuestras aulas, pero a veces no como una verdadera salsa o puré, sino como una ensalada donde los ingredientes humanos se empeñan en ser reconocidos bajo identidades demasiado bien perfiladas. En las aulas universitarias, al menos en las que yo cotidianamente observo, los estudiantes de intercambio internacional van por un lado y los autóctonos por otro. Debemos insistir hasta encontrar el punto de hervor preciso para que la interactividad sea menos informacional y más comunicativa y fructífera y menos llena de temores y de prejuicios, hasta generar un círculo cálido donde la identidad no sea tanto destacar como aprender del otro.

Habrà que taparse los oídos para no caer víctima del canto de las sirenas buro- y tecnocráticas para que no pacten una asombrosa realidad que decrete y promulgue la mejoría espectacular de nuestro dominio de otros idiomas. Más que burocracia y tecnología, sin desechárlas totalitariamente, se necesita oír la voz de la experiencia, las propuestas de quienes día a día se toman muy en serio su trabajo y se divierten como educadores lingüísticos de un alumnado que llega perfectamente convencido y abducido de que es torpe para hablar otras lenguas. Por eso no podemos agasajarnos con soluciones individuales a problemas que son sistémicos e históricos, aunque en nuestra propia historia encontremos recetas oficiales de alta cocina (Viña Rouco, 2009).

La obsesión por limpiar los alimentos de componentes dañinos ha llegado también hasta el menú de las lenguas, extirpando, eliminando, depurando, expurgando y seleccionando sus componentes para ofrecer productos precocinados y empaquetados para consumo masivo. Mis estudiantes de Filología Inglesa se involucran mucho en precisar el sufrimiento que han padecido al detallar lo que García Mata (2008) denomina la mala práctica docente en lenguas extranjeras. Un fuego más lento, pero más consistente, hará que no perdamos la carta de las lenguas, porque apostar por una Europa de las lenguas es engancharse a una Europa de los pueblos y no tanto a la de sus perversos y plutócratas mercados. Un fuego medio convertiría Bolonia, de nuevo, en una ciudad de referencia, no sólo para sujetar el hachazo de carnicero que la nomenclatura europea le ha dado a nuestro sistema universitario, sino también para disfrutar de un renovado tronco común en el que crezcan todas las ramas de sus sensibilidades y de sus expresiones.

M. Bernaus (2004: 4-5) contraponía el viejo modelo de enseñanza de lenguas a un nuevo paradigma. Los resortes del viejo paradigma son todavía muy poderosos, y cómo: la filosofía nacional-lingüística monolingüe como fuente de identidad está omnipresente, atentísima a cualquier brote que considere un atentado a sus planteamientos; aprender otras lenguas suele ser un tormento; adquirir un nivel de lengua casi como la de un nativo es el objetivo final; la enseñanza/aprendizaje se centra casi exclusivamente en objetivos lingüísticos; el aprendizaje de lenguas tiende a ser elitista y problemática para la mayoría, porque se nos empuja a entrar en academias, a invertir en profesoras particulares, que ahora se llaman de apoyo; y porque casi cualquier mejora de nuestro nivel en lengua extranjera rasca nuestros propios bolsillos, en abierta contradicción con las necesidades estratégicas de

nuestro país para solventar este problema. Pero los ingredientes para una salsa plurilingüe están muy a la mano. Cocinémoslos, porque con un poco de sentido humanista el plato será muy sabrosamente degustado. González, Guillén y Vez (2010) ya están dando buenas referencias de todo ello.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Bernaus, M. (2004). “Un nuevo paradigma en la didáctica de las lenguas”, en *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional*, 11: 3-13, descargado de <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/02bernaus.pdf>, acceso el 21 de noviembre de 2011.
- Consejo de Europa (2001/2002). *Marco Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Traducción del Instituto Cervantes.
- Byram, M., y Cain, A. (1998/2001). “Civilisation/Estudios Culturales: un experimento en escuelas francesas e inglesas”, in Byram, M., y Fleming, M. (eds.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, 38-50.
- Coleman, J. A. (1998/2001). “Cómo desarrollar percepciones interculturales entre estudiantes”, in Byram, M., y Fleming, M. (eds.) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, 51-81.
- Cummins, J. (2000/2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Trad. de Pablo Manzano.
- García Mata, J. (2008). “Algunas causas de la mala práctica docente en lenguas extranjeras”, en *Porta Linguarum*, 10: 110-114.
- González Piñeiro, M., Guillén Díaz, C., y Vez, J. M. (eds.) (2010). *Didáctica de las lenguas modernas: Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Guasch, O. (1997). *Observación participante*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Hymes, D. (1974). «Hacia etnografías de la comunicación», en Garvin, P. L., y Lastra de Suárez, Y. (eds.) (1974). *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM, 48-89.
- Izquierdo Collado, J. de D. (1991). *Max Weber: precedentes y claves metodológicas*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Moreno Cabrera, J. C. (2006). *De Babel a Pentecostés. Manifiesto Plurilingüista*. Barcelona: Horsori.
- Roldán Tapia, A. R., Lucena Serrano, D., Mesenger Coca, L., Roldán Ruiz, J. E. y Sánchez Carmona, M. (2009). “Adecuación de los libros de texto al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)”, en *Porta Linguarum*, 11: 189-206.
- Slagter, P. (1979/2007): *Un nivel umbral*. Consejo de Europa. En *marcoELE. Revista de didáctica ELE*, 5, descargado de http://www.marcoele.com/num/5/nivel_umbral.pdf, acceso el 21 de noviembre de 2011.
- Vez Jeremías, J. M. (2004). “La DLE: de hoy para mañana”, en *Porta Linguarum*, 1: 1-30.
- Viña Rouco, M. (2009). “Un notable antecedente del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras y de la apertura europeísta en la España de principios del siglo XX: Memoria histórica de la enseñanza de idiomas”, en *Porta Linguarum*, 11: 51-64.
- Weber, M. (1904/2009). *La “objetividad” del conocimiento en la ciencia social y en la política social*. Madrid: Alianza. Edic. de Joaquín Abellán.