

# AS APRENDIZAXES DE LINGUAS ESTRANXEIRAS. AVANCES DA INVESTIGACIÓN NO MARCO DUNHA DIMENSIÓN EUROPEA

---

*José Manuel Vez Jeremías*  
Universidade de Santiago  
de Compostela

## INTRODUCCIÓN

---

J. A. Comenius (1631), na súa excelente obra *Janua Linguarum Researata Aurea*, consideraba que non é preciso aprende-las linguas á perfección, senón dentro do límite do necesario. Pasaron máis de tres séculos desde as intuicións de Comenius verbo da aprendizaxe de novas linguas e, desde entón, o concepto do 'límite do necesario' ten sido un obxecto permanente de discusión e de debate dentro e fóra do ámbito da didáctica das linguas estranxeiras (en diante, DLE). Aínda que máis ben, para ser preciso, eu diría que o debate se produciu na maioría das ocasións en territorios bastante alleos ó campo profesional do ensino e da aprendizaxe das linguas estranxeiras. En realidade, creo que o gran debate sobre a aprendizaxe de novas linguas non se centrou ó longo dos pasados séculos ó redor dos límites pedagóxicos do proceso de ensino-aprendizaxe como tal. Á fin e ó cabo, esta sempre semellou ser unha cuestión bastante trivial en relación coa verdadeira e transcendental discusión sobre as lin-

guas estranxeiras. É dicir, qué lingua ou linguas deben formar parte da obrigatoriedade no desenvolvemento do currículo escolar e cál debe se-lo estatuto deste tipo de desenvolvemento.

De feito, co paso dos anos, o peso desta última cuestión —en definitiva, a secular pugna acerca da primacía dunha lingua sobre as demais— lévanos a reformula-las intuicións de Comenius, non tanto na dirección de propoñer exclusivamente os límites do necesario en canto a 'cómo' aprende-las linguas estranxeiras, senón tamén en relación a 'qué' linguas estranxeiras aprender. Dito doutro xeito, ¿ata que punto entra nos límites do necesario, na antesala dun novo século que, sen dúbida, se caracterizará por unha nova dimensión da comunicación social, seguir propugnando un desenvolvemento oficial do currículo escolar de linguas estranxeiras sobre a base dunha oferta maioritaria ou case exclusiva do inglés, cunha orientación netamente productiva?

Os séculos pasados son as testemuñas dunha crecente confirmación social e académica do concepto de

‘políglota’ como o de alguén que domina á perfección varias linguas. Claro que, nos cinco últimos anos, están a alzarse cada vez máis voces que se inclinan pola relevancia do concepto de ‘comunicador social no ámbito transnacional’ como alguén que, sen dominar perfectamente varias linguas, é capaz de comunicarse cos demais desde a produción na súa ou súas propias, ou compaxinando esta produción lingüística coa exercida noutra lingua de amplo uso internacional, e pode comprende-los demais cando se expresan nas linguas de seu, quer dentro do ámbito de varias linguas transnacionais da súa mesma raíz lingüística, quer no ámbito doutras cunha ampla difusión social.

A lingüística aplicada e o desenvolvemento curricular da área de linguas estranxeiras, como eixes organizadores dos fundamentos da DLE, non poden ficar á marxe destas novas voces. E quizais chegase o momento de expoñe-lo feito de se a DLE é un campo disciplinar universal —digamos, como a física das partículas— ou de se, precisamente pola súa atención centrada nos que se preparan para seren comunicadores sociais mediante unha competencia comunicativa en linguas estranxeiras, pode resultar un campo disciplinar factible de se parcelar e especializar en virtude dos contextos sociais, culturais, económicos e políticos que dan sentido, nunhas determinadas circunstancias, á orientación e ó propósito do seu dobre obxectivo: o da formación de profesores da área de lin-

guas estranxeiras e a formación en linguas estranxeiras que estes profesores desenvolven cos seus alumnos na súa actividade profesional.

Na miña opinión, cando estas ‘determinadas circunstancias’ teñen que ver coa construción de Europa, na orientación e no propósito do dobre obxectivo da DLE é posible unha certa especialización que favoreza a necesaria diferenciación entre aqueles aspectos xerais —digamos, os avances nas investigacións sobre a escura fronteira entre a adquisición e a aprendizaxe dunha nova lingua; as diferencias entre nenos, adolescentes e adultos enfrontados a un proceso de apropiación dunha lingua engadida; instrumentos de avaliación das tarefas escolares na aprendizaxe de linguas estranxeiras, etc.— que ocupan por igual os expertos en DLE nun contexto americano, asiático ou europeo e aqueloutras cuestións de índole máis particular e propias dunha problemática social concreta con límites ben establecidos.

Neste sentido, as investigacións en DLE centraron maioritariamente a súa atención nos aspectos xerais do proceso de adquisición-aprendizaxe das linguas e en cuestións relativas ó ensino-aprendizaxe de linguas estranxeiras no sistema educativo. Son escasos, ou de moi restrinxido coñecemento, os traballos de investigación orientados cara a unha dimensión europea do currículo escolar das linguas estranxeiras no conxunto da Unión.

Se ben a miúdo se cita o Proxecto de Linguas Modernas (encargado polo Consello de Europa a un equipo de expertos hai xa máis dun par de décadas e retomado máis tarde en diversas ocasións) como un manifesto de europeísmo en DLE, non debemos esquecer que tal proxecto nunca se concibiu na súa orixe para un determinado desenvolvemento curricular, e a circunstancia de que, dalgún xeito, se entenda como tal débese exclusivamente a outro tipo de factores que, no seu conxunto, só serviron para seguir favorecendo a dimensión comunicativa de natureza productiva dunha gran lingua-autoestrada en Europa: o inglés.

A necesidade crecente de valoralo alcance da dimensión europea nas linguas do currículo escolar dos estados membros, a análise da comunicación social entre a cidadanía europea, o papel que cumpren as aprendizaxes lingüísticas das denominadas linguas estranxeiras coa atención posta nunha dimensión plurilingüe e multicultural da Unión, as demandas de diversificación e ampliación das ofertas educativas destas linguas, o propio concepto de qué significa hoxe comunicarse socialmente no espazo transnacional do contexto europeo, a forza social da case exclusiva comunicación transnacional en lingua inglesa na plataforma continental europea, etc., foron —no seu conxunto e por separado— obxecto de atención por parte de relevantes institucións públicas e, principalmente, por asociacións europeas de profesores

de linguas estranxeiras distintas do inglés.

Entre as recomendacións que en diversos momentos se manifestaron por parte deste tipo de atencións para unha DLE de marcado interese europeísta, cabe destaca-lo consenso unánime sobre a necesidade de investiga-las condicións, as motivacións e mailas actitudes, as vantaxes e inconvenientes, etc., ó redor dun deseño das aprendizaxes lingüísticas das linguas estranxeiras no contexto escolar capaz de integra-los intereses dunha dimensión europea e, en tal sentido, dotado de trazos específicos e característicos que, mesmo compartindo as propostas xerais de calquera outro deseño en DLE, permita revelar e proxectar unha identidade propia e axustada ás necesidades de construción desta dimensión.

Os avances na investigación, que presento a continuación, enmárcanse neste tipo de recomendacións e iniciativas. Concretamente, a súa motivación prodúcese como resultado dunha reunión de investigadores da DLE de distintos países de Europa, convocada polo Conseil Supérieur de la Langue Française en 1994, na que aceptei o encargo de investiga-las condicións iniciais para o establecemento dunha proposta, con posibilidades de ser elevada no seu momento como recomendación ou mesmo directiva europea, que considere as aprendizaxes escolares das linguas estranxeiras desde unha perspectiva máis diversificada e plural. Unha perspectiva máis realista e

axustada á dimensión netamente europea, máis intercultural e integradora e, ó cabo, máis centrada nunha formación lingüística dos nenos e dos adolescentes europeos como futuros cidadáns adultos da Unión capaces de desenvolvérense socialmente nun contorno transnacional no marco dunha dimensión comunicativa plural e respectuosa cos valores culturais e cos trazos idiosincrásicos das diversas comunidades e nacións que configuran os estados da Unión Europea.

## 1. PUNTOS DE PARTIDA

Os propósitos xerais dos avances na investigación á que me estou referindo teñen que ver co exame daquelas circunstancias e condicións favorecedoras dun desenvolvemento curricular europeísta da área de linguas estranxeiras, centrado nas etapas educativas obrigatorias, reenforcado culturalmente e dirixido a unha reconstrucción social, cultural e didáctica do concepto de ‘competencia comunicativa en linguas estranxeiras’ que permita promover un cambio no *éthos* e na cultura das escolas europeas a través dun proceso de auto-transformación colectiva e de reflexión e revisión crítica da propia realidade educativa, en virtude dos actuais modos de planificación e do status das linguas estranxeiras nos diversos currículos, así como daqueles resultados que, socioloxicamente, son hoxe en día observables facilmente e que resultan determinantes para non confundi-lo

concepto de ‘unión europea’ co de ‘unificación lingüística de Europa’.

Tendo en conta a delimitación dos propósitos ós que me acabo de referir, o establecemento das hipóteses iniciais sobre a investigación na aprendizaxe de linguas estranxeiras desde unha dimensión europea poderíase resumir en:

### *Hipótese primeira:*

A maioría dos deseños curriculares de linguas estranxeiras en Europa responden ó que Rudduck (1991) denomina unha “innovación sen cambio”, na medida en que non chegan a afectala maneira en que os profesores e os alumnos (e a sociedade en xeral) pensan e desenvolven os procesos de ensino-aprendizaxe dunha lingua estranxeira.

### *Hipótese segunda:*

A construción de Europa demanda unha alternativa realista e idiosincrásica no ensino-aprendizaxe das linguas estranxeiras que reequilibre os pesos específicos das linguas e culturas latinas e angloxermánicas e evite a crecente potenciación dunha lingua-autoestrada, ó tempo que reconsidere o concepto de que comunicarse socialmente en ámbitos transnacionais europeos é falar e escribir todos unha mesma lingua franca.

### *Hipótese terceira:*

Para comunicarse, de xeito oral e escrito, non é necesario falar e escribi-la mesma lingua. Pódese falar e escribir

na propia lingua e comprende-la dos demais. Desenvolve-las destrezas comprensivas entre linguas dunha mesma raíz lingüística, nos niveis iniciais da escolarización, supón unha proposta didáctica ('aprender a comprender') máis pertinente cá que deriva da potenciación das destrezas productivas.

O conxunto destas tres hipóteses lévame a formular unha pregunta central neste tipo de investigacións: ¿Contribúe a intercomprensión lingüística a crear un espacio singular en Europa máis idiosincrásico e respectuoso coa dimensión sociocomunicativa entre os seus cidadáns? ¿Que condicións son necesarias para contribuír á aceptación da intercomprensión nos sistemas escolares básicos?

## 2. O CONTEXTO

---

Os antecedentes históricos dunha dimensión europea na DLE teñen a súa orixe, como xa indiquei anteriormente, na propia preocupación do Consello de Europa e, máis concretamente, no seo do denominado Consello para a Cooperación Cultural, por desenvolver a mediados dos anos setenta (Council of Europe, 1971; 1973; 1978; 1981) un sistema crediticio de aprendizaxe de linguas modernas destinado a persoas adultas con necesidades lingüísticas específicas no marco da recentemente estreada concepción da mobilidade europea.

A revelación máis importante que naquel momento se produciu con relación a un enfoque comunicativo dos contidos é a que manifesta que non se trata só de aprender a construí-las oracións correctamente, senón que tamén se necesita aprender a realizar, de forma apropiada e coherente, os actos da linguaxe que interveñen nas situacións da comunicación. Como sabemos, o contido do enunciado pódese analizar por medio de diferentes tipos de predicacións engrenadas entre si. Baixo un enfoque comunicativo, insítese sobre os elementos do enunciado que teñen unha función esencialmente 'comunicativa' en oposición ó contido proposicional da función 'referencial' que recibira un tratamento sistemático por parte das gramáticas e dos cursos de linguas fieis ós métodos de influencia conductista ou mentalista.

Neste sentido, o contido dun curso de lingua estranxeira pasa a definirse e analizarse en termos dos diversos compoñentes dos actos de comunicación. A diferenza da práctica habitual 'precomunicativa', na maioría dos cursos de idiomas, a elección do vocabulario e as estruturas gramaticais subordínanse, baixo este enfoque, ó 'acto semiótico' e ós diferentes parámetros que interveñen na súa realización. Entre estes parámetros inclúense o 'medio' (comunicación por teléfono, persoal, etc.), o 'soporte' (oral/escrito), a 'situación' (máis ou menos formal) e o 'estado social e afectivo' dos locutores, o que indica que a presenza do suxeito no discurso é máis importante



Orson Welles convértese nun paradigma da comunicación radiofónica. Non esquezámo-la súa emisión da *Guerra dos mundos*. Na foto, emitindo *The Shadow*.

para a comunicación cós obxectos sobre os que fala.

Este concepto serviulle de inspiración a Martins-Baltar, autor do inventario de “actos de fala” que aparece en *Un Niveau-Seuil* para o francés-lingua estranxeira, á hora de afirmar que fai falta proporcionarlle ó individuo que aprende unha lingua engadida “os medios para construír unha personalidade como suxeito falante na lingua que aprende” (en Coste e outros, 1976, 88).

As ideas desenvolvidas nestas mesmas datas por D. Wilkins (1976), na súa defensa dun enfoque nacional-funcional para os idiomas estranxeiros, teñen o valor de que os medios grama-

ticalizables de expresión de nocións útiles para os distintos niveis dunha competencia comunicativa na nova lingua subordinan a forma ó contido que se pretende comunicar. Claro que, como xa é sabido, esta alternativa dun programa nocional-funcional aplicado á DLE en seguida traspasou as fronteiras da comunidade europea para atopar unha favorable acollida alén do Atlántico, onde algúns colaboradores do Institute of Languages and Linguistics da Universidade de Georgetown (Washington, D. C.) e da United States International Communication Agency, valoraron moi positivamente os principios teóricos deste novo enfoque —nun momento, claro está, no que alí seguía for-

temente instalada a dependencia do método (audiovisual e cognitivo) (Diller, 1971)— e formularon as súas respectivas aplicacións prácticas (Dobson e Hawkins, 1978; Dobson, 1979; Finocchiaro, 1979) de xeito que a natureza case universal do enfoque queda plenamente instalada contra finais dos anos oitenta.

O que resulta máis novo e prometedo nas progresivas circunvolucións teóricas e prácticas que, desde a súa flexibilidade, vai adoptando o enfoque comunicativo é, tal vez, o intenso estudo sobre as formas de usa-la linguaxe para a comunicación. Os enclaves máis sobresalientes destes estudos son os inventarios realizados sobre as funcións que realizan os 'actos de fala' (establecer feitos, describir accións, etc.) así como os inventarios que intentan clasificar as diferentes nocións que un suxeito posúe e desexa expresar na lingua estranxeira.

Estas nocións foron estudadas non só na súa dimensión xeral, senón tamén no seu carácter particular relativo a situacións e intereses específicos que salvagardan a flexibilidade necesaria arredor dun tronco común. Esas situacións e intereses específicos son, ó meu xuízo, a primeira pedra na edificación dunha nova estrutura en DLE que naquela década comeza timidamente a combinar e conxuga-los elementos lingüísticos e metodolóxicos da lingua estranxeira en cuestión coas propostas sociolóxicas e curriculares dos que aprenden esa lingua, cáles son os seus intereses, as súas motivacións e

actitudes, qué tipo de finalidades presiden o seu proceso de apropiación da nova forma de comunicar socialmente, cáles son as súas valoracións interculturais respecto das linguas de comunicación social, etc.

Este é, segundo o meu criterio, o primeiro dato dunha proposta curricular e sociolóxica do ensino e da aprendizaxe das linguas estranxeiras que toma corpo, por exemplo, no *unit/credit system* elaborado polo Consello de Europa co fin de homologala aprendizaxe e o ensino das linguas estranxeiras na Unión Europea (Trim, 1973).

Un precedente que, no terreo das aplicacións, destaca na obra de J. A. Van Ek, da Universidade de Groningen, conclúe en 1975 unha especificación do tipo antes mencionado ó determina-lo *nivel umbral* dunha aproximación funcional-nocional para a lingua inglesa (Van Ek, 1975) e na súa adaptación, coa colaboración de L. G. Alexander, un ano máis tarde, para a súa adecuación nos centros escolares (Van Ek, 1976). Como sabemos, outras linguas estranxeiras cunha ampla implantación internacional como o francés, o alemán, o español e o italiano deseñaban, tamén por aqueles anos, os seus niveis limiares, pensando na súa proxección como instrumentos lingüísticos de uso internacional (Coste e outros, 1976; Slagter, 1979). O mesmo se pode dicir do 'nivel soleira' (Fernández Salgado e outros, 1993) para a lingua galega e do *nivell llindar* e o *atalasa maila* para as linguas catalana e vasca respectivamente.

Claro que non debemos esquecer que convén relativizar bastante este precedente, na medida en que as intencións que presidían as súas propostas iniciais e as realidades que caracterizaron as propostas comunicativas das aulas de lingua estranxeira en Europa nas décadas que seguiron manteñen serias discrepancias, ata o punto de facernos pensar ou ben nunha mala comprensión das ideas de fondo do Consello, ou ben nunha falta de preparación das estruturas docentes, discentes e sociais para afrontaren con pertinencia e relevancia a mensaxe profunda dunha identidade europea das aprendizaxes lingüísticas de novas linguas.

Ó meu xuízo, o verdadeiro impulso que obriga a reformular a necesidade de tomar en consideración unha alternativa europeísta ó ensino de linguas estranxeiras na Unión prodúcese da man das grandes asociacións de profesores de linguas estranxeiras —distintas das específicas para a lingua inglesa— que ó longo da década dos noventa centraron a súa atención nunha serie de reivindicacións do papel das linguas estranxeiras diferentes do inglés. Así, por exemplo,

a) Os principios e recomendacións que emanan das sesións de traballo da Terceira Universidade Europea de Verán, organizada na Universidade de Nantes (26 de setembro-6 de outubro, 1991), dirixida polo Dr. Pierre Yvard, recollen baixo o rótulo xeral de “El papel de las lenguas y la Dimensión Europea” unha serie de

puntos reivindicativos que insisten na necesidade de potenciar unha política europea para o ensino e a aprendizaxe das linguas estranxeiras, a introdución da dimensión europea nos programas de formación do profesorado de linguas estranxeiras e a consideración da importancia deste colectivo docente como axentes de cambio e transformación na construción da identidade de Europa.

b) O memorando elaborado en 1992 polo Dr. Helmut J. Vollmer, da Universidade de Osnabrück, para a DGFF, recolle entre os seus dez puntos programáticos a necesidade de diversificar a oferta de linguas estranxeiras en Alemaña, así como a posibilidade de que algunhas delas se ensinen e se aprendan só desde unha dimensión comprensiva.

c) Máis recentemente, a declaración común asinada en París o 22 de novembro de 1997 por diversas asociacións de profesores de linguas estranxeiras —ADEAF (Association pour le Développement de l’Enseignement de l’Allemand en France), ADEPBA (Association pour le Développement des Etudes Portugaises, Brésiliennes, d’Afrique et d’Asie lusophones), AFDA (Association Française de Arabisants), AFR (Association Française des Russisants), ALFA (Association pour le Développement des Liens Culturels entre la France et l’Allemagne), APAES (Association des Professeurs d’Arabe de l’Enseignement secondaire), APLIUT (Association des Professeurs de Langues des Instituts



Universitaires de technologie), APLV (Association des Professeurs de Langues Vivantes) e UPLEGESS (Association des Professeurs de Langues Etrangères des Grandes Ecoles) (Boletín *CONTACT*, 37 (1); páxs. 5-7)— opoñíase ás recentes decisións do Goberno francés sobre unha planificación das ensinanzas das linguas estranxeiras que non considera os avances na introducción dunha dimensión europea neste tipo de planificación.

d) A conferencia europea organizada polo Consello de Europa en xuño de 1997 baixo o tema de *Apprendre les langues pour une nouvelle Europe*, e á que se alude no manifesto das asociacións de profesores de linguas estranxeiras anteriormente citado, recolle no conxunto das súas recomendacións finais a necesidade de investigar novas formas de aproximación ó deseño dos currículos das linguas estranxeiras no nivel escolar obrigatorio, desde o respecto e a potenciación da pluralidade lingüística e a interculturalidade como valores asociados á identidade dunha dimensión europea.

e) O coloquio internacional “Apprendre à Comprendre les Langues”, que tivo lugar en París (23-25 de xuño, 1994) por iniciativa do Goberno francés e do Conseil Supérieur de la Langue Française e que foi organizado pola FIPF (Fédération Internationale des Professeurs de Française) e pola AELPL (Association Européenne des Linguistes et des Professeurs de Langues), destaca pola

súa dedicación exclusiva á análise e ás reflexións, desde moi diversas perspectivas, sobre o problema das linguas e a comunicación en Europa. Como un dos seus aspectos prioritarios (J.-P. Atal e outros, 1995) cómpre destaca-lo estudo da adquisición das estratexias de comprensión desde un esforzo por lles dar resposta ás dificultades específicas da comunicación entre europeos, moi especialmente ante a seriedade e a gravidade que está adquirindo actualmente a hipótese da unificación lingüística global que deriva dos recentes avances nas tecnoloxías da comunicación e da información.

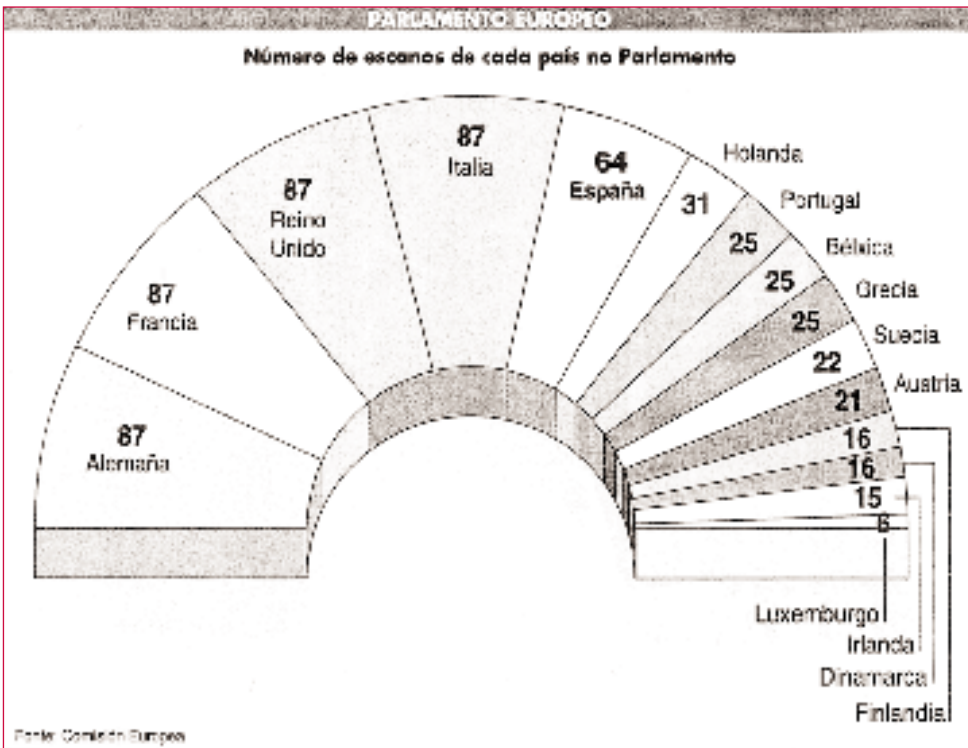
A propia alocución inaugural do vicepresidente do Conseil (Quemada, 1995, 10) reflicte o interese europeísta da proposta de ensino e aprendizaxe de linguas estranxeiras cando, no nome desta institución governamental, precisa que:

Para a comunicación entre europeos, a diversidade de linguas representa unha molestia considerablemente acusada aínda pola *mundialización* dos intercambios. Unha lingua única, segundo certos economistas de moda, sería unha solución racional para a Unión Europea (unha idea pouco innovadora que xa foi proposta antes da Segunda Guerra Mundial). Sen embargo, trátase dunha solución á vez simplista, irreal e perigosa que é rexeitada hoxe en día por sociólogos, lingüistas e ata por determinados políticos. Sen dúbida ningunha, o argumento pode seducir: ¿Non era o latín hai a penas catro séculos a lingua dos europeos cultos? Sen embargo, ¿como facer abstracción dos efectos e dos danos da unificación lingüística sobre os aspectos culturais, intelectuais, afectivos, identificativos e socioeconómicos? ¿Como facer abstracción do empobrecemento e da

perda irremediable dos valores e dos patrimonios ligados ás linguas?

Para a comunidade de nacións que forman Europa, “unido” non significa “uniforme”. A riqueza, a diversidade e a orixinalidade das súas culturas son a súa forza, así como as condicións do respec-

to que ela poida inspirar. Hoxe sábese que o principal vector da vitalidade dunha cultura é a súa lingua. O que implica, no ámbito de todo un continente, a existencia dun plurilingüismo real. É dicir, vivo e activo. Isto non pode ocorrer sen consecuencias.



Coa distribución do arco parlamentario cómpre buscar unha solución cara ó feito plurilingüe.

### 3. TENDENCIAS ACTUAIS DA INVESTIGACIÓN

O Conseil Supérieur de la Langue Française leva presentando desde hai varios anos unha serie de recomendacións oficiais que converxen coas que hai tempo formularon distintos espe-

cialistas franceses e doutros países europeos —moitas delas desenvolvidas ó abeiro do programa LINGUA— e que se centran no feito de que o futuro de cada lingua da Unión está vinculado ó futuro das demais. Neste sentido, as investigacións propiciadas polo

propio Conseil adoptaron unha serie de puntos de interese que teñen que ver con:

- O feito primordial de sensibiliza-la sociedade, o alumnado e os seus pais e tódolos demandantes de formación sobre a importancia das linguas estranxeiras e do que representan. Para unha mellor comprensión do problema cómpre difundir-las coñecementos básicos sobre a lingua e a diversidade dos seus usos e das súas funcións.

- Estas accións esixen unha colaboración entre os especialistas do ensino de linguas, os lingüistas e os medios profesionais involucrados, o que debería levar a unha revisión radical das prácticas xa existentes para adaptalas á innovación esperada. Nese sentido, pódense integrar tamén certas áreas de recente interese de investigación en DLE: o ensino precoz, o ensino bilingüe, os intercambios de alumnos e profesores, as novas metodoloxías que teñen en conta os parentescos lingüísticos, o desenvolvemento da autoaprendizaxe, o recurso ás novas tecnoloxías, etc.

- Certas accións esixen unha situación pormenorizada cara á situación da oferta e a demanda de linguas estranxeiras en distintos países co fin de:

- xeneraliza-lo ensino de dúas linguas estranxeiras na escola;

- diversifica-las posibilidades de elección de linguas europeas no ensino;

- diversificar e facilita-la adquisición de competencias mellor adaptadas ás diferentes funcións da comunicación e ós usos que se pretenden desenvolver.

O Conseil adoptou nos pasados anos a opción da comprensión en linguas estranxeiras como unha medida estratéxica a modo de etapa necesaria no camiño dun plurilingüismo europeo efectivo. A utopía dun plurilingüismo xeneralizado nas condicións actuais para a maior parte dos países de Europa non permite avanzar cara a un plurilingüismo funcional. Aínda supoñendo a eficacia dos efectos dun bo ensino das linguas estranxeiras na escola, os efectos sociais só resultan perceptibles a medio e a longo prazo nun tanto por cento de aprendices moi singulares. No nivel inmediato imponse unha selección de obxectivos máis restrinxidos pero máis operativos: a prioridade da adquisición das destrezas de comprensión.

Esta capacidade pódese adquirir máis rapidamente cá expresión do pensamento de forma correcta ou a de facer valer un argumento complexo na lingua do interlocutor. Desenvolver esta actitude específica, como recoñece Bernard Quemada (1995, 13), “resultoulles de escaso interese ós actuais profesores en exercicio e poucos programas os motivaron sobre isto”.

Tal vez por esta razón, á que aludía hai poucos anos o seu vicepresidente, a actividade básica do Conseil centrouse case exclusivamente nun

tipo de investigación e desenvolvemento da comprensión en linguas estranxeiras limitado nunha primeira etapa ós enxeñeiros, científicos experimentais, técnicos e economistas con grandes necesidades de mobilidade ou de comprensión de textos científicos escritos noutras linguas non coñecidas. Esta primeira etapa permitiríalles comprender varias linguas no seu ámbito de especialidade sen necesidade de recorreren ó inglés como elemento lingüístico común para todas elas; é dicir, a posibilidade de le-los textos especializados na súa versión orixinal que, máis tarde, sería completada pola capacidade de seguir exposicións orais sobre estes textos. Así, a práctica dos intercambios orais plurilingües estaría baseada na hipótese de que “cada un fala na lingua ou linguas de seu e pode comprender perfectamente a do seu interlocutor ou interlocutores”. Esta é unha posibilidade, na liña do pensamento do *Conseil*, de rematar co espectáculo internacional tan desconsolador e frecuente de ver interlocutores cualificados que reducen a forza comunicativa dos seus enunciados pola necesidade de ter que producilos nunha lingua estranxeira.

A queixa expresada polo *Conseil* en moi diversas ocasións é que, ó redor de ideas tan convincentes se produce, non obstante, unha escasa dispoñibilidade de programas didácticos e, en definitiva, é moi pouco substancial e sólido o coñecemento científico do que hoxe se dispón sobre ‘cómo aprendemos a comprender’. Nesta dirección

avanzan outras liñas de investigación que a continuación resumo:

### 3.1 O PROXECTO EUROM 4

Desenvolvido por investigadores das universidades de Salamanca, Aix-en-Provence, Roma e Lisboa, baixo a dirección de Claire Blanche-Benveniste, EUROM 4 é un proxecto de desenvolvemento de materiais didácticos para un ensino intercomprensivo oral e simultáneo de tres linguas románicas. Para o contexto español: francés, italiano e portugués; para o contexto francés: español, italiano e portugués; para o contexto italiano: francés, español e portugués; para o contexto portugués: español, francés e italiano. O seu obxectivo é permitirlle a alguén que ten como lingua materna unha destas catro, poder ler e escoitar comprensivamente as outras tres linguas despois dun tempo de tratamento didáctico da intercomprensión bastante curto, ó pé dunhas cincuenta horas.

Os investigadores teñen en conta o feito inicial de que a intercomprensión entre linguas dunha mesma raíz existe desde sempre como forma natural de construción do pensamento en determinados contextos sociocomunicativos, como é o caso de moitos viaxeiros, comerciantes, etc. Aínda así, nos contextos académicos e profesionais máis habituais, hoxe en día resulta case un feito insólito que alguén poida comprender-los textos das noticias dos xornais escritos en tres linguas distintas da propia pero coa mesma raíz latina. Neste sentido, o punto de partida é que

algo que semella extraordinario pode converterse nunha cuestión banal a través dun enfoque intercomprensivo de cincuenta horas de traballo.

O proxecto desenvolveuse dentro duns límites que o equipo de investigación fixou en:

- *Suxeitos*: estudantes de primeiro ciclo de carreiras universitarias do ámbito das ciencias sociais e humanas, persoal administrativo, etc.

- *Ámbito*: non se pretende que en cincuenta horas se poidan comprender conversas familiares ou textos literarios. Seleccionouse un ámbito que non presenta dificultades específicas, como artigos de prensa sobre política exterior, temas de sociedade e aqueles tópicos de tratamento común nos medios de comunicación europeos. Presuponse que o contido do material lingüístico é coñecido nos catro países, ou é fácil de deducir, sen dificultades interculturais engadidas.

- *Obxectivos*: non se trata de que os participantes cheguen a un punto de coñecemento destas linguas, senón sinxelamente de marcarse o obxectivo de que dean lido un artigo en cada unha das tres linguas sen dificultades despois de cincuenta horas de tratamento didáctico comprensivo e interlingüístico.

Tocante á metodoloxía seguida, a investigación ten en conta a capacidade autónoma de descubrir e predicir dos participantes adultos nesta experiencia. En certo modo, partir de 'adivinhar'

para chegar a 'comprender'; é dicir, partir das capacidades de inferencia e predicción das que dispón un bo lector en lingua materna para trasladar este potencial á lingua estranxeira. Estas capacidades pasan pola habilidade de saltar por riba dos obstáculos léxicos e gramaticais, neutraliza-los vocabulos e expresións difíciles e tira-lo sentido do conxunto antes de chegar ós aspectos máis do detalle.

Os investigadores asumen o suposto de que nas linguas neolatinas, cunha boa parte común de vocabulario e de estruturas gramaticais, estas estratexias de comprensión son especialmente útiles. No proceso da investigación ponse o interese tanto naquelas dificultades específicas ás que se enfrontan os suxeitos (reconstrucción 'opaca' do significado dun texto en virtude dos estereotipos atopados, dificultades gramaticais derivadas de diferencias tipolóxicas entre as catro linguas, etc.) coma nas de tipo máis xeral (pre-disposición para supoñe-la existencia do canon da frase na secuencia suxeito + verbo + complemento, obstáculos derivados dos suxeitos propostos, as elipses e todo o que altera unha suposta orde ideal, aspectos ortográficos, etc.).

Entre as principais conclusións ás que chegan os investigadores despois do seu terceiro ano de experimentación, destaca o feito de que os participantes descubriron con grande entusiasmo que eran capaces de comprender, cun esforzo bastante pequeno e nun tempo bastante curto. O

seguimento das súas motivacións, unha vez rematada a experimentación de cincuenta horas, pon de manifesto que se interesan por ir ós países onde se instalan socialmente estas linguas, por mercar xornais, libros, etc., nestas linguas e por seguir cursos de perfeccionamento nos que se traballan as destrezas productivas.

Sen pretender en ningún momento da experiencia 'ensinarlles' estas linguas, os investigadores séntense satisfeitos do alto grao de percepción positiva que os suxeitos amosan fronte a todas elas ó remate do proceso. Unha percepción moi distinta á que, no inicio da experiencia, manifestaron ó informar dos seus respectivos procesos de aprendizaxe escolar dunha lingua estranxeira. Constataron, por outra parte, o feito de que os participantes que aprenden máis rápido e que conseguen chegar a le-los textos máis longos son os portugueses, mentres que os franceses resultan se-los máis lentos.

### 3.2 O PROXECTO GALATEA

Arredor dunha iniciativa de Louise Dabène (1991), xurdida a principios desta década, o equipo GALATEA, con base na Universidade Stendhal de Grenoble, agrupa unha serie de investigadores españois (Universidade Complutense e Autónoma de Barcelona), portugueses (Universidade de Aveiro), italianos (Universidade oriental de Nápoles e La Sapienza de Roma), suízos (Universidade de Neuchâtel), romaneses (Universidade de Bucarest), franceses (Universidade

de Grenoble 3, Lyon 2 e París 8) en estreita colaboración co equipo LinguaSur que traballa nun proxecto similar en Chile e nalgún outro país de América Latina.

Entre as súas motivacións iniciais destaca a idea de planificar un 'plurilingüismo social' que, para o seu desenvolvemento, precisa que ós esforzos de innovación que se veñen producindo na DLE dos sistemas escolares europeos se sume, de xeito decidido, a práctica social das linguas dos cidadáns europeos, linguas que xa non se poden cualificar de estranxeiras, senón máis ben de europeas.

Se as linguas estranxeiras (ou mellor europeas) non veñen ó cidadán ou ó escolar, senón que, pola contra, son estes os que se achegan a elas dun modo selectivo, case sempre mediaticado por unha determinada razón entre a oferta e a demanda de dubidosa lexitimidade, só se pode esperar que un auténtico plurilingüismo social bote as súas raíces no terreo xa fertilizado (Porcher, 1992) das 'aprendizaxes autónomas' de linguas engadidas. Só así —defenden as formulacións de partida deste proxecto— se pode favorecer a existencia de itinerarios de aprendizaxe individuais de linguas desde a premissa capital de aprender e practicar socialmente as linguas dos demais dun modo dissociado; é dicir, sen buscar un dominio á mesma altura de competencia en tódalas habilidades lingüísticas. Neste punto, e desde o protagonismo do desenvolvemento das competencias da comprensión lingüística de

varias linguas, o proxecto GALATEA asume a mesma formulación de fondo có proxecto EUROM 4.

Esta perspectiva, no contexto europeo actual, dunha comunicación multilingüe, baseada en competencias lingüísticas plurilingües e dissociadas, resulta moito máis viable canto máis tipoloxicamente próximas estean as linguas involucradas. Nesta dirección, e aproveitando a proximidade existente na esfera romanófono onde, como sinala Louise Dabène (1994a, 169), “a intercomprensión xa existente pode desenvolverse moito máis e de maneira máis doada”, o equipo GALATEA centra as súas investigacións na intercomprensión lingüística en linguas neolatinas.

O seu obxectivo derradeiro consiste na elaboración de módulos pedagóxicos dissociados de aprendizaxe de “*langues étrangères voisines inconnues romanes*” (*Levir*) destinados, polo menos na súa primeira intención, a locutores adultos. As tres fases previstas por L. Dabène para o cumprimento deste obxectivo son:

— O estudo dos procesos e das estratexias empíricas de construción do sentido en situación de recepción das *levir*.

— A análise contrastiva das parellas de linguas afectadas co fin de estudar as zonas da lingua meta susceptibles de constituíren obstáculos para a comprensión.

— A experimentación pedagóxica que permita confronta-los resultados e as hipóteses deducidas das dúas primeiras etapas cunha determinada situación didáctica, co fin de poder estudar con precisión as opcións metodolóxicas máis axeitadas.

Despois de varios anos de experimentación do proxecto no ámbito da comprensión escrita e aínda pendente unha parte do percorrido completo das diferentes etapas no dominio da comprensión oral, o primeiro balance provisional do equipo destaca os seguintes aspectos en cada fase do programa:

*Primeira fase:*

Establécense as ‘situacións binomio’ de partida entre contactos binarios de linguas romances respecto de falantes que só dispoñen dunha lingua latina de referencia e as situacións ‘*trinôme*’ respecto dos que teñen dúas linguas latinas de referencia. Redáctase un protocolo de recollida de necesidades e de datos comúns ós diferentes membros do equipo ou subequipos, e danse os primeiros pasos do desenvolvemento, consistentes en textos de lectura breves en *levir*, seguidos de entrevistas destinadas a recolle-la comprensión e as estratexias empíricas da descodificación seguidas. O corpus de datos gravados e transcritos obtido estímase suficiente e fiable para unha investigación de tipo didáctico.

Fronte á hipótese de que a comprensión escrita en lingua estranxeira se caracteriza por unha especie de

“court-circuitage des processus de haut niveau” (Cziko, 1980; Gaonac’h, 1990) —hipótese que máis ben se centra en situacións de ensino institucional das linguas onde teñen un peso relevante os procesos da avaliación formal (Degache, 1994)— a experimentación do proxecto GALATEA, en marcos de maior liberdade de funcionamento, busca favorece-lo desenvolvemento de indicios e estratexias sobre a base do respecto a dúas condicións: *a*) consolida-la disposición do control da construción semántica no proceso comprensivo en lingua escrita, de forma que as hipóteses sobre o sentido dun texto ou dun segmento deste deben ser verificadas por procesos de varios niveis, buscando unha redundancia de indicios; *b*) permiti-la construción persoal do sentido, tendo en conta que as variables cognitivas e afectivas individuais teñen un papel importante en canto ós procesos seguidos polos lectores.

A segunda hipótese de traballo garda relación co fenómeno da ‘transferencia’. Fronte a un texto nunha lingua veciña e accesible, libre de toda presión contextual e sobre todo avaliadora de coñecementos, o lector transfere as súas competencias metalingüísticas e metacognitivas así como os seus coñecementos lexicais en L1 e outras L2, gramaticais, extralingüísticos, etc., en forma dun tipo de estratexia “de resolución de problema”. Os investigadores observan o feito de que esta transferencia presenta atrancos no ámbito da competencia textual, e cons-

tátase que os suxeitos buscan a miúdo aferrarse a un modelo textual moi simple á hora de construí-lo sentido dos acontecementos descritos nos seus textos en *levir*, por medio dunha cronoloxía lineal que induce ó erro.

En terceiro lugar, ponse de manifesto que as estratexias varían en función das linguas. Así, é frecuente observar-la utilización de estratexias acústicas (oralización interna ou externa dun texto escrito) en italiano que non sobresaen noutras linguas romances da investigación. Por outra parte, destaca o feito de que mentres as primeiras aproximacións ós textos son de tipo lexical, en seguida adquiren forza os principios morfosintácticos que axudan a organiza-las partes opacas do discurso na lingua descoñecida, gracias ó seu parentesco coa coñecida ou coñecidas.

#### *Segunda fase:*

Trátase de poñer en xogo os interrogantes derivados da identificación do que L. Dabène (1994a) considera “zonas potenciais de resistencia á comprensión” (pronominalización, conectores interproposicionais, etc.) por medio dunha análise contrastiva predidáctica. Quérese chegar a establecer unha especie de mapa gramatical da comprensión con carácter propedéutico sobre os procesos e dificultades de interiorización da lingua meta. Considérase aquí que, co fin de poder facer unha disociación efectiva dos obxectivos, é necesario dispoñer dun método sólido de análise predidáctica



do discurso na lingua meta para avaliar a súa opacidade e accesibilidade para un determinado tipo de falantes. Con este obxectivo, e co apoio dos resultados da primeira fase do programa, a análise contrastada atopa para os investigadores do proxecto GALATEA unha utilidade pedagóxica innegable que se concretará nas axudas que lles van proporcionar ós aprendices baixo a forma do que Besse e Porquier (1984, 205) denominaron hai tempo “informacións contrastivas adaptadas”.

#### *Terceira fase:*

Constitúe o proxecto pedagóxico do grupo e ten que ver coas opcións metodolóxicas que se van seguir. En síntese, a intervención didáctica céntrase en forma-los aprendices para que desenvolvan o seu propio itinerario de aprendizaxe, guiando e facendo progresa-lo seu propio coñecemento na lingua ou linguas meta. É dicir, facilitalos medios para unha exploración autónoma da nova lingua, tendo en conta que todo contacto con esa lingua supón algún tipo de confrontación do que dificilmente se sae indemne.

Unha parte que cómpre destacar das estratexias metodolóxicas seguidas na extracción do sentido dos textos a través da exploración semántica, ten que ver co proceso interactivo das idas e vindas entre a aproximación semasiolóxica da comprensión do texto e o enfoque onomasiolóxico (Coste, 1978), de maneira que o aprendiz poida controlar mellor as hipóteses que emanan dos seus coñecementos previos, xunto

coas formuladas a partir da descodificación do texto. Para este propósito, o equipo previu a utilización dun fichero de axuda para o aprendiz, de acceso individual e de construción continuada, organizado en tres grupos de actividades: *a)* resolución de dificultades de comprensión lexical; *b)* de natureza morfosintáctica e *c)* de busca de indicios de sentido no texto desde a súa globalidade.

Un aspecto singular do proxecto é a súa flexibilidade modular, que permite que un aprendiz poida interromper-lo seu proceso de aprendizaxe ó remate dun módulo determinado, ou continuar perfeccionando ese módulo, ou ben pasar ó inicio da exploración doutra competencia, facendo uso da súa propia autonomía e coa axuda de material complementario informatizado elaborado polo propio equipo, que o considera como parte do seu cometido. Aínda así, e con carácter prescriptivo, o equipo estima que o módulo inicial de comprensión escrita non deba ter unha duración superior a vinte horas.

A miña valoración inicial de ámbolos dous proxectos é a súa adecuación ás formulacións constructivistas que, nestes últimos anos, influíron de xeito moi poderoso nos deseños do currículo das linguas estranxeiras. É amplamente aceptado, na comunidade científica do ámbito de adquisición e aprendizaxe de linguas segundas e estranxeiras, o feito de que os aprendices utilizan as súas propias estratexias e procesos mentais co fin de que, como

sinalan Williams e Burden (1997, 13) recentemente, “resulte posible descubri-lo sistema interno da nova lingua que se lles presenta”.

Así, as estratexias comprensivas percíbense actualmente como a representación mental dun texto segundo a propia percepción do lector ou do oínte dependendo das súas intencións, o seu coñecemento do mundo, o seu coñecemento lingüístico e as súas expectativas ante o discurso (Grellet, 1981; Barr e outros, 1981; Brown e Yule, 1983a, 1983b; Ur, 1984; Underwood, 1989, Williams e Moran, 1989).

En ámbolos proxectos non cabe dúbida de que existe un centro de interese común: desenvolve-las destrezas comprensivas a través da indagación das expectativas e dos coñecementos e intuicións previas dos suxeitos participantes, así como unha metodoloxía de aproximacións sucesivas á construción do sentido na progresiva interpretación das mensaxes en linguas distintas pero da mesma familia lingüística.

#### 4. A INTERCOMPRESIÓN LINGÜÍSTICA COMO ALTERNATIVA CURRICULAR

As tendencias actuais da investigación no campo (comentadas no apartado anterior no que respecta fundamentalmente a dous grandes proxectos internacionais sobre a comprensión de linguas neolatinas) revelan un interese europeo, cun forte impulso e presenza franceses, pola introducción da disociación de competencias no ensino de

varias linguas europeas a un público adulto (con diversos perfís socioprofesionais e académicos) no marco de contextos non escolares.

Sen dúbida, a investigación destas innovacións en DLE nun medio educativo formal e, particularmente, nas etapas de escolarización obrigatoria (hoxe bastante máis homoxéneas e comprensivas nos países da Unión do que era común ata hai uns anos), atopan unha fronte de resistencia que ten que ver co propio hermetismo e reticencia das administracións educativas con respecto á investigación universitaria centrada na escola e operando desde dentro da institución escolar.

Baixo esta perspectiva, e pola falta de traballos que indaguen os posibles desenvolvementos dunha dimensión europea en DLE no marco escolar desde propostas metodolóxicas comprensivas de varias linguas europeas, as miñas investigacións (moi incipientes polo de agora) parten dunha serie de pautas que teñen que ver co establecemento das condicións favorables para unha alternativa curricular ás actuais tendencias na aprendizaxe e no ensino das linguas estranxeiras nos sistemas educativos formais da Unión.

A literatura especializada, bastante escasa e concentrada en ámbitos moi restrinxidos, recoñece a importancia da comprensión lingüística —case sempre baixo a perspectiva dunha disociación de competencias— das linguas estranxeiras como unha alternativa ós programas convencionais de ensino e

aprendizaxe desas linguas. Tal perspectiva adoita presentarse como unha forma de atender determinadas finalidades e necesidades dos aprendices de linguas estranxeiras, en particular cando se trata de suxeitos adultos e motivados por circunstancias profesionais. Nesta dirección formuláronse, por exemplo, as motivacións do Conseil Supérieur de la Langue Française que, inicialmente, parten de reivindicacións de grupos empresariais franceses con implantación multinacional que sofren a presión do dominio da lingua inglesa no desenvolvemento comunicativo das súas actuacións nos mercados exteriores.

En direccións diferentes, e concretamente no ámbito do desenvolvemento curricular das linguas estranxeiras en marcos escolares, son varios os autores que recoñecen e resaltan a necesidade dunha fase previa dedicada exclusivamente ás destrezas comprensivas desde a súa propia experimentación nas aulas, sobre todo no contexto de Canadá (Courchêne e outros, 1992; Duquette, 1990). Sen embargo, como sinalou C. Germain (1993, 83), “trátase dunha aproximación que aínda non está moi estendida”.

Os enfoques comprensivos e socioculturais —que ó longo destes últimos anos encontraron un terreo propicio para a súa experimentación nos Estados Unidos— proxéctanse como unha fase previa ás estratexias da produción oral e escrita. Neste sentido, cabe entendelos como unha aplicación metodolóxica no marco das estra-

textias de aula, o que ten pouco que ver coa formulación dun deseño curricular que considere a comprensión e a intercomprensión como un obxectivo de seu. Proba disto é que algúns especialistas preocupados pola análise entre o contraste e as consecuencias que supón a maior énfase na dimensión lingüística nos enfoques comunicativos actuais en Europa, e unha maior atención ós aspectos didácticos e psicolóxicos da aprendizaxe nos enfoques comprensivos nos Estados Unidos, apuntan na dirección que sinala Schouten-van Parreren (1989, 133) cando advirte que “tal como se ten demostrado nos enfoques comprensivos, o desenvolvemento da produción oral nos primeiros estadios do ensino dunha lingua viva require un esforzo e un tempo innecesarios; é máis, lévanos a resultados relativamente pobres”.

Ata onde chega o meu coñecemento, e sobre a base dunha investigación exhaustiva das fontes documentais neste ámbito, non se formulou —agás algúns intentos pouco satisfactorios de deseñar un currículo de linguas con módulos opcionais de competencias disociadas para a formación profesional en Holanda (Tuk, 1989)— unha alternativa curricular ó actual deseño de programas de linguas estranxeiras na Unión Europea que conteña trazos inequívocos de identidade europeísta canto ás opcións lingüísticas e ás posibilidades metodolóxicas dunha diversificación real destas opcións en función dunha orientación intercultural que satisfaga as necesidades sociais dunha

comunicación entre europeos máis aló do exclusivo recurso a unha lingua autoestrada como medio de unificación lingüística non desexable.

Como resultado destas carencias, e tendo en conta as propias dificultades e inconvenientes que entraña formularse esta cuestión, as miñas planificacións iniciais centráronse na análise das condicións facilitadoras dunha dimensión europea en DLE que adopte como instrumento de transformación e xestión do currículo de linguas estranxeiras nos países comunitarios unha opción intercomprensiva.

#### 4.1 CUESTIÓNS INICIAIS

Existe unha evidencia pouco discutible no tocante a dúas propostas complementarias:

- Un gran número de europeos e non unha pequena minoría deben dispoñer da capacidade de comunicárense en varias linguas europeas desde o respecto ás súas diversas culturas e pesos específicos na plataforma continental da Unión.

Pero, ¿estase tomando este camiño realmente?, ¿deséxase?, ¿estanse achegando os medios necesarios?

- Parece razoable admitir que os europeos —masivamente— non poderán —como non sucede hoxe— chegar a ler, escribir e falar nada máis que nun número moi limitado de linguas comunitarias. Isto implica o feito dunha imposición de seleccións públicas e persoais para un abano de eleccións

que sempre serán restrictivas e condicionadas por factores de natureza moi distinta.

¿Como forma-los europeos para estas opcións restrictivas e difíciles sen defraudar as expectativas sociais crecentes dunha dimensión europea plural, diversificada e intercultural?

¿Quen pode anticipar as necesidades e as infraestruturas didácticas que nun determinado momento poidan xurdir polo efecto dunha viraxe non prevista cara a unha determinada opción lingüística?

¿É realmente necesario e imprescindible seguir este camiño, ou existen outras posibilidades aínda que isto supoña transformarlá actual cultura escolar e xerar un profundo cambio curricular?

Un breve percorrido por estas interrogantes advírtenos que os datos consultados verbo da transformación da cultura escolar existente e, ante a posibilidade de recorrer a un cambio curricular profundo en relación co obxectivo formulado, apuntan na dirección de que o cruzamento de factores sociais, políticos e da práctica educativa se produce —máis ca en ningún outro lugar— nos espazos institucionais de mediación, que non son outros que os propios centros escolares, onde realmente se configuran os procesos de ensino-aprendizaxe dos alumnos e os profesores de linguas estranxeiras.

De aí que se defenda (Bolívar, 1993a; 1993b) que dificilmente se pode esperar unha mellora escolar desconectada das condicións internas do centro escolar, polo que calquera reforma educativa imposta externamente, se quere ter éxito, terá de ser reconstruída polo propio centro escolar de acordo coas súas prioridades e en función dunha progresiva transformación das condicións internas e externas co fin de provocar un desenvolvemento organizativo e institucional non traumático.

Claro que, mesmo tratando de evita-lo trauma, non é posible deixar de considera-la resistencia ó cambio e a necesidade de reconstrucción sobre a superación desas resistencias. As resistencias deben vencerse desde unha formación do profesorado centrada nunha reconceptualización ideolóxica (enfoques técnico-burocráticos e de xerencia do cambio), desde unha análise da congruencia existente entre o cambio que se propón e o status da cultura xa existente (enfoques culturais) ou desde unha valoración positiva desta resistencia encamiñada a unha reconstrucción crítica que se apoie na colaboración comunitaria ante o cambio (enfoque crítico).

Sen dúbida, os actuais modelos de escolas europeas ofrecen expectativas ben interesantes para un desenvolvemento curricular destas características, asumindo ademais o principio fundamental dunha proposta multilingüe ó servizo dunha realidade multicultural e plenamente centrada na coimplicación entre un modelo de “lin-

gua obxecto” e outro de “lingua útil” (Simon, 1995, 111) no ámbito europeo.

Se ben existe unha crítica razoable por parte de altos responsables educativos de diversos países europeos con relación á adaptación destes modelos ás institucións escolares non experimentais, non é menos certo que a construción europea está a esixirnos unha reflexión seria sobre a función integradora das linguas estranxeiras no currículo escolar dos estados membros na dirección que apunta L. Dabène (1994b, 70) ó entender esta función “como medio de culturización ou como instrumento e símbolo de mobilización étnica para unha integración grupal dos locutores sociais”.

Se, por outra parte, temos en conta a crecente reivindicación de medidas de diversificación das linguas ofertadas no currículo (Arrouays e outros, 1987; Batley e outros, 1993) e unha decisiva toma de conciencia sobre a necesidade, aludida por D. Simon (1995, 113), “de evita-lo monopolio dunha lingua con relación ás máis”, todo semella indicar que nos estamos introducindo nun novo paradigma que, nos primeiros anos do novo século, tratará de centra-lo desenvolvemento dun currículo europeo de linguas estranxeiras sobre unha nova dimensión do concepto de comunicación que atenderá mellor os aspectos comprensivos, diversificadores e socioculturais que deben formar parte, inequivocamente, da conciencia metacomunicativa dos que se forman para seren cidadáns europeos competentes e plurais

nas interaccións lingüísticas que socialmente van ter que desenvolver, e cultos, flexibles e tolerantes ante as experiencias interculturais nas que van proxecta-la súa existencia cotiá e, posiblemente, profesional.

Claro que, sobre este particular, como xa se sinalou en máis dunha ocasión, o consenso necesario aínda precisa acordos que non parecen inmediatos máis alá do que é o horizonte da plataforma continental europea. Paga a pena ter en conta aquí a dura análise de R. Phillipson (1992, 34) sobre datos obxectivos referidos a esta situación:

Os recentes intentos que tratan de asegurar que tódolos escolares da Europa occidental aprendan dúas linguas convén analizalos á luz da preocupación europea ante o dominio do inglés. Cabe esperar que, se os escolares europeos do continente aprenden polo menos unha lingua estranxeira ademais do inglés, se fortalezan os lazos lingüísticos e culturais entre os europeos das diferentes nacionalidades. Os británicos rexeitaron sumarse a este acordo en maio de 1989, o que indica que mesmo cando o desenvolvemento lingüístico se toma en consideración por parte dun organismo supranacional, neste caso a Comunidade Europea co seu programa Lingua, son os intereses nacionais e a promoción das linguas oficiais as principais fontes de motivación para o establecemento destes plans.

Progresivamente, Europa perfírase como *una, in linguis multitis*. A necesidade de desenvolve-la dimensión europea do ensino, especialmente a través da aprendizaxe e da difusión das linguas dos estados membros, recóllese non só no Tratado de Maastricht, senón no crecente sentir comunitario sobre o

feito de que a unidade europea non significa, por necesidade, a construción dun novo concepto de bilingüismo pola vía da autoestrada sociolingüística do inglés: unha formulación hostil ó desenvolvemento das linguas e culturas minorizadas na Europa das rexións.

Ante o actual paradoxo —e signo de debilidade cultural— que caracteriza o feito de que as demandas comunicativas (orais e escritas) entre cidadáns do cono sur europeo (xustamente onde asentán as linguas e culturas de raíz latina) se satisfagan normalmente mediante o recurso ó inglés, aplicando a lei do mínimo esforzo, álzanse cada día máis voces que advirten sobre outras solucións distintas á dunha única lingua franca. Son declaracións como a que pon de manifesto Umberto Eco (1993, 376-377) ó formular que:

O problema da cultura europea do futuro non está, sen dúbida, no triunfo do plurilingüismo total (quen soubera falar tódalas linguas sería como *Funes el Memorioso* de Borges coa mente ocupada por infindas imaxes), senón nunha comunidade de persoas que poidan capta-lo espírito, o perfume, a atmosfera dunha fala distinta. Unha Europa de políglotas non é unha Europa de persoas que falan correctamente moitas linguas, senón, no mellor dos casos, de persoas que poidan comunicarse falando cada unha a lingua de seu e comprendendo a do outro, que non saberían falar de xeito fluído pero que, ó entendela, aínda que fora con dificultades, comprenderían o “xenio”, o universo cultural que cada un expresa cando fala a lingua dos seus devanceiros e da súa propia tradición.

ou declaracións como a realizada por L. J. Calvet (1993, 124-125) na dirección de postular que, en realidade,

Non fai falta demostrar que para comunicarse as persoas deben, necesariamente, fala-la mesma lingua: poden tamén fala-la súa propia lingua e comprende-la dos demais... A xestión cotiá do plurilingüismo europeo pasa por unha especie de *bricolage lingüístico*.

Abundan na idea de que é posible conxuga-lo verbo comunicar desde outra perspectiva diferente á que ata o de agora desenvolvemos no currículo escolar das linguas estranxeiras en Europa. Unha idea que sempre estivo presente na actividade do Seminari de Sociolingüística de Barcelona, fundado en 1976, e no que exerceron unha notable influencia, na súa época de máxima implicación, representantes periféricos como o italiano Giogo Braga (1982, 1985), o rosellónés Doménec Bernardo ou o propio Lluís V. Aracil. E tampouco é allea a esta tendencia a política dunha fronte común de alianzas no cono sur europeo, propiciada no seu día polo que foi presidente do Centre d'information et recherche sur l'enseignement et l'emploi des langues, o Dr. Van Deth, que chegou a propoñer — desde o concepto de “lealdade lingüística europea” — a reivindicación dunha lingua neolatina —o francés, tendo en conta o seu maior peso demográfico específico na Europa sur continental— que servise de bandeira para a necesaria revitalización lingüística e cultural de tódalas demais linguas latinas, especialmente das máis minorizadas.

Non se pode botar en saco roto a vantaxe inicial derivada do feito de que, ás veces, é da man doutras linguas de maior implantación sociocomunicativa nos niveis transnacionais a forma en que algunhas linguas e culturas de menor impacto comunicativo poden resultar apreciadas e comprendidas en grandes universos. Claro que, como xa entrevira Mohandas Gandhi —en palabras que lle atribúe Braj Kachru (1982, 10)— desde o seu peculiar pragmatismo,

Non desexo que a miña casa estea rodeada de paredes polos catro costados e que as fiestras estean tapiadas. Quero que os ventos das culturas de tódolos pobos sopren por toda a miña morada coa máis absoluta liberdade. Pero resístome a que a forza deses ventos arrastre os meus pés fóra dela.

#### 4.2 A XEITO DE PROPOSTA

En síntese, a proposta que aquí vou formular céntrase no feito innegable de que a construción da unidade europea presenta un reto importante para a comunicación transnacional comunitaria:

- Se resulta máis que cuestionable que toda a intercomunicación pase pola autoestrada do inglés.
- Se os nosos alumnos se forman no sistema educativo para seren cidadáns desa nova Europa e comunicadores sociais na pluralidade dos seus contextos, e non tanto para atender con carácter inmediato propósitos comunicativos doutros mundos moito máis afastados desta realidade.

• ¿Non será este o momento de revisa-lo constructo de ‘competencia comunicativa’ e de reflexionar sobre unha ‘competencia comunicativa europea’ á luz dunha nova perspectiva de qué é comunicar?

As ensinanzas de linguas estranxeiras en Europa desenvolven, case ó cen por cento, o concepto de que comunicar socialmente nunha lingua estranxeira é chegar a producir nesa lingua auxiliar co nivel —ou case co nivel— de quen a posúe e a utiliza como lingua propia. E a didáctica das linguas estranxeiras é así, e sobre todo, unha didáctica das destrezas productivas.

Claro que as destrezas productivas —os profesores de linguas estranxeiras ben o saben— son máis duras e demandantes cás destrezas comprensivas. A produción presenta unhas fortes trabas, niveis meseta, de atranco e estancamento que non se producen na comprensión. Así e todo, os profesores avalían mormente os procesos de produción, porque así o demanda a propia avaliación social das aprendizaxes lingüísticas. Os esforzos escolares céntranse neste nivel de dureza e abofé que deste xeito non pode ter cabida a diversificación da oferta de varias linguas estranxeiras no sistema educativo europeo.

Como xa sinalei, son varias as investigacións que cuestionan a rendibilidade dunha aprendizaxe productiva de linguas estranxeiras nos primeiros estadios da escolarización formal. De feito, hai quen pensa que nas

actuais condicións dos sistemas educativos dos países europeos, pouco máis se pode facer que avanzar significativamente na dimensión comprensiva das linguas estranxeiras, non sendo que un se conforme con pasear pola vía das producións mecánicas —carentes de toda forza social— como: *o libro está sobre a mesa...*

Outros cremos que o verbo comunicar pode conxugarse doutra maneira. Dunha maneira que salvagarda —se non potencia aínda máis— esta forza social dunha lingua como comportamento vital. Xa vimos que as chamadas de atención de insignes intelectuais europeos advirten que non fai falta demostrar que para nos comunicar entre persoas temos que emprega-la mesma lingua. E a historia evidencia que a forma máis antiga de comunicarse entre persoas e pobos de distintas linguas é a de falar cada un na que lle é propia, comprendendo a do outro.

Comezar por planifica-las ensinanzas lingüísticas escolares básicas desde a intercomprensión é unha forma posible de inicia-la construción dunha polifonía racional e realista, susceptible de favorece-lo desenvolvemento e o funcionamento harmónico de toda a comunidade. E non me estou referindo exclusivamente á necesidade de comprender para os latinos unha ou dúas linguas —máis alá da que lle é propia— pertencentes ó mundo románico, ademais dunha lingua anglosaxona que ben pode selo tamén no nivel de produción.



É, sobre todo, o compromiso da Europa anglosaxona de comprender unha ou dúas linguas latinas e mesmo de deseñar unha delas desde metodoloxías tamén productivas. A intercomprensión entre as dúas europas lingüísticas veríase sen dúbida moi facilitada.

A introducción dunha ‘competencia receptiva’ que —no ámbito de linguas e culturas dunha mesma familia (e a latina é importante abondo en Europa para que se considere o valor deste esforzo)— nos permita comprendermo-lo outro expresándose na súa lingua e a este comprendernos a nós na nosa, non entra en conflito coa potenciación dunha competencia comunicativa plena (productiva e comprensiva) nunha gran lingua franca europea como o inglés ou o alemán.

Os actuais esforzos económicos, sociais e educativos favorecedores dunha competencia comunicativa plena en linguas anglosaxonas deben seguir manténdose pois que os beneficios científicos e culturais, económicos, socioprofesionais, etc., que se obteñen a través da dimensión universal global, máis alá de Europa, que supón esta forma de comunciación, son en tódolos sentidos valiosos para calquera individuo e sociedade.

Claro que a suma dunha competencia comunicativa completa en linguas anglosaxonas e unha competencia receptiva noutras dúas ou tres linguas da Unión Europea configura, sen dúbida, un perfil educativo, cultural e profesional moito máis desexable para os

cidadáns europeos que profesen como tales e teñan razóns para conxugar, na práctica, o verbo comunicar en Europa dunha maneira moi distinta á actual.

En realidade, existen importantes impulsos ó redor dunha planificación do currículo europeo de linguas baseados nunha disociación de competencias que permita o desenvolvemento curricular dunha lingua estranxeira con competencias productivas e comprensivas xunto ó desenvolvemento simultáneo dunha competencia receptiva noutras dúas linguas europeas. De feito, a diferenza conceptual entre lingua obxecto e lingua útil que durante estes anos se vén aplicando nos modelos das escolas europeas dá mostras inequívocas deles.

A unificación lingüística de Europa pretendida por algúns pode non estar moi lonxe, aínda sen desexalo, da proxección do ‘pensamento único’. Claro que para os que percibímo-lo concepto de Unión Europea como unha unidade de diferencias, a intercomunicación lingüística entre europeos resulta un elemento importante para manter, ademais de facer progresar, o plurilingüismo e a interculturalidade en Europa. Favorece-la intercomprensión é un desafío non só para tódolos europeos que, dalgunha maneira, estean preocupados polo ensino e a aprendizaxe de linguas estranxeiras, senón tamén pola construción dunha Europa plural e respectuosa coa súa diversidade lingüística e cultural.

A situación actual do ensino ofrece a posibilidade de deseñar novas orientacións. Pero isto esixe non só unha boa vontade pola parte dos que se atopan na base da pirámide educativa, senón pola dos que están máis próximos ó seu cumio.

Dalgún xeito podemos imaxinala Europa do terceiro milenio como unha especie de 'bricolaxe' lingüística na xestión cotiá da súa pluralidade. Unha xestión que, sen dúbida, situaría as súas linguas latinas nunha posición máis xusta e equilibrada nas relacións transnacionais da comunicación social.

O século XXI perfílase xa como o da latinidade. A Europa latina ten un gran compromiso con este reto. Así, por exemplo, cómpre apelar ás iniciativas como as que en xuño de 1994 se trataron no Coloquio de París sobre o tema "Apprendre à Comprendre les Langues" ou, máis recentemente, en setembro de 1995, as Primeiras Xornadas da Escola Interlatina de Alto Estudio en Lingüística Aplicada celebradas en San Millán de la Cogolla (España), que deron o primeiro paso formal cara á potenciación por parte de Francia, España, Italia e Portugal de proxectos de cooperación interlatina que permitan o nacemento dun proxecto común de tódolos países europeos que falan as linguas románicas en contra do predominio do inglés nas actuais autoestradas da información.

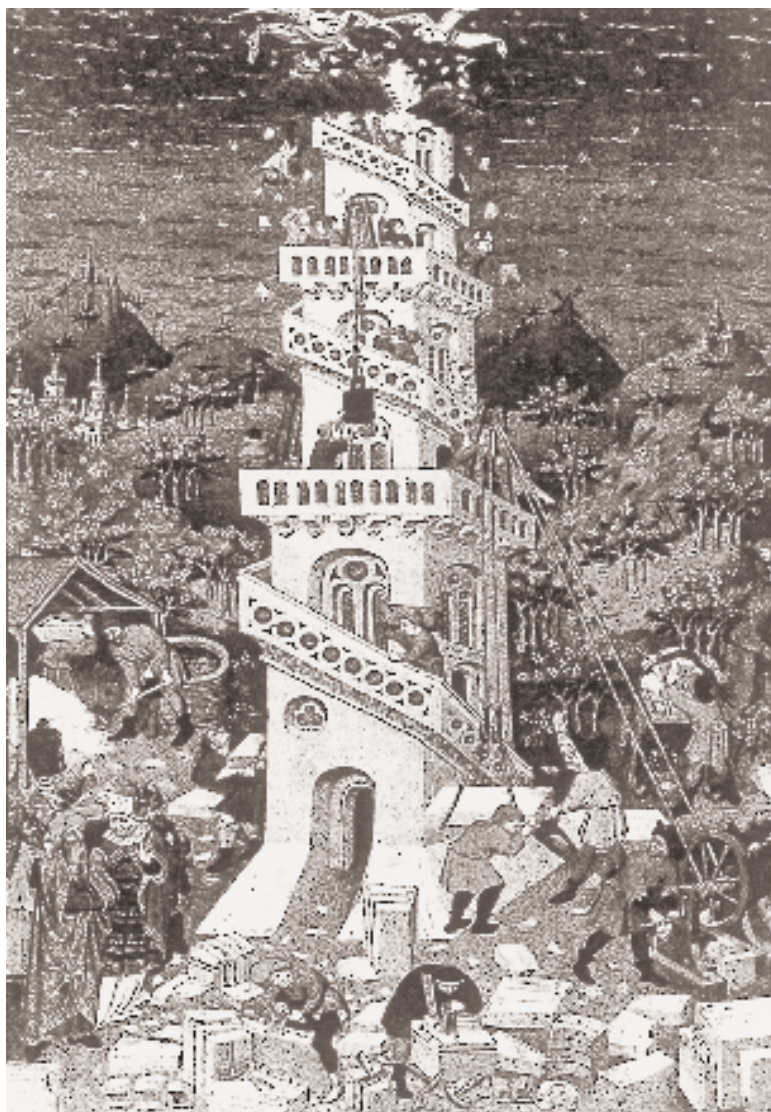
Está a piques de rematar o século e non é precisamente o día de Pentecoste, senón a hora de Babel o que

temos á vista. Dentro de poucos anos, seremos mil millóns os que falemos linguas neolatinas, unha boa parte en Europa. Mil millóns que poderíamos entendernos coa voz da cultura sen ter por qué dobregarnos ás comenencias utilitarias. Deixarnos cercar por intereses lingüísticos alleos á nosa historia e ó noso destino vai lesionando a nosa fisionomía cultural..., unha tendencia que se agrava aínda máis no momento en que os profesores, os xornalistas, os políticos e un longo etcétera deixan de poder comunicarse directamente entre si —como dan conta tantas convenções internacionais celebradas en calquera país europeo— por renunciaren (ou non se proporen) a aprender e comprender outras linguas romances distintas da propia.

A declaración do Consello Europeo de Ministros de Educación, reunidos en sesión plenaria o 4 de xuño de 1984 en Luxemburgo, é ben coñecida:

Os Estados Membros terán de favorecer tódalas medidas apropiadas co fin de que o maior número posible de alumnos poidan adquirir, ó remataren a súa escolarización obrigatoria, un coñecemento práctico de dúas linguas distintas da súa lingua materna.

A proposta que aquí se pecha trata, xustamente, de proporcionar elementos de reflexión e debate sobre unha desas "medidas apropiadas".



*A construción da Torre de Babel, Libro de Horas do duque de Bedford, século XV.*

Na tradición da Torre de Babel semella verse a incapacidade da comunicación entre xentes cun cometido común e diferentes linguas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arrouays, M., e outros, *Parlons des langues!*, París, Nathan, 1987.
- Atal, J.-P., e outros (coord.), *Comprendre les langues, aujourd'hui*, París, La Tilv, 1995.
- Barr, P., e outros, *Advanced Reading Skills*, Londres, Longman, 1981.
- Batley, E., e outros, *Les politiques linguistiques dans le monde pour le XXIe siècle*. Rapport pour l'Unesco, París, Fédération internationale des professeurs de langues vivantes, 1993.
- Besse, H., e R. Porquier, *Grammaire et didactique des langues*, París, Crédif-Hatier, 1984.
- Bolívar, A., "Cambio educativo y cultura escolar: resistencia y reconstrucción", *Revista de Innovación Educativa*, 2, 1993a, 13-22, 1993a.
- \_\_\_\_ "Cultura organizativa escolar y resistencia al cambio educativo", en J. M. Coronel, e outros (eds.), *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*, Sevilla, GID, 1993b, 41-48.
- Braga, G., "The process of conceptualization in the sociology of language", *International Journal of the Sociology of language*, 38, 1982, 15-18.
- \_\_\_\_ *La comunicazione verbale. Una ricerca sociologica*, Milán, Angeli, 1985.
- Brown, G., e G. Yule, *Discourse Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983a.
- \_\_\_\_ *Teaching the spoken language*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983b.
- Calvet, L.-J., *L'Europe et ses langues*, París, Plon, 1993.
- Comenius, J. A., *Janua Linguarum Researata Aurea*, Amstelodami, 1631.
- Coste, D., "Métalangages, activité métalinguistique et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère", *DRLAV*, 32, 1978, 63-92.
- Coste, D., e outros, *Un niveau-seuil*, Strasburgo, Conseil de l'Europe, 1976.
- Council of Europe, *Modern Language Learning in Adult Education: Linguistic Content, Means of Evaluation and their Interaction in the Teaching of and Learning of Modern Languages in Adult Education*, Strasburgo, Council of Europe, 1971.
- \_\_\_\_ *Systems Development in Adult Language Learning: A European Unitl Credit System for Modern Language Learning by Adults*, Strasburgo, Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe, 1973.

- \_\_\_\_\_*A European unit/credit system for modern language learning by adults*, Strasburgo, Council of Europe, 1978.
- \_\_\_\_\_*Modern Languages (1971-1981)*. Report presented by CDCC Project Group 4, Strasburgo, Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe, 1981.
- Courchêne, R.-J., e outros, *L'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1992.
- Czico, G.-A., "Language competence and reading strategies: a comparison of first and second language oral reading errors", *Language Learning*, 30, 1980, 101-116.
- Dabène, L., *Projet de recherche «Enseignement/apprentissage de l'inter-compréhension entre langues voisines(domaine roman)»*, Lidilem, Université Stendhal Grenoble 3, 1991.
- \_\_\_\_\_*Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 1994a.
- \_\_\_\_\_"Multiculturalisme et multilinguisme à l'école", en M.-C. Révauger (comp.), *La dimension européenne et la formation des enseignants*, Grenoble, IUFM, 1994b.
- Degache, C., "L'enseignement de la compréhension écrite de l'espagnol à un public d'étudiants débutants non spécialistes: prémices de l'élaboration d'un outil adapté", *Actes des Journées d'Étude de la Société des Hispanistes Français*. Paris, 1994.
- Degache, Ch., e M. Gasperi., "Pour une dissociation des compétences. Un programme d'enseignement/apprentissage de la compréhension des langues romanes: Galatea", *Lidil*, 11, 1995, 141-159.
- Diller, K., *Generative Grammar, Structural Linguistics and Language Teaching*, Rowley, Mass., Newbury House Publs, 1971.
- Dobson, J., "The notional syllabus: Theory and practice", *English Teaching Forum*, 17, 2, 1979, 2-10.
- Dobson, J., e G. Hawkins, *Conversations in English: Professional Careers*, Nova York, Litto Educational Publs, 1978.
- Fernández Salgado, X. A., e outros, *Nivel Soleira (Versión Provisional)*, Santiago de Compostela, Consello de Europa. Xunta de Galicia. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1993.
- Duquette, L., "La compréhension, moyen d'autonomisation", *Dialogues et Cultures*, 34, 1990, 12-23.

- Eco, U., *La ricerca della lingua perfetta nella culture europea*, Bari, Laterza, 1993.
- Finocchiaro, M., "The Functional-Notional Syllabus: Promise, Problems, Practices", *English Teaching Forum*, 17, 2, 1979, 11-20.
- Gaonac'h, D., "Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère", *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, *Le Français dans le Monde*, (Collection F, *Recherches et Applications*), 1990, 41-49.
- Germain, C., *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé International, 1993.
- Grellet, F., *Developing reading skills*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.
- Kachru, B., *The Other Tongue*, Oxford, Pergamon Press, 1982.
- Phillipson, R., *Linguistic Imperialism*, Londres, OUP, 1992.
- Porcher, L., "Omniprésence et diversité des auto-apprentissages", *Le Français dans le Monde*, (Collection F, *Recherches et Applications*), 1992, 6-14.
- Quemada, B., "Apprendre à comprendre les langues", en J.-P. Atal e outros (coord.), *Comprendre les langues, aujourd'hui*, Paris, La Tilv, 1995, 10-14.
- Schouten-Van Parreren, C., "Reading foreign languages in the first phase of secondary education: why, what and how?", *European Journal of Teacher Education*, 12 (2), 1989, 131-140.
- Simon, Diana-Lee, "La mise en place de l'Europe à travers l'apprentissage des langues à l'école", *Lidil*, 11, 1995, 103-123.
- Slagter, J. P., *Un nivel umbral*, Strasburgo, Publicaciones del Consejo de Europa, 1979.
- Trim, J. L. M., "Research and development programme for a European unit credit system for modern language learning by adults", CCC/EES (73), 26, (mimeo), Strasburgo, Council of Europe, 1973.
- Tuk, C., "Project Models for Language Teachers", *European Journal of Teacher Education*, 12 (2), 1989, 159-167.
- Underwood, M., *Teaching Listening*, Londres, Longman, 1989.
- Ur, P., *Teaching listening comprehension*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984.
- Van Ek, J., *The threshold level in a European unit/credit system for modern language learning by adults*, Strasburgo, The Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe, 1975.
- Van Ek, J., *The threshold level for modern language learning in schools*, Londres, Longman, 1976.

- Vez, J. M., "Consideraciones sociolingüísticas en torno a aspectos funcionales del gallego, castellano e inglés en Galicia", *RAESLA*, I-1, 1985, 97-111.
- "Planificación lingüística no noso ensino: hacia unha didáctica lingüística integrada", *Investigación y Docencia*, 1, 1986, 93-103.
- "Acerca de las razones o sinrazones de conjugar el verbo *communicate* en una Europa in *linguis multitis*", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 1993, 131-146.
- "Le véhicule de culture de proximité", en J.-P. Atal e outros (coord.), *Comprendre les langues, aujourd'hui*, París, La TILV, 1995a, 95-108.
- "Perspectives communicatives et développement des curricula des langues européennes", *E.L.A. (Etudes de Linguistique Appliquée)*, 100, 1995b, 55-66.
- "The social context of EFL" en N. McLaren e D. Madrid (eds.), *A Handbook for TEFL*, Alacante, Marfil, 1995c.
- "Languages Education", en José M. Vez e L. Montero (eds.), *Current Changes and Challenges in European Teacher Education: Galicia*. European Yearbook of Comparative Studies in Teacher Education-Country Monographs, Osnabrück, Ruck-Zuck-Druck GmbH, 1997, 121-129.
- *Didáctica del E./L.E. Teoría y práctica de su dimensión comunicativa*, Granada, G.E.U, 1998.
- Wilkins, D., *Notional Syllabuses*, Londres, Oxford University Press, 1976.
- Willems, G., "The european dimension in the education and training of foreign language teachers", en J. Coolahan (ed.), *Teacher education in the nineties: towards a new coherence*, Limerick, ATEE, 1991, 482-497.
- Williams, E., e C. Moran, "Reading in a foreign language at intermediate and advanced levels with particular reference to English", *Language Teaching*, 22 (4), 1989, 217-228.
- Williams, M., e R. Burden, *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.

