

*La enseñanza del español como lengua
extranjera en Renania del
Norte-Westfalia: las políticas lingüísticas
europeas y
alemana de fomento del multilingüismo*

Autor: María Concepción Steinhauer Vigo

Tutor: Dr. Francisco José Lorenzo Bergillos (Universidad Pablo de Olavide)

Área de conocimiento: Sociolingüística

Índice

0.1. Ficha biográfica del alumno	6
0.2. Resumen y palabras clave	7
1. Introducción	8
2. Objetivos	10
3. El multilingüismo	11
4. Política lingüística europea de fomento del multilingüismo	13
a. Introducción	13
b. Ideología nacional-lingüística de los siglos XVIII y XIX	16
c. Política europea de multilingüismo	17
c.1. Resoluciones de la Unión Europea y del Consejo de Europa	19
c.2. El Programa de aprendizaje permanente (2007-2013) y las lenguas	21
c.3. El año europeo de las lenguas 2001	23
d. ¿Una lengua vehicular para Europa?	24
d.1. El inglés, la <i>lingua franca</i> de Europa	25
e. La política educativa europea	26
e.1. Clases de lengua extranjera en los colegios alemanes	27
e.1.1. El “habitus monolingüe”	27
e.1.2. Pretensiones extremas	28
e.1.3. El multilingüismo y la multiculturalidad en las aulas alemanas	29
e.1.4. Los conocimientos previos y el conocimiento del mundo	29
e.1.5. Relación con el exterior y aplicación práctica	30
f. Propuestas en el ámbito europeo	31
f.1. El <i>Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación</i>	31
f.2. El <i>Portfolio europeo de las lenguas</i>	32
g. Propuestas en el ámbito estatal alemán	34
g.1. Líneas directrices, declaraciones y tesis	34
g.2. El sistema educativo alemán	38

g.2.1. El acuerdo de Hamburgo: la piedra angular del sistema educativo alemán	38
g.2.2. Competencias	38
g.2.3. Obligatoriedad y etapas del sistema educativo	39
g.2.4. Enseñanza bilingüe de materia específica	40
g.2.4.1. Objetivos	41
g.2.4.2. Los comienzos de la enseñanza bilingüe de materias específicas en Alemania	41
g.2.4.3. El estado actual de la enseñanza bilingüe de materias específicas en Alemania	42
g.2.4.4. Los planes de estudio de Renania del Norte-Westfalia	42
g.2.4.5. Estado de la cuestión	43
g.2.5. La enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania	44
g.2.5.1. La política lingüística	44
g.2.5.1.1. ¿Qué se entiende por “política lingüística”?	44
g.2.5.1.2. La política lingüística alemana	45
1- La política lingüística interior y la política lingüística exterior	47
2- El inglés	48
3- El alemán	48
4- Lenguas con un trasfondo migratorio, lenguas vecinas y lenguas del mundo	49
5- El multilingüismo como un estado “normal”	49
6- El multilingüismo en Alemania	50
7- ¿Una política lingüística nacional o europea?	50
8- Prioridades de una política lingüística exterior	50
9- Propuestas	51
g.2.5.2 Lenguas extranjeras impartidas y	52

	cursos escolares en los que se ofertan	
5. El español en Alemania		54
a. La enseñanza del español como lengua extranjera		55
a.1. El español en los <i>Gymnasien</i> de Renania del Norte-Westfalia		57
6. Conclusión		63
7. Bibliografía		64

0.1) Ficha biográfica del alumno

Apasionada de las lenguas extranjeras y de sus culturas, María C. Steinhauer Vigo estudió Filología Alemana (Premio Extraordinario Fin de Carrera) en la Universidad de Sevilla y en la Universidad Sorbonne Nouvelle de París (estancia Erasmus). Entre sus estudios de postgrado figuran los máster “La traducción de textos con fines específicos de las lenguas española y alemana” (Univ. Sevilla), “La traducción audiovisual aplicada a la subtitulación y al doblaje” (Univ. Sevilla) y el máster oficial “La enseñanza del español como lengua extranjera” (Univ. Pablo de Olavide); los “Cursos de doctorado” del departamento de Filología Alemana (Univ. de Sevilla) y el “Certificado de Aptitud Pedagógica” (Univ. Complutense de Madrid).

Con respecto a su experiencia docente, trabajó como profesora y traductora durante tres años para el máster “La traducción de textos con fines específicos de las lenguas española y alemana” (Univ. Sevilla). Posteriormente fue profesora en el Departamento de Traducción y Lenguas Aplicadas en la Universidad Europea de Madrid (2008 – 2011), impartió dos módulos en el Instituto Cervantes y fue vocal y presidenta de los exámenes DELE. En la actualidad vive en Alemania donde imparte español como lengua extranjera en un *Gymnasium* (instituto de bachillerato).

0.2) Resumen

Este trabajo fin de máster tiene como meta repasar las políticas lingüísticas existentes a nivel europeo que persiguen fomentar el multilingüismo, para profundizar en las políticas lingüísticas vigentes en Alemania y desembocar, finalmente, en la enseñanza del español como lengua extranjera en este país, concretamente en los institutos de bachillerato del “Land” de Renania del Norte-Westfalia.

En los últimos años, se puede observar una gran demanda por parte de los ciudadanos alemanes por la lengua española, de forma que es notable el incremento paulatino que está experimentando este idioma en los institutos de bachillerato en Alemania. La implantación de idiomas relativamente nuevos como el castellano en el sistema educativo alemán sólo se puede entender si se adentra en las medidas tomadas en el sector educativo alemán. Y en estas medidas no se puede dejar fuera la política lingüística interior y exterior alemana, que es la que, al fin y al cabo, sienta las bases para reforzar el aprendizaje y uso de su propia lengua, el alemán, al igual que establece, guiándose en parte por las directrices del mercado global de las lenguas, qué idiomas deben aprender y dominar los ciudadanos alemanes para poder desenvolverse con soltura en esta Unión Europea cada vez más grande.

Palabras clave: multilingüismo, multiculturalidad, políticas lingüísticas europeas de fomento del multilingüismo, enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania, enseñanza del español en Renania del Norte-Westfalia

1) Introducción

Este trabajo fin de máster tiene como meta repasar las políticas lingüísticas existentes a nivel europeo que persiguen fomentar el multilingüismo, para profundizar en las políticas lingüísticas vigentes en Alemania y desembocar, finalmente, en la enseñanza del español como lengua extranjera en este país, concretamente en los institutos de bachillerato del “Land” de Renania del Norte-Westfalia.

¿A qué se debe mi interés por estudiar, por una parte, las políticas lingüísticas pasadas y actuales de Europa y, por otra parte, por reflejar la gran demanda que existe con respecto al castellano en la región alemana arriba mencionada? En primer lugar, siempre he sido no sólo una gran defensora del aprendizaje de idiomas, sino también una aprendiz apasionada de los mismos. A ello se suma que en los últimos años he sido profesora de alemán como lengua extranjera en España y, en la actualidad, docente de español como segunda lengua en Alemania. Mi condición de bilingüe alemán-español refuerza la creencia de que el estudio (y el dominio) de un idioma extranjero es positivo desde un punto de vista personal y profesional. En lo concerniente al primer aspecto, la adquisición de al menos otra lengua te acerca a otra cultura, a otra mentalidad, a otras formas de ver el mundo, lo cual contribuye a abrir la mente, fomenta la tolerancia y elimina miedos a lo desconocido. Con respecto al asunto laboral, sobra mencionar que vivimos en un mundo globalizado, en el que es recomendable y necesario poder comunicarse con personas de otros países para establecer vínculos profesionales.

De esta forma, no puedo más que introducir el trabajo dedicándole la primera parte al multilingüismo para aclarar el concepto, puesto que a menudo existe confusión entre éste y el plurilingüismo.

A continuación se encuentra un apartado dedicado a las políticas lingüísticas europeas, en el cual realizo un repaso sobre las medidas que se han tomado en el pasado y que se están llevando a cabo en la actualidad con respecto al fomento de la pluralidad lingüística. Dado que el interés no sólo por preservar la diversidad lingüística y cultural, sino también por que los ciudadanos europeos sean capaces al menos de comprender a sus vecinos no ha existido siempre, he decidido incluir un apartado dedicado a la ideología imperante en los siglos XVIII y XIX en lo que a la cuestión identidad y lengua se refiere. Se podrá percibir, de esta forma, un claro contraste entre una auténtica actitud de rechazo hacia el aprendizaje de otras lenguas en los siglos en cuestión frente a una

postura verdaderamente positiva hacia el multilingüismo, imperante en el presente. Esta apuesta por el multilingüismo es la que da lugar a resoluciones de la Unión Europea y del Consejo de Europa como las que presento en este escrito, a programas como el de aprendizaje permanente o al Año europeo de las lenguas en el 2001.

No puede faltar en un trabajo así al lo menos nombrar el hecho de que el inglés sea considerado la *lingua franca* de nuestro continente, de forma que hay voces que están a favor de una única lengua vehicular en Europa y otras que luchan por una mayor variedad e igualdad lingüística.

En oposición a esta reclamación de un sólo idioma presento la situación de nuestro idioma materno, el castellano, en Alemania, país en el que esta lengua parece incluso estar desbancando el francés. Y aquí viene la respuesta a la segunda parte de la pregunta arriba planteada: Desde hace muchos años, se puede observar un verdadero *boom* del español. Como desde hace algo más de medio año imparto esta lengua en un instituto de bachillerato en Renania del Norte-Westfalia, me pareció interesante reflejar tanto el paulatino incremento del español en el sistema educativo alemán como las razones del interés por esta lengua.

La implantación de idiomas relativamente nuevos como el castellano en el sistema educativo alemán sólo se puede entender si se adentra en las medidas tomadas en el sector educativo alemán. Y en estas medidas no se puede dejar fuera la política lingüística interior y exterior alemana, que es la que, al fin y al cabo, sienta las bases para reforzar el aprendizaje y uso de su propia lengua, el alemán, al igual que establece, guiándose en parte por las directrices del mercado global de las lenguas, qué idiomas deben aprender y dominar los ciudadanos alemanes para poder desenvolverse con soltura en esta Unión Europea cada vez más grande.

2) Objetivos

Para poder hablar sobre la situación actual del español en Alemania, consideré necesario, en primer lugar, plasmar las medidas que se toman a nivel europeo para fomentar el multilingüismo, dado que, cuanta más variada y amplia sea la oferta de lenguas extranjeras, más y mejor se promoverá el multiculturalismo que tan en boga está en la actualidad. A medida que iba recabando información más numerosa, me fui topando con un mayor interés por que los ciudadanos europeos no sólo sepan comunicarse en inglés. Y esta finalidad es compartida por Alemania.

El segundo objetivo que me marqué en este trabajo consistió en analizar y presentar la política lingüística alemana. Por un lado, para conocer la ideología imperante en este país en lo que a idiomas y sus culturas se refiere; por otro lado, con la finalidad de reflejar cómo dicha filosofía imperante acaba influyendo en el sistema educativo del país.

Finalmente, el tercer propósito que recorre estas páginas es presentar la situación del español en Alemania para profundizar en su enseñanza en los institutos de bachillerato de Renania del Norte-Westfalia.

3) El multilingüismo

Como ya he explicado en la introducción, en este apartado expondré, en primer lugar, qué se entiende por ‘multilingüismo’ para, posteriormente, profundizar en las medidas tomadas por parte la Comunidad Europea para fomentarlo.

Según el “Marco estratégico para el multilingüismo” (Comisión Europea 2005), este “concepto (...) hace referencia tanto a la capacidad de una persona para utilizar varios idiomas como a la coexistencia de diferentes comunidades lingüísticas en una zona geográfica determinada.” A pesar de que esta definición es clara y parece no dar lugar a malentendidos, es frecuente que los términos ‘multilingüismo’ y ‘plurilingüismo’ sean confundidos o incluso considerados sinónimos. De hecho, en la publicación 2008. *Año internacional de las lenguas. El multilingüismo en España y el español en el mundo* (Revuelta *et al.* 2008: 5), a la hora de explicar qué significa el primer concepto, se emplean las siguientes palabras: “El multilingüismo es la coexistencia de varias lenguas en un mismo ámbito”. Si comparamos esta definición con la del “Marco estratégico”, observamos que no alude al dominio de “varios idiomas” por parte de un individuo. Al respecto, Julia Escobar (2004) comenta en su artículo “¿Multilingüismo o plurilingüismo?” lo siguiente:

He tenido muchas discusiones al respecto y los defensores del derecho a expresarse en sus lenguas vernáculas en todo momento y ocasión, apelan al sagrado respeto por el multilingüismo y el plurilingüismo en la Unión Europea, sin darse cuenta de que estos dos términos son, en este momento, antagónicos (aunque no excluyentes). El multilingüismo sería la coexistencia de varias lenguas en un mismo ámbito y a un mismo nivel, mientras que el plurilingüismo el conocimiento de varias lenguas por parte de un mismo individuo o grupo de individuos. El primero define una situación de hecho que para que se convierta en derecho requiere una decisión política y afecta a las instituciones. Mientras que el plurilingüismo describe un hecho natural subordinado a diferentes causas, bien naturales (origen, familia), bien adquiridas (aprendizaje de lenguas) y afecta al individuo. Cuantas más lenguas sepa una persona menos recurrirá a los servicios de los traductores e intérpretes, por eso en las instituciones de la Unión Europea se está fomentando más el plurilingüismo que el multilingüismo. (...)
(Escobar, 2004)

El *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, por su parte, entiende por ‘plurilingüismo’:

(...) la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas. Los conocimientos y experiencias lingüísticas de un individuo pueden adquirirse bien en sus entornos culturales o bien en la escuela; se organizan en sistemas que se relacionan entre sí e interactúan, contribuyendo así a desarrollar la competencia comunicativa del sujeto. (Instituto Cervantes 1997-2011a)

El ‘multilingüismo’, en cambio, es el:

conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. El multilingüismo puede lograrse, por ejemplo, diversificando la oferta de lenguas en un centro escolar o en un sistema educativo concreto. (Instituto Cervantes 1997-2011a)

Sin entrar a discutir si la Unión Europea promueve “más el plurilingüismo que el multilingüismo”, recurro a Juan C. Godenzzi (2011), pues defiende la necesidad de “pensar en políticas lingüísticas que moderen la experiencia del ‘vivir juntos’”. Puesto que se “habla de la existencia de unas 6000 lenguas en el mundo”, hay que ir “hacia una política que no anule la diversidad”, lo cual significa que las políticas lingüísticas actuales deben garantizar “el florecimiento del lenguaje en toda su riqueza y variedad”. Las acertadas palabras de Godenzzi me sirven para anticipar el contenido del siguiente apartado, pues este profesor titular de Lingüística española de la Universidad de Montreal, Canadá, explica de manera muy acertada que:

Toda intervención política sobre el lenguaje, en una atmósfera democrática, debiera tender a evitar la intolerancia. La lengua no es un arma para homogeneizar o una camisa de fuerza para oprimir, sino un instrumento que ayuda a crecer en capacidades y derechos, en entendimientos y convivencia social. Se hace imprescindible, hoy más que nunca, repensar la diversidad y llegar a formular qué queremos hacer, en el futuro, con nuestra diversidad lingüística, además de la étnica y cultural. (Godenzzi 2011)

4) Política lingüística europea de fomento del multilingüismo

a) Introducción

Dado que el multilingüismo es una realidad indiscutible en casi todos los estados europeos, la Unión Europea tiene la finalidad de preservar la diversidad lingüística y de fomentar el aprendizaje de lenguas. Ello se debe tanto a razones de identidad cultural e integración social como a motivos educativos, profesionales y económicos (Comisión Europea 2010). Según Marcus Bär (2004: 15):

Noch nie wurde in Europa so viel öffentlich über Sprachen diskutiert wie in den vergangenen Jahren. Die Veränderungen aufgrund der Internationalisierung sowie die immer engeren Beziehungen und Freundschaften zwischen europäischen Staaten haben das Sprachenlernen zum zentralen Thema gemacht. Sprachen gelten als Schlüssel zum (beruflichen) Erfolg. Es müssen daher Wege gefunden werden, jüngeren und älteren Menschen das Lernen von Sprachen – die Betonung liegt hier auf der Mehrzahl – möglich zu machen. (...) Schulische und außerschulische Bildungsgänge müssen einen Beitrag dazu leisten, das, was bislang als „Sprachen-Problem“ angesehen wurde, in ein „Sprachen-Potenzial“ umzuwandeln¹. (Bär 2004: 15)

Las ventajas y las oportunidades de una Europa sin fronteras sólo son aprovechables si los ciudadanos europeos son educados para una comprensión y comunicación mutuas. Y son precisamente los idiomas los que lo posibilitan. De ahí que uno de los objetivos que se marca la Unión Europea es que todos los ciudadanos dominen, al menos, dos lenguas extranjeras, además de su lengua materna.

A continuación voy a presentar algunas medidas que fueron tomadas en el terreno del multilingüismo por parte de la Comisión de las Comunidades Europeas. De

¹ Traducción al español: “Nunca antes como en los últimos años se ha hablado tanto en Europa públicamente sobre las lenguas. Los cambios producidos tanto como consecuencia de la internacionalización como de las relaciones y amistades cada vez más estrechas entre estados europeos han convertido el aprendizaje de lenguas en un tema central. Los idiomas son considerados la llave para un éxito (profesional). De ahí que haya que encontrar la manera de posibilitar a jóvenes y mayores el aprendizaje de lenguas – el énfasis recae sobre la pluralidad. (...) Formaciones escolares y extraescolares deben contribuir a convertir lo que hasta ahora se ha considerado un “problema lingüístico” en un “potencial lingüístico”.”

lo que se desprende de un documento de trabajo de los servicios de dicha Comisión que acompaña la Comunicación titulada “Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido” (Comisión de las Comunidades Europeas 2008), desde el 2005, año en el que tuvo lugar la comunicación “Una nueva estrategia marco para el multilingüismo”, que supuso “el primer paso hacia el fomento del multilingüismo en un mayor contexto”, es que se presta gran atención al “compromiso de la Comisión con el multilingüismo en la Unión Europea”, estableciéndose una serie de medidas específicas tanto para la Comisión como para los Estados miembros. Estas medidas prestaron especial atención a los siguientes temas: la educación y la formación, la traducción, la interpretación, la investigación y las tecnologías de la información.

Puesto que es el sector de la educación el que nos interesa en este trabajo, me centraré exclusivamente en él, sin desarrollar los demás temas enunciados. Las medidas que se tomaron en el ámbito educativo y formativo están orientadas al “apoyo a la enseñanza” y al “aprendizaje de idiomas mediante programas comunitarios”, así como a “la realización de estudios (por ejemplo, sobre acreditación lingüística, aprendizaje temprano de idiomas o el impacto en la economía europea de la falta de cualificaciones lingüísticas) y el desarrollo de un Indicador europeo de competencia lingüística.”

Uno de los objetivos específicos – “mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros” – debe estar encaminado a “abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior”. No se trata de aprender por aprender. El que los europeos dominen al menos dos lenguas extranjeras contribuye no sólo al desarrollo de una “economía dinámica y competitiva” en el espacio europeo, sino que fomenta “el entendimiento mutuo e incrementa la tolerancia hacia otras culturas”.

Aunque el público en general está cada vez más sensibilizado respecto a la importancia del aprendizaje de idiomas, el valor que concede a la diversidad lingüística en Europa quizás no esté tan arraigado. La situación está claramente dominada por el progreso constante del inglés como segunda lengua a escala europea e internacional, mientras que los alumnos, estudiantes, sus familias e incluso los políticos y las autoridades responsables de los sistemas de educación no parecen apreciar completamente la importancia de enseñar y aprender otras lenguas extranjeras. En consecuencia, la dimensión de la diversidad lingüística debería acompañar siempre a todos los esfuerzos destinados a fomentar la

*enseñanza y el aprendizaje de idiomas*². (Comisión de las Comunidades Europeas 2008: 6)

Esta es la conclusión a la que llegó el Grupo de trabajo sobre lenguas³, cuya finalidad principal es la mejora del aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, hay que puntualizar que no se trata exclusivamente de hablar un idioma, sino que una lengua va siempre acompañada de su cultura, su historia y su forma de pensar correspondientes. Sólo de esta manera se puede llegar a comprender al otro. Asimismo, se fomenta la tolerancia y se crean las bases necesarias para una sociedad europea abierta (Heid en Bausch *et al.* 1992: 74). A pesar de los esfuerzos de las políticas lingüísticas actuales de promover el aprendizaje de otras lenguas extranjeras que no sean forzosamente el inglés, ésta parece mantener el título de *lingua franca*. Si se quiere alcanzar algo más que un monolingüismo⁴ (Finkenstaedt *et al.* 1990: 17 citado en Bär 2004: 15), hay que apostar por el multilingüismo, dado que vivimos en una Europa multicultural. Según Marcus Bär (2004: 15-16), esto no significa que todos los ciudadanos deben dominar muchos idiomas. Desde su punto de vista, hay que entender por multilingüismo el hecho de que todos los europeos *entiendan* cuantos más idiomas mejor. Vivimos en un mundo globalizado y el conocimiento de otras lenguas es imprescindible. Además, es recomendable que la enseñanza de idiomas comience a edades tempranas.

De esta forma, y volviendo a la Comunicación “Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido”, todas las partes implicadas en el proceso de fomento del multilingüismo están de acuerdo en que son necesarias políticas lingüísticas coherentes y comunes a los estados miembros de la UE.

Conviene hacer un inciso para explicar que no siempre ha existido esta postura. Para ello, desarrollaré en un siguiente apartado las ideologías lingüísticas vigentes en los siglos XVIII y XIX, que estaban en estrecha conexión con los nacionalismos.

² Véase también el documento titulado “Implementation of the Education and Training 2010 Work Programme”, Working Group “Languages”, European Commission, December 2010 (en español: Aplicación del programa de trabajo «Educación y formación 2010»). [En línea] Disponible en: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/lang2004.pdf> [Consultado el día 16 de agosto de 2011]

³ En el Grupo de trabajo sobre lenguas participaron distintos representantes de los Estados miembros de la Unión Europea, así como del Consejo de Europa y Eurydice.

⁴ “Einsprachigkeit ist eine Utopie. Eine solche Idee wäre der Anfang vom Ende einer möglichen Einheit Europas“ (traducción al español: El monolingüismo es una utopía. Semejante idea sería el principio del fin de una posible unidad europea.).

b) Ideología nacional-lingüística de los siglos XVIII y XIX

Antes de que empezara a surgir un sentimiento nacionalista en Europa en los siglos XVIII y XIX, la homogeneidad lingüística desempeñaba más bien un papel secundario. Sin embargo, a raíz de la Revolución Francesa (1789), distintas naciones comenzaron a sentirse identificadas con la “ecuación romántica Estado = Nación = Lengua (es decir, allí donde hay una lengua hay una nación, y donde hay una nación debe haber un Estado)” (Lamo *et al.* 2002). En concreto en Alemania, país en el que me voy a centrar más adelante, el orden político y social entró en una profunda crisis entre finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX (Deutscher Bundestag 2002: 17) al observar que Francia se presentaba como una nación en la que la burguesía había logrado liberarse de la tutela de un estado absolutista y estaba sentando las bases de una política de unidad de lengua “como medio para la difusión e implantación de su ideología en todas las regiones y comarcas de Francia” (Cantera 1992: 1). Alemania, no obstante, estaba formada por varios centenares de territorios absolutistas encabezados por un “Kaiser”, lo cual contribuía a la falta de un espíritu nacional. El poeta alemán Friedrich Schiller lo refleja de manera muy acertada mediante las siguientes palabras: „Deutsches Reich und deutsche Nation sind zweierlei Dinge... indem das politische Reich wankt, hat sich das geistige immer fester und vollkommener gebildet⁵” (Deutscher Bundestag 2002: 17).

Con el paso del tiempo, a medida que se iba forjando un Estado-nación, iban surgiendo políticas lingüísticas que perseguían el ideal de un estricto monolingüismo. Efectivamente, „die Sprache nimmt für die Nation die Rolle eines identitätsstiftenden Grundmittels ein⁶“ (Ehlich 2002: 16 citado en Bär 2004: 19). De esta forma, puesto que se aspiraba a un monolingüismo absoluto, no sólo se rechazaba la mezcla racial, sino también la mezcla de idiomas, puesto que suponía un peligro para la pureza lingüística. No obstante, las consecuencias drásticas de semejante ideología lingüística no tardaron en llegar:

*Ein so thörigtes Volk hat die Geschichte vom Bau des Thurms zu Babel umsonst
gelesen, und nicht bedacht, daß Gott die Verschiedenheit der Sprachen stiftete,
damit verschiedene Völker seien, daß also jeder, der Sprachmischungen macht,*

⁵ Traducción al español: “El imperio alemán y la nación alemana son dos cosas... mientras que el imperio político se tambalea, el espiritual se ha constituido en uno cada vez más sólido y completo.”

⁶ Reformulación de la frase en español: “Para la nación, la lengua es el alma de la identidad nacional.”

*die Ordnung Gottes zu stören und seine mannigfaltige Welt zu verarmen trachtet. Daher sollte jedes Volk, welchem seine Eigenthümlichkeiten und Freiheit lieb ist, das Gesetz machen, daß die lebende Sprache eines Nachbarvolkes bei ihm nimmer gesprochen werden dürfte.*⁷ (Arndt 1813: 38)

La defensa del monolingüismo - no sólo por parte de este autor alemán (1769-1860) - y un sentimiento profundamente nacionalista no dejaron de influir en instituciones como la enseñanza.

También la enseñanza de lenguas extranjeras contribuía desde principios del siglo XIX a que se impusiera la “ecuación romántica” arriba mencionada, de manera que la consecuencia de la homogeneización lingüística, étnica y cultural era la contemplación de otras lenguas como *extranjeras*, lo cual tenía como consecuencia que las clases de lengua *extranjera* llevaban a los alumnos a un país *extranjero* y, por tanto, a una cultura *extranjera*⁸ (Landesinstitut 1997: 117). Es evidente que el multilingüismo era (y es) incompatible con los objetivos de un estado nacionalista. Lamentablemente, aún hoy en día existe la creencia de que el bilingüismo o el multilingüismo tienen secuelas negativas para las personas.

Si, sin embargo, se quiere asegurar la diversidad lingüística del continente, hay que educar a los ciudadanos en un contexto de tolerancia hacia la pluralidad europea. Y para que la mentalidad se abra, se hace necesario una reorientación de las políticas lingüísticas que se desprendan de la fórmula “nación – lengua – estado” y que, por el contrario, coloquen el multilingüismo entre sus prioridades centrales.

c) Política europea de multilingüismo

Aunque la integración social y política de la Comunidad Europea – lejos de estar tan avanzada como la económica – haya logrado consolidarse durante los últimos

⁷ Traducción al español: “Un pueblo tan insensato ha leído en vano la historia de la construcción de la torre de Babel y no ha pensado que Dios ha creado distintos idiomas para que existan diferentes pueblos, lo cual significa que todo aquel que contribuya a la mezcla lingüística, altera el orden divino y empobrece su variado mundo. De ahí que todos los pueblos a los que les importe su particularidad y libertad, deben establecer por ley que la lengua de un país vecino no debe ser hablado nunca [en su territorio].”

⁸ Resalto el término “extranjero” mediante la cursiva para llamar la atención sobre el concepto, pues entre sus distintas acepciones, tiene una connotación negativa, que es la siguiente: “Toda nación que no le es propia. *El extranjero.*” *Real Academia Española.* [En línea] Disponible en: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=extranjero [Consultado el día 4 de septiembre de 2011]

cincuenta años⁹ (Europa. Síntesis de la legislación de la UE 2007), es hora de que esta unión no sólo esté reflejada en los papeles, sino que se desarrolle una política lingüística coordinada que fomente el traspaso real de las fronteras, evitando la separación que las muchas lenguas que se hablan en los estados miembros de la Comunidad Europea siguen ejerciendo entre las naciones (Coulmas 1991: 1).

Europa es y será siempre multilingüe. De hecho, en la diversidad de las lenguas europeas se refleja la riqueza de nuestras culturas. Esta es la razón por la cual la Unión Europea se haya fijado como meta promover el multilingüismo. Así, de los 27 estados miembros¹⁰ (Europa. El portal de la Unión Europea), 23 lenguas son oficiales¹¹ (Europa. Países europeos). Las bases para la regulación de las cuestiones lingüísticas de la UE se encuentran en el artículo 217 del Tratado CEE¹² (Ibáñez 1998). El 15 de abril de 1958, además de haber sido fijado el régimen lingüístico de la Comunidad, se estableció que el alemán, el francés, el italiano y el neerlandés fueran las lenguas oficiales y las lenguas de trabajo de las Instituciones de la Comunidad (artículo 1) (Ibáñez 1998). A medida que la Comunidad se iba ampliando, también el número de lenguas oficiales crecía: seis en 1973, siete en 1981, nueve en 1986 y once en 1995. Según palabras de Marcus Bär (2004: 22), este “experimento” de la Unión Europea de reconocer y de usar once lenguas oficiales y de trabajo ha sido “único en la historia”.

En el año 2000, con la *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea*, la UE subrayó especialmente en el artículo 22 su intención de respetar la diversidad cultural, religiosa y lingüística (Carta de los Derechos Fundamentales de la UE 2000: 4).

En la Europa actual hay multitud de declaraciones de principios a favor de la diversidad lingüística. Sin embargo, a pesar de que ésta supone un enriquecimiento para el continente, se dejan oír muchas voces críticas que expresan su escepticismo ante el

⁹ La Comunidad Económica Europea (CEE) existe desde 1957. Para más información, véase: “Tratado constitutivo de la Comunidad Económica Europea, Tratado CEE - texto original (versión no consolidada)”, en: *Europa. Síntesis de la legislación de la UE*. 10/07/2007 [En línea] Disponible en: http://europa.eu/legislation_summaries/institutional_affairs/treaties/treaties_eec_es.htm [Consultado el día 18 de agosto de 2011]

¹⁰ Los estados miembros de la UE son, por orden alfabético: Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Chipre, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumanía, Suecia.

¹¹ Las 23 lenguas oficiales son, por orden alfabético: alemán, búlgaro, checo, danés, eslovaco, esloveno, español, estonio, finés, francés, griego, húngaro, inglés, italiano, irlandés, letón, lituano, maltés, neerlandés, polaco, portugués, rumano, sueco.

¹² El artículo 217 del Tratado CEE dispone: “El régimen lingüístico de las instituciones de la Comunidad será fijado por el Consejo, por unanimidad, sin perjuicio de las disposiciones previstas en el Reglamento del Tribunal de Justicia”.

aumento de los estados miembros, argumentando que la impracticidad va a generar un colapso en el sistema. A ello se suma el rechazo de convertir en lenguas oficiales y de trabajo idiomas considerados regionales o minoritarios como es el caso del catalán. Asimismo, los ataques se dirigen a la regulación lingüística interna e inoficial de la UE, pues de esta forma se tiende a usar (y a preferir) el inglés – en ocasiones también el francés –, discriminando otros idiomas (Bär 2004: 29).

A pesar de estas opiniones discordantes, la UE se mantiene firme en lo que al multilingüismo se refiere, tal y como muestran algunas de las siguientes resoluciones y decisiones.

c.1) Resoluciones de la Unión Europea y del Consejo de Europa¹³

Ya en el año 1982 (Grosjean 1998), el Consejo de Europa defendía que los alumnos aprendieran en la Educación secundaria otra lengua europea, además de la materna.

En el *Libro blanco sobre la educación y formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*¹⁴ (Europa. El portal de la Unión Europea), del 29 de noviembre de 1995, la Comisión Europea da un paso más, concretamente en el cuarto objetivo general: “Hablar tres lenguas comunitarias”. Además, resalta que el multilingüismo es un „wesentliches Element sowohl der europäischen Identität und Zugehörigkeit als auch der kognitiven Gesellschaft¹⁵“ (Europäische Union: *Weissbuch* 1995: 64) y considera deseable que se comience a aprender una primera lengua extranjera en preescolar y que se continúe en primaria, para afrontar el aprendizaje de una segunda lengua extranjera en secundaria.

Es en la *Recommendation N° R (98) 6 du comité des ministres aux états membres concernant les langues vivantes* (Conseil de l’Europe 1998) del 17 de marzo de 1998 donde el Consejo de Europa describe las medidas que han de tomar los estados miembros para alcanzar la meta mencionada en el *Libro Blanco*. Algunas de las medidas son:

¹³ El Consejo de Europa es una institución política que fue fundada el 5 de mayo de 1949. Tiene su sede en Estrasburgo y engloba 47 países miembros.

¹⁴ Se puede consultar en alemán, inglés y francés en el siguiente sitio web: *Europa. El portal de la Unión Europea*. [En línea] Disponible en: http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/index_es.htm [Consultado el día 18 de agosto de 2011]

¹⁵ Traducción al español: Es un “elemento esencial tanto de la identidad europea y del sentido de pertenencia como de la sociedad cognitiva.”

Promouvoir le plurilinguisme à grande échelle: (...) en diversifiant les langues proposées et en définissant des objectifs adaptés à chaque langue; en encourageant à tous les niveaux des programmes d'enseignement faisant appel à des approches souples (...); en encourageant l'utilisation de langues étrangères dans l'enseignement de matières non linguistiques (par exemple, l'histoire, la géographie, les mathématiques) et en créant des conditions favorables à cet enseignement; (...).

Faire en sorte que, dès le début de sa scolarisation, ou dès que possible, chaque élève soit sensibilisé à la diversité linguistique et culturelle de l'Europe.

Encourager les établissements d'enseignement, à tous les niveaux, à développer l'autonomie de l'apprenant, (...).

Faciliter et encourager dans les régions frontalières l'apprentissage des langues des pays voisins.

Recommander aux institutions de formation initiale et continue des enseignants que leurs programmes prennent en compte: l'importance particulière de la composante interculturelle comme moyen de s'ouvrir aux différences culturelles et d'apprendre à les respecter; la dimension «apprendre à apprendre», qui favorise le développement du plurilinguisme tout au long de la vie; (...)¹⁶. (Conseil de l'Europe 1998: 34ff.)

La Decisión número 1934/2000/EG del Parlamento Europeo y del Consejo de 17 de julio d 2000 por la que se establece el Año Europeo de las Lenguas 2001 constituye un hito, puesto que – en el cuarto punto – enfatiza el hecho de que todas las lenguas de Europa, “tanto en su forma oral como escrita, son, desde un punto de vista cultural, iguales en valor y dignidad y forman parte integral de las culturas y de la civilización europeas” (Parlamento Europeo 2000). Asimismo, y como ya he dicho anteriormente,

¹⁶ Traducción al español: “Promover el plurilingüismo a gran escala: (...) diversificando las lenguas propuestas y definiendo objetivos adaptados a cada lengua; fomentando el uso de lenguas extranjeras en la enseñanza de materias no lingüísticas (por ejemplo, historia, geografía, matemáticas) y creando condiciones favorables a dicha enseñanza; (...)

Trabajar para que, desde el comienzo de su escolarización o lo antes posible, cada alumno sea sensible ante la diversidad lingüística y cultural de Europa.

Promover en las instituciones educativas de todos los niveles el desarrollo de la autonomía del aprendiz, (...).

Facilitar y fomentar en las regiones fronterizas el aprendizaje de lenguas de países vecinos.

Recomendar a las instituciones de formación inicial y continúa de enseñanzas que sus programas consideren: la importancia particular de la interculturalidad como medio para abrirse a las diferencias culturales y de aprender a respetarlas; la dimensión “aprender a aprender” que favorece el desarrollo del plurilingüismo a lo largo de la vida; (...).”

aprender una (o varias) lengua(s) contribuye a aumentar la consciencia de la “diversidad cultural y a erradicar la xenofobia, el racismo, el antisemitismo y la intolerancia” (Parlamento Europeo 2000; se trata del punto número 8).

Dos años más tarde, concretamente el 14 de febrero de 2002 (Diario Oficial de las Comunidades Europeas 2002), el Consejo de la Unión Europea (*Ibid.*: 1) solicita a los estados miembros que tomen las medidas oportunas para fomentar el aprendizaje de dos o más lenguas extranjeras, además de la lengua materna, y recalca que “el conocimiento de lenguas es una de las capacidades básicas que cualquier ciudadano debe poseer para participar eficazmente en la sociedad europea del conocimiento (...)” (*Ibid.*: 2).

Hay que advertir, no obstante, que es de los estados miembros de quien depende la aplicación de estas (y otras) resoluciones y decisiones.

A continuación desarrollaré los puntos clave del denominado “Programa de aprendizaje permanente (2007-2013) y las lenguas” con la finalidad de reflejar las distintas iniciativas europeas que se han tomado y están tomando en el sector de la educación y de la formación.

c.2) El Programa de aprendizaje permanente¹⁷ (2007-2013) y las lenguas

Tal y como explica el documento *Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido* (Comisión de las Comunidades Europeas 2008: 8ff.), se trata de un único proyecto previsto para el período de 2007 a 2013 que sustituye los “anteriores programas de educación, formación profesional y e-Learning, cada uno relativo a un sector específico de la educación: Comenius (enseñanza escolar), Erasmus (educación superior), Leonardo da Vinci (educación y formación profesional) y Grundtvig (educación de adultos)”. El Programa de aprendizaje permanente (de ahora en adelante, PAP) se centra en:

- la cooperación política,
- los idiomas,
- las tecnologías de información y comunicación y
- la correcta difusión y aprovechamiento de los resultados del proyecto.

¹⁷ Podrá obtener más información en la siguiente página web: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm [Consultado el día 22 de agosto de 2011]

El PAP se ha fijado como meta promover el aprendizaje de lenguas y fomentar la diversidad lingüística. ¿Y cómo contribuye a impulsar el multilingüismo? En primer lugar hay que presentar los dos programas fundamentales que impulsan el conocimiento de lenguas extranjeras:

1. El programa *Sócrates*, que se compone de las siguientes acciones:

- “Lingua”: enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Esta acción abarca, por un lado, tanto proyectos, seminarios, campañas, redes como publicaciones para animar a las personas a aprender idiomas. Asimismo apoya a los distintos responsables educativos a decidir cuáles son las mejores prácticas. Por otro lado, crea proyectos multinacionales para introducir nuevas herramientas de aprendizaje de lenguas y de control de los conocimientos, así como para informar mejor al público sobre los métodos y el material existentes.

- “Comenius”: enseñanza escolar.

Tiene “por objeto reforzar la dimensión europea en el campo de la educación infantil, primaria y secundaria, promoviendo la movilidad y la cooperación entre centros educativos” (Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos: “Comenius”). Comenius también apoya a los profesores para que estos, a través de una formación adecuada, puedan hacer frente a clases heterogéneas.

- “Erasmus”: enseñanza superior.

“Respalda diferentes iniciativas relacionadas con los idiomas en la educación superior, en particular proyectos multilaterales, redes y los cursos intensivos de idiomas Erasmus (EILC en sus siglas inglesas)” (Comisión de las Comunidades Europeas 2008: 9). La finalidad de este programa consiste, por un lado, en preparar a los estudiantes universitarios de cara a su estancia Erasmus mediante un curso intensivo de lengua extranjera y, por otro lado, pasar entre 3 y 12 meses en una universidad extranjera.

- “Grundtvig”: formación de adultos.

Promueve el aprendizaje de lenguas extranjeras en la educación de adultos.

2. El programa de formación profesional *Leonardo da Vinci* está destinado a la preparación lingüística, cultural y pedagógica. Dos de las prioridades de estos proyectos son el aprendizaje de lenguas con fines específicos y el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras.

c.3) El año europeo de las lenguas 2001

Según Marcus Bär (2004: 34-35), la acción más significativa en el campo del multilingüismo europeo lo constituye, sin duda alguna, “El año europeo de las lenguas 2001” (Europa. Síntesis de la legislación de la Unión Europea 2005), que fue organizado por la UE y el Consejo de Europa¹⁸ (Europäische Union 2002), y en el que participaron 45 países europeos.

Los cinco objetivos específicos fueron los siguientes:

- Aumentar la conciencia sobre la riqueza de la diversidad lingüística en la Unión Europea y sobre el valor que esta riqueza representa en términos de civilización y cultura. Uno de los mensajes clave del “Año europeo” fue que todos los idiomas deberían ser valorados por igual.
- Fomentar el plurilingüismo.
- Dar a conocer a un público lo más amplio posible las ventajas que supone el conocimiento de una serie de idiomas. Entre las ventajas se encuentran: una mejor comunicación entre los ciudadanos de la UE, una comprensión intercultural, la ampliación de las oportunidades personales y profesionales, y el acceso real a los derechos conferidos por la ciudadanía europea, en especial el derecho de vivir y trabajar en cualquier parte de la UE. Asimismo, mejora la competitividad de la economía europea.
- Impulsar el aprendizaje permanente de idiomas, en su caso, desde el nivel preescolar y primario, y de adquisición de competencias lingüísticas. El aprendizaje de idiomas y la adquisición de competencias lingüísticas, como la traducción, la interpretación y ciertas competencias técnicas y administrativas, debe constituir un proceso permanente.
- Recoger y difundir información sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Este objetivo pretende definir, especialmente mediante estudios, las áreas prioritarias para la inversión de recursos. Permite también al “Año europeo” difundir información sobre los métodos modernos e innovadores de aprendizaje de las lenguas, y contribuir a motivar al público destinatario. Este objetivo permitirá también dar a conocer mejor los instrumentos de comunicación,

¹⁸ En total se destinaron al “Año europeo”, entre el año 2000 y julio de 2002, casi 11 millones de euros. (Europäische Union 2002)

tecnológicos o más clásicos, que permiten a las personas de lenguas maternas diferentes comunicarse entre sí.

En resumidas cuentas, los mensajes claves, son:

- Europa es y seguirá siendo multilingüe.
- El aprendizaje de idiomas abre nuevas oportunidades.
- Estos objetivos están abiertos a todos los ciudadanos europeos.

Se puede afirmar que “El año europeo de las lenguas 2001” ha conseguido una considerable aceptación por parte de la ciudadanía del multilingüismo existente en el continente europeo.

Sin embargo, como siguen presentes voces discordantes y críticas con la política europea de fomento del multilingüismo - exigen que no todas las lenguas oficiales y de trabajo sean consideradas de la misma manera, y defienden que sea una sola lengua la que se emplee en la Unión Europea -, desarrollaré en el siguiente apartado la siguiente pregunta:

d) ¿Una lengua vehicular para Europa?

¿Qué significaría el empleo de una sola lengua en toda Europa? En primer lugar, si se escogiera una lengua determinada, se le daría una gran ventaja a los hablantes de dicho idioma, perjudicando, al mismo tiempo, a los hablantes de otras lenguas. En segundo lugar, un idioma vehicular supondría el fin de una Europa unida. Bien es verdad que una moneda única ha fortalecido la integración económica del continente. Sin embargo, no se puede hacer lo mismo desde el punto de vista lingüístico.

Afortunadamente, en el Parlamento Europeo, “todas las lenguas comunitarias tienen la misma importancia: todos los documentos se publican en todas las lenguas oficiales de la Unión Europea (UE) y cada diputado tiene derecho a expresarse en la lengua oficial de su elección. Con ello se garantiza la transparencia de los trabajos parlamentarios y el acceso de todos los ciudadanos a los textos” (El Parlamento Europeo: panorámica). Además, el multilingüismo es un reflejo de la diversidad cultural y lingüística de la Unión Europea, que no se puede (ni se debe) erradicar sin más. De esta forma, también el acceso a y la transparencia de las instituciones europeas es mayor.

d.1) El inglés, la lingua franca de Europa

A pesar de lo dicho anteriormente, el inglés parece ser la única lengua que tendría la posibilidad de imponerse como *lingua franca*. Mientras que propuestas como el empleo de lenguas artificiales como el esperanto o de lenguas clásicas como el latín no tuvieron éxito, el inglés parece ser el candidato más fuerte de todas las lenguas europeas¹⁹ (Bär 2004: 59), pues en todo el mundo tiende a ser el instrumento de comunicación más importante entre ciudadanos de distintos países. De hecho, el inglés parece “dominar” el mundo, dado que es la lengua imperante de la economía, de las finanzas, de los medios de comunicación, del turismo, de la aviación, de los cines, de la música, de la investigación y de la ciencia.

El poder en aumento de la economía podría convertirse en el factor decisivo a la hora de fijar una lengua vehicular europea. Sin embargo, no se debería caer en el error de sólo pensar desde un punto de vista económico. No se debe obviar lo que esto significaría para la identidad de las personas, la pérdida que supondría desde un punto de vista cultural.

Dado que la Unión Europea apuesta por una “paz lingüística“ (Barrios 2006: 15ff.) y por una política pacífica, no podría ni fomentar la hegemonía ni el imperialismo lingüístico. Por política lingüística se entiende mucho más que la difusión del inglés. De hecho, no se sabe hasta cuándo el inglés mantendrá su preponderancia: „Nicht zuletzt warten, nach weit verbreiteter Ansicht, ‚draussen vor der Tür‘ bereits zunehmend wichtigere Sprachen wie das Spanische und Chinesische, um die Rolle des Englischen als internationale Sprache zu übernehmen“²⁰ (Schendl *et al.* en: Krumm 2003: 185 citado en Bär 2004: 62).

Independientemente de que el inglés permanezca o no en el primer puesto, tomar una decisión precipitada a favor de esta lengua no contribuiría forzosamente a una mejora de la comprensión en la UE.

¹⁹ El inglés es lengua oficial en casi 60 estados del mundo, así como de 16 organismos internacionales. (Bär 2004: 59)

²⁰ Traducción al español: “Al fin y al cabo, idiomas cada vez más importantes como el español y el chino parecen esperar ‘delante de la puerta’ para asumir el papel del inglés como lengua internacional.”

e) La política educativa europea

En 1992²¹ (Síntesis de la legislación de la UE 2007) se formuló por primera vez, desde la fundación de la Unión Europea, una política comunitaria en el ámbito de la educación y formación profesional. Y concretamente en el *Tratado de Amsterdam* (Diario Oficial nº C 340, 1997), en el título XI denominado “Política social, de educación, de formación profesional y de juventud“, en los artículos 149 y 150²² del tercer capítulo (“Educación, formación profesional y juventud”) se le otorgan a la UE, de forma explícita, competencias para el sector de la formación en general. Además del objetivo de contribuir “al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y (...) apoyando y completando la acción de éstos (...) en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística”, la Comunidad se compromete a:

- *desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros;*
- *favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios;*
- *promover la cooperación entre los centros docentes;*
- *incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros;*
- *favorecer el incremento de los intercambios de jóvenes y de animadores socioeducativos;*
- *fomentar el desarrollo de la educación a distancia.*

(Diario Oficial nº C 340, 1997)

A pesar de que en los últimos años se haya avanzado mucho en el sector educativo europeo, los objetivos fijados por escrito a menudo no se han llevado a la práctica. Tal es el caso, por ejemplo, de los colegios alemanes (Bär 2004: 65), como podremos ver a continuación. De esta forma adelanto información relevante y

²¹ El 7 de febrero de 1992 se firmó en Maastricht el Tratado de la Unión Europea. (Síntesis de la legislación de la UE 2007)

²² Se trata de los antiguos artículos 126 y 127 del *Tratado de Maastricht*.

relacionada con la cuestión que nos ocupa, es decir, la enseñanza de lenguas extranjeras en los colegios e institutos alemanes.

e.1) Clases de lengua extranjera en los colegios alemanes

Los colegios, y especialmente los profesores de lenguas extranjeras, tienen la gran tarea de preparar a los niños y adolescentes de cara a Europa. Sin embargo, el sistema adolece de los siguientes aspectos:

e.1.1) El “habitus monolingüe”, acuñado por la Prof^a. Dr^a. Ingrid Gogolin de la Universidad de Hamburgo, especialista en ciencias de la educación, está fuertemente enraizado en la tradición occidental del Estado-nación (Dietz 2008: 25) y hace referencia al dominio obligatorio – tanto de forma oral como de forma escrita – del idioma nacional por parte de los estudiantes, sin tener en cuenta la existencia de las lenguas minoritarias, regionales o las lenguas maternas de alumnos de procedencia extranjera que cursan la enseñanza secundaria (Budach *et al.* 2008). Esta actitud impera en muchos países, no sólo en Alemania. De ahí que “la escuela del futuro” se tenga que transformar, tanto en su “sustancia” como en su “identidad para hacer frente a los nuevos retos, a la nueva diversidad y a las nuevas desigualdades que caracterizan nuestras sociedades contemporáneas” (Aguado 2005: 10). No es posible que, por ejemplo, no se relacionen entre sí las distintas lenguas extranjeras que se están adquiriendo²³. El ser humano es capaz de estudiar varios idiomas al mismo tiempo y de establecer un vínculo entre ellos. No obstante, como ya he comentado al inicio de este apartado, las clases de lengua extranjera actuales parecen seguir fieles al modelo tradicional del último siglo, como si pendiera sobre los profesores y las instituciones educativas el mito de la Torre de Babel. Umberto Eco propone que, en lugar de temer a la confusión de lenguas, también conocida por *confusio linguarum*, se acepte que Europa es “una realidad intelectual y física marcada por la diversidad lingüística” (Lorenzo 2005: 3). Sólo de esta manera los sistemas educativos nacionales dejarán de ofrecer clases de lengua extranjera de forma estanca y empezarán a promover realmente el multilingüismo.

²³ En la actualidad siguen existiendo opiniones que sostienen que la mezcla de lenguas en el caso de personas plurilingües tiene como consecuencia una personalidad inestable. Para obtener más información sobre “la alternancia de código” (*code switching* en inglés), consúltese la siguiente página web del Centro Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/alternanciacodigo.htm [Consultado el día 6 de septiembre de 2011]

e.1.2) Pretensiones extremas: Es bien sabido que la mayoría de las veces se aspira a alcanzar – y que los alumnos alcancen – un dominio lingüístico cercano al de un hablante nativo, y esto sucede en las cuatro competencias clásicas: la comprensión lectora y auditiva, la expresión oral y escrita. Sin embargo, no se suele llegar nunca a esta meta. Tanto la comprensión lectora como la expresión oral suelen estar menos desarrolladas que las otras dos competencias, dado el tiempo que se le dedica a la comprensión escrita en sus diversas formas, incluyendo también ejercicios de tipo gramatical. M. Sagrario Salaberri (2004: 9-28) advierte que “(...) conviene recordar que la competencia comunicativa se basa en la habilidad que los hablantes tienen en su lengua materna” y que esta concepción “se transfirió a la enseñanza de lenguas extranjeras sin cuestionar el modelo del hablante nativo como referencia (...)”. Continúa explicando que:

Ciertamente, la enseñanza de lenguas extranjeras ha estado dominada durante bastante tiempo por teorías basadas en cómo las personas aprenden su lengua materna y el hablante nativo ha sido un modelo para los alumnos. Sin embargo, reflexionar sobre la naturaleza de la interacción entre hablantes nativos y hablantes de la lengua extranjera, o entre hablantes de una lengua extranjera que utilizan como lingua franca, ha llevado a reconocer que no es ni adecuado ni deseable que los alumnos tomen como modelo al hablante nativo cuando se trata de aprender sobre otra cultura y llegar a comprenderla (Byram et al. 2001: 5). En contextos de aprendizaje de una lengua extranjera, el ideal del hablante nativo sugiere que el aprendiz de una lengua extranjera llegue a ser un hablante bilingüe ideal, objetivo bastante difícil de alcanzar. (Salaberri 2004: 15)

Y propone como alternativa, tomando como referencia al Prof. Dr. M. Byram de la Universidad de Durham, el concepto de “hablante intercultural”, pues “tiene la habilidad para interaccionar con otros, aceptar otras perspectivas y percepciones del mundo, para mediar y ser consciente de su forma de valorar las diferencias”.

Sin embargo, dadas las aspiraciones perfeccionistas vigentes en la actualidad, en las que no se permiten errores y lagunas propios de hablantes nativos, las consecuencias más palpables entre los estudiantes de lenguas extranjeras son la desmotivación, el abandono²⁴ o la resignación.

²⁴ Según Bär (Meissner 1999: 347 citado en Bär 2004: 69), el francés está perdiendo un número considerable de alumnos desde el mismo momento en el que deja de ser una asignatura obligatoria. Así,

e.1.3) El multilingüismo y la multiculturalidad en las aulas alemanas: Tal y como he mencionado en el apartado “habitus monolingüe”, el alemán es la lengua que hay que usar de forma obligatoria en clase hasta tal punto de que hace unos seis o siete años un colegio berlinés fijó en la normativa del instituto tener que usar este idioma también en los recreos, dado el elevado número de alumnos de nacionalidad turca que hay en este colegio (Frankfurter Allgemeine Zeitung 24/01/2006). No cabe duda alguna de que no se trata de una manera muy apropiada de promover el multilingüismo, sobre todo si tenemos en cuenta los países tan diversos de los que proceden los actuales escolares residentes en Alemania. En lugar de ignorar sus lenguas maternas y sus respectivas culturas, habría que reconocer esta heterogeneidad como un verdadero potencial para fomentar tanto el multilingüismo como la multiculturalidad, dado que, aunque en teoría se apoyen estos conceptos, si no se llevan a la práctica, difícilmente se podrá convencer a los estudiantes de las muchas ventajas a la hora de aprender diversas lenguas extranjeras. Y no se trata de estudiar y tratar sólo con idiomas “prestigiosos” y europeos, sino de tener también en cuenta las lenguas minoritarias e inmigratorias, con la finalidad de erradicar posibles prejuicios, conflictos y temores.

e.1.4) Los conocimientos previos y el conocimiento del mundo: Para que la enseñanza de una lengua extranjera sea provechosa, conviene recurrir a los conocimientos previos así como al conocimiento del mundo de los que disponen los alumnos. Tal y como explica el “Diccionario de términos clave de ELE” del Centro Virtual Cervantes:

En didáctica de lenguas extranjeras, la noción del conocimiento del mundo ha sido fructíferamente utilizada para dar cuenta del choque cultural que puede producirse en la enseñanza-aprendizaje de una lengua meta, puesto que el conocimiento del mundo compartido por una cultura no tiene por qué coincidir con el de otra. Es lo que ocurre, por ejemplo, con los distintos comportamientos que en culturas distintas supone ir invitado a comer a una casa. Asimismo, y debido también al diferente conocimiento del mundo compartido por una cultura, un texto escrito en una lengua extranjera puede requerir un conocimiento del mundo distinto al que tiene el aprendiente; por eso, en la didáctica de una lengua extranjera se ha potenciado la realización de actividades de prelectura y

mientras que en el curso escolar 2002/2003, un 71,6% de alumnos de los institutos de bachillerato habían elegido el francés como lengua extranjera en su décimo curso (en España equivale a 4º E.S.O.), en los siguientes cursos la cifra se redujo a un 53,7% en 1º de Bachillerato (undécimo curso en Alemania), bajando hasta un 24,4% en 2º de Bachillerato (duodécimo curso) y a un 22,6% en el décimotercer curso.

preaudición que proporcionen ese conocimiento. (Centro Virtual Cervantes 1997-2011b)

Sin embargo, a menudo se desaprovecha el bagaje que traen los aprendientes al aula. Si se activa y recurre al conocimiento cultural, lingüístico e incluso didáctico del que disponen, el aprendizaje de una lengua extranjera, además de tener en cuenta el saber de los estudiantes, los motiva, pues se produce un aprendizaje significativo²⁵.

e.1.5) Relación con el exterior y aplicación práctica: A los aspectos comentados anteriormente, se sumaría la recomendación de crear más vínculos con el mundo exterior, de forma que los estudiantes pudieran apreciar mejor la utilidad del aprendizaje de lenguas extranjeras, así como los avances que se producen durante la época de estudio.

Según María Gómez del Estal (1997-2011: 1):

Dentro del campo de la didáctica de lenguas extranjeras, en los últimos treinta años se ha llevado a cabo una importante revisión de la perspectiva de análisis y descripción de la lengua que debe ser trabajada en el aula. Esta revisión ha tenido muy en cuenta la confluencia de tres factores:

- 1. El análisis de las necesidades de comunicación de los estudiantes.*
- 2. Las aportaciones de la lingüística (pragmática, análisis del discurso oral, enfoque nociofuncional, gramática cognitiva, gramática comunicativa, etc.).*
- 3. La renovación radical de la metodología en el aula que han llevado a cabo el enfoque comunicativo y sus desarrollos (enfoque mediante tareas).*

Se trata de factores que

“han favorecido el desplazamiento del eje de la descripción de la lengua desde una perspectiva basada exclusivamente en la competencia (en el sentido chomskyano, esto es, como conocimiento abstracto de reglas (...)) hacia una

²⁵ “Los estudiantes (deben ser) considerados el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Consecuentemente, las situaciones comunicativas propuestas (en clase) deben satisfacer sus necesidades e intereses, y deberían estar relacionadas con sus experiencias personales. De esta forma, se establecen algunas conexiones entre lo que se enseña y el conocimiento lingüístico y sociolingüístico que los estudiantes poseen. Se cree que esta interconexión favorece la integración de elementos nuevos en la red cognitiva del estudiante y que produce un aprendizaje significativo”. (Núñez 2010: 2)

perspectiva que (...) pasa a analizar el lenguaje en cuanto actuación, es decir, en cuanto concreción (...) de ese conocimiento abstracto. (María Gómez del Estal 1997-2011: 1)

Semejante cambio de perspectiva contribuye, por tanto, a hacer que las clases sean más activas y concretas. A ello se podría sumar el contacto que deberían tener los alumnos con hablantes nativos de la lengua extranjera que están aprendiendo, un contacto que puede tener lugar tanto de forma virtual a través de nuevas tecnologías como los foros, los chat, los correos electrónicos, las redes sociales, etc. como de forma presencial, a través de los clásicos intercambios escolares.

Como todas estas carencias son palpables, existen proyectos como el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* y el *Portfolio europeo de las lenguas*, que son una respuesta a la necesidad de motivar a los ciudadanos europeos a aprender lenguas extranjeras y, así, prepararlos de cara a una futura (y deseable) situación multilingüe en Europa.

f) Propuestas en el ámbito europeo

A continuación presentaré dos proyectos bien conocidos tanto por los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjera como por los aprendices de las mismas: El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* y el *Portfolio europeo de las lenguas*. Con la finalidad de hacer atractivo el estudio de idiomas y de presentar, de forma comprensible, los criterios de evaluación a nivel europeo, el Consejo de Europa creó estos dos documentos.

f.1) El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (de ahora en adelante MCER) “se ha elaborado pensando en todos los profesionales del ámbito de las lenguas modernas”. Además, “pretende suscitar una reflexión sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas”, así como “facilitar la comunicación entre estos profesionales y ofrecer una base común para el desarrollo

curricular, la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación”, dando de esta forma un impulso a la “movilidad entre los ámbitos educativo y profesional” (Centro Virtual Cervantes 1997-2011c).

Se puede afirmar que el MCER se ha convertido en el instrumento más extenso y relevante en lo que a la evaluación del conocimiento de un idioma se refiere, sobre todo en lo concerniente al desarrollo de las escalas descriptivas de los niveles lingüísticos. En lugar de calificar el rendimiento de un aprendiz mediante números, tal y como se tiende a hacer en la mayoría de los sistemas escolares europeos, el MCER describe los niveles de conocimiento verbalmente, asignándoles uno de los seis niveles comunes de referencia²⁶. De hecho, si se tiene en cuenta que en Alemania existe una calificación basada bien en notas que van del 1 (sobresaliente) al 6 (suspenso) o bien en puntuaciones que van del 15 (sobresaliente) al 0 (suspenso), y que en España las notas van del 10 (sobresaliente) al 0 (suspenso), es de agradecer el esfuerzo del documento en cuestión por hacer que las calificaciones lingüísticas sean más transparentes.

A todo esto se suma el hecho de que se pueden aplicar los seis niveles a la comprensión (esta abarca la comprensión auditiva y lectora), al habla (comprende la expresión e interacción oral) y a la escritura (se refiere a la expresión escrita) (Secretaría General Técnica del MECD *et al.* 2002: 30-31). El reconocimiento de competencias parciales supone un paso adelante, puesto que contribuye a la evaluación independiente y por separado de las cuatro competencias clásicas (la comprensión lectora y auditiva, la expresión oral y la expresión escrita). Al mismo tiempo, la presentación de descriptores de lo que una persona “puede hacer” siempre es más alentador que evaluar a alguien en base a lo que no sabe.

f.2) El Portfolio europeo de las lenguas

Mientras que el MCER es una obra de referencia para determinar el conocimiento de una lengua extranjera, el *Portfolio europeo de las lenguas* (de ahora en adelante, Portfolio) es una herramienta pedagógica que promueve la autonomía de los estudiantes y documenta sus progresos lingüísticos a través de tres secciones:

²⁶ Los seis niveles comunes de referencia son: Acceso o *breakthrough* (A1), Plataforma o *waystage* (A2), Umbral o *threshold* (B1), Avanzado o *vantage* (B2), Dominio operativo eficaz o *effective operational proficiency* (C1), y Maestría o *mastery* (C2). Los estudiantes agrupados bajo la letra A son calificados de “usuarios básicos”, bajo la letra B de “usuarios independientes” y bajo la letra C de “usuarios competentes”. (Secretaría General Técnica del MECD *et al.* 2002: 25)

- El pasaporte de lenguas: Refleja lo que el titular del mismo “sabe hacer en distintas lenguas”. Mediante el cuadro de autoevaluación, el dueño de este pasaporte puede evaluarse a sí mismo. En este apartado también se pueden guardar titulaciones formales, certificados de cursos de idioma, etc.
- La bibliografía lingüística: Archiva el proceso de aprendizaje del titular en cada una de las lenguas y sirve para que el individuo planifique y evalúe su progreso, así como para que reflexione sobre sus experiencias interculturales y de aprendizaje.
- El dossier: En él se pueden guardar trabajos personales para mostrar los conocimientos lingüísticos tales como trabajos escritos, proyectos, vídeos, presentaciones, etc.

(Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos: “Portfolio“)

A grandes rasgos, este proyecto persigue los siguientes objetivos generales:

- Animar a las personas a aprender más idiomas y a mejorar los ya existentes, así como a ampliar sus conocimientos culturales,
- fomentar el aprendizaje para toda la vida,
- y “favorecer el entendimiento y la tolerancia entre los ciudadanos de Europa”.

(Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos: “Portfolio“)

Destaca de este documento el hecho de que no se limita al conocimiento de una sola lengua extranjera, sino que se trata de recopilar y guardar en un mismo sitio las habilidades y destrezas adquiridas en todos los idiomas aprendidos, de manera que no se podrían separar, por ejemplo, las lenguas “prestigiosas” de las minoritarias. A la hora de usar un portfolio en clase, hay que tener esto en cuenta para no limitar el contenido a la asignatura impartida.

Tras haber llevado a la práctica este proyecto con unos 1500 portfolio como resultado, se realizó una encuesta en febrero de 1998 en 20 colegios de Renania del Norte-Westfalia que dio como resultado una satisfacción alta tanto por parte de los estudiantes como de los profesores, que respondieron de forma afirmativa con un 81,1% a la pregunta de si volverían a usar un portfolio, mientras que sólo un 13,8% no estaba dispuesto a trabajar otra vez con él (Bär 2004: 87).

g) Propuestas en el ámbito estatal alemán

g.1) Líneas directrices, declaraciones y tesis

A continuación centraré el foco de atención en Alemania, cuyas propuestas más importantes han sido, entre otras:

- las „Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft in Deutschland und Europa“ (1980),
- el „Madriider Manifest“ (1980),
- la „Koblenzer Erklärung“ (1989),
- las „Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht“ (1990),
- las „Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht“ (1994)
- las „Kasseler Leitlinien für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland“ (1996),
- las „24 vermittlungsmethodischen Thesen und Empfehlungen – Deutsch als Fremdsprache“ (1997),
- las „Tutzinger Thesen zur Sprachenpolitik in Europa“ (1999),
- las „Mannheim-Florentiner Empfehlungen zur Förderung der europäischen Hochsprachen“ (2000/2001),
- el „Wiener Manifest: Grundsätze und Empfehlungen für die Entwicklung einer europäischen Sprachenpolitik“ (2001),
- las „Zehn Thesen für ein Handlungskonzept: Sprachenlernen fördern“ (2001),
- la „Weiburger Erklärung – Mehrsprachigkeit und Europäische Dimension“ (2001)²⁷ (Bär 2004: 89).

²⁷ Traducción al español:

- Las Recomendaciones de Homburg para una sociedad multilingüe en Alemania y Europa (1980)
- el Manifiesto de Madrid (1987),
- la Declaración de Koblenz (1989),
- las Propuestas para una enseñanza de lenguas extranjeras ampliada (1990),
- las Reflexiones sobre un concepto básico para la enseñanza de lenguas extranjeras (1994),
- las Líneas directrices para la enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania (1996),
- las 24 tesis y propuestas – alemán como lengua extranjera (1997)
- las Tesis de Tutzingen sobre la política lingüística en Europa (1999),
- las Recomendaciones de Mannheim y Florencia sobre el fomento de las lenguas estándar europeas (2000/2001),
- el Manifiesto de Viena: Principios y recomendaciones para el desarrollo de una política lingüística europea (2001),
- las Diez tesis para un concepto de actuación: fomentar el aprendizaje de lenguas (2001),

A continuación me voy a centrar en los aspectos más relevantes de algunas de las propuestas arriba enunciadas:

Las „Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft in Deutschland und Europa“, publicadas en el año 1980, surgieron a raíz de un coloquio organizado en diciembre de 1979 por la fundación Werner-Reimers-Stiftung en Bad Homburg y llevaban por tema la „Schulsprachenpolitik für Europa“ (la política lingüística escolar para Europa). Con estas recomendaciones, “la política de las lenguas alemana y el sistema educativo recibieron una hoja de ruta para promocionar el plurilingüismo” y “anticiparon unas exigencias centrales que reaparecieron en las directivas del Consejo de Europa”, es decir, aprender una lengua extranjera desde primaria; continuar dicho estudio como lengua vehicular, como segunda y tercera lengua en secundaria, diversificando “los objetivos pedagógicos con fines y competencias distintos”, y ampliando y variando las lenguas escolares (Meissner 2010: 61).

El Manifiesto de Madrid (1980) se formuló como consecuencia de un proyecto que, bajo la iniciativa de la fundación Robert-Bosch-Stiftung, duró cinco años y que se había fijado como meta la comprensión lingüística y cultural en Europa. Entre sus objetivos se encuentran:

- Fomentar una política lingüística europea común,
- garantizar el dominio de la lengua materna para contribuir a que todo ser humano se pueda identificar y comunicar,
- exigir el dominio de al menos dos lenguas extranjeras,
- exigir la diversificación y flexibilidad de la enseñanza de lenguas extranjeras como meta de la política lingüística escolar,
- exigir una dimensión intercultural de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Ya en aquella época se consideraba un error “privilegiar demasiado al inglés”, por lo que se hacía necesario “diversificar y profundizar el aprendizaje de las distintas lenguas europeas para lograr una mayor cooperación entre los países europeos” (El País 21/06/1987).

En la „Koblenzer Erklärung“ (1989) de la „Fachverband Moderne Fremdsprachen“ (agrupación de lenguas extranjeras modernas) se llama la atención

- la Declaración de Weilburg – multilingüismo y dimensión europea (2001)

sobre la posibilidad que ofrece el aprendizaje de lenguas extranjeras de desarrollarse personalmente, rechazando la concepción de que una mayor oferta de lenguas extranjeras supone una obligación más impuesta por el sistema educativo. Asimismo, se insta al profesorado a colaborar más entre sí para intercambiar experiencias (Fachverband Moderne Fremdsprachen 1989: 141).

Por su parte, las reflexiones realizadas durante un seminario que tuvo lugar en noviembre de 1989 en el castillo Rauischholzhausen, elaborados por la „Association pour le développement de l'enseignement de l'allemand“ (asociación para el desarrollo de la enseñanza del alemán), por la „Association des Professeurs de Langues Vivants“ (asociación de profesores de lenguas vivas) y por la agrupación „Fachverband Moderne Fremdsprachen“ arriba mencionada, salieron a la luz en 1990 como los „Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht“. En estas propuestas para una enseñanza de lenguas extranjeras ampliada se sugiere que, transcurrido el primer año de aprendizaje de un idioma en la educación secundaria, los alumnos realicen durante dos o tres semanas cursos lingüísticos intensivos en el país de la lengua meta. Asimismo se recomienda aprovechar el parentesco lingüístico, fomentar el aprendizaje intercultural e integrado de contenidos (Fachverband Moderne Fremdsprachen 1990: 208ff.).

La Secretaría de la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación y Ciencia de los “Länder“ de la República Federal Alemana (en alemán: „Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der BRD“) reafirmó su postura en el año 1994 en sus Reflexiones sobre un concepto básico para la enseñanza de lenguas extranjeras („Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht“) acerca del principio del multilingüismo considerando positivo el adelanto de la enseñanza de lenguas extranjeras del quinto curso escolar al tercero, apoyando la enseñanza bilingüe, una reforma de los contenidos curriculares y apoyando la necesidad de contar con un profesorado mejor preparado (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der BRD).

Tres años más tarde, en las „Kasseler Leitlinien für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland“ (líneas directrices de Kassel para la enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania) se exige que el contacto con las lenguas extranjeras comience incluso en la guardería, comenzando la enseñanza en la educación primaria, para pasar a aprender dos

idiomas en la primera etapa de la educación obligatoria secundaria. La „Fachverband Moderne Fremdsprachen“ también demanda una mayor diversidad en lo que a la oferta de lenguas extranjeras se refiere, al mismo tiempo que ve aconsejable insertar el uso de medios electrónicos, impartir cursos para alcanzar competencias parciales e intensificar la autonomía del estudiante (Fachverband Moderne Fremdsprachen 1998).

Los miembros del consejo „Deutsch als Fremdsprache“ (alemán como lengua extranjera) del Goethe-Institut presentaron en 1997 veinticuatro tesis y recomendaciones („24 vermittlungsmethodischen Thesen und Empfehlungen – Deutsch als Fremdsprache“), resaltando en la primera de ellas la voluntad de fomentar el multilingüismo, así como la necesidad de cultivar más los temas interculturales. En las tesis número 8 y 9, por su parte, se consideran interesantes tanto las propuestas de adelantar el comienzo del aprendizaje de una lengua extranjera como las clases bilingües, una mayor autonomía por parte del estudiante, clases más prácticas y el aprendizaje para toda la vida (Goethe-Institut 1998).

Las „Tutzinger Thesen zur Sprachenpolitik in Europa“ (1999), formuladas a raíz del congreso „Euro-Deutsch“ de la asociación de germanistas „Deutscher Germanistenverband“ y de la „Evangelische Akademie“ en Tutzinger, consideran que no se trata de aspirar a un grado de perfección a la hora de estudiar un idioma, sino que les interesa un multilingüismo “menos perfecto”. Asimismo, proponen el aprendizaje de una lengua vecina como primera lengua extranjera y el estudio del inglés como segunda lengua extranjera (Deutscher Germanistenverband), idea que se volverá a repetir en las „Mannheim-Florentiner Empfehlungen zur Förderung der europäischen Hochsprachen“ (2000/2001) y en el „Wiener Manifest: Grundsätze und Empfehlungen für die Entwicklung einer europäischen Sprachenpolitik“ (2001).

Sin entrar a comentar las „Zehn Thesen für ein Handlungskonzept: Sprachenlernen fördern“ (2001) y la „Weiburger Erklärung – Mehrsprachigkeit und Europäische Dimension“ (2001), se puede adelantar que, en resumidas cuentas, en los últimos 25 años se ha trabajado a favor de una modificación de las clases de lengua extranjera tradicionales y del fomento del multilingüismo, tanto a nivel individual como a escala europea. Las discusiones acerca de *cómo* es mejor aprender una lengua y *qué contexto* es el más adecuado siguen teniendo lugar hoy en día. En lo que a Alemania se

refiere, resaltan el interés por reforzar y aumentar la oferta de asignaturas bilingües así como hacer accesible el aprendizaje de una lengua extranjera desde edades muy tempranas (en la guardería o en la educación primaria).

g.2) El sistema educativo alemán

g.2.1) El acuerdo de Hamburgo: la piedra angular del sistema educativo alemán

En febrero de 1955 fue aprobado el „Düsseldorfer Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens”, un acuerdo que firmaron los presidentes de los estados federales de Alemania, con la finalidad de unificar los criterios existentes en el ámbito educativo, dada la diferencia persistente entre los distintos “Länder” en lo que a esta materia se refiere.

Nueve años más tarde, en octubre de 1964, los jefes de gobierno de los estados firmaron la „Neufassung des Abkommens zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens”. Esta nueva versión del acuerdo de Düsseldorf, también conocida como Acuerdo de Hamburgo („Hamburger Abkommen”), se convirtió en la piedra angular del actual sistema educativo alemán. Entre disposiciones sobre el año escolar, el comienzo y la duración de la educación obligatoria, y las vacaciones, este acuerdo contiene regulaciones sobre una nomenclatura común en el sistema educativo, sobre la organización escolar, el reconocimiento de exámenes y notas, entre otras. También se estableció un nuevo orden con respecto a las lenguas extranjeras ofertadas en los institutos de bachillerato.

El acuerdo de Hamburgo fue revisado por última vez en 1971 (Kultusministerkonferenz a / b).

g.2.2) Competencias

En Alemania, los denominados “Länder” gozan de una gran independencia de forma que también en lo que a la educación se refiere, estos estados federados cuentan con sus propias leyes de organización²⁸ (Íñiguez 2010: 21). Aunque haya diferencias

²⁸ En lo que a la política educativa se refiere, en los primeros años de la postguerra ya se tomaron diferentes medidas en las zonas ocupadas por las tres fuerzas occidentales y la zona de ocupación soviética. Concretamente “en los estados que formaron la República Federal en 1946 se continuó con la

entre algunos estados, lo más común es contar con un “Kultusministerium” (Ministerio de Educación), que puede abarcar otras áreas, y con un “Wissenschaftsministerium” (Ministerio de Ciencia).

A estos dos ministerios se suman el “Bundesministerium für Bildung und Forschung” (Ministerio Federal de Educación e Investigación), que dota a los estados de una normativa básica común, y la “Kultusministerkonferenz der deutschen Länder” (Conferencia de Ministros de Educación de los Estados Alemanes), que tiene como meta homogeneizar el sistema educativo alemán (Subdirección General de Cooperación Internacional 2009: 7-22).

g.2.3) Obligatoriedad y etapas del sistema educativo

La educación en Alemania es obligatoria y gratuita desde los seis hasta los dieciséis años. El gráfico que se muestra a continuación representa el sistema educativo alemán, en el que se pueden observar las distintas etapas, los cursos, la edad de los alumnos y la autoridad educativa:

Sistema educativo de Alemania				
	Etapa	Cursos	Edad	Autoridad Educativa
Educación Básica	Educación Infantil	3 años	3-6	El Estado garantiza y la Iglesia y organizaciones no gubernamentales la financian.
	Educación Primaria	Clase 1	7	Estados federados
		Clase 2	8	
		Clase 3	9	
		Clase 4	10	
Nivel de Orientación	Clase 5	11		
	Clase 6	12		
Educación Secundaria I (Graduado Medio)	Educación Secundaria I (Graduado Medio)	Clase 7	13	Estados federados
		Clase 8	14	
		Clase 9	15	
		Clase 10	16	
Educación Secundaria II	Educación Secundaria II	Clase 11	17	Estados federados Titulaciones - Bachillerato (<i>Allgemeine Hochschulreife</i>) - Certificado de Capacitación Profesional (<i>Berufsqualifizierender Abschluss</i>) - Certificado de Acceso a la Escuela de Especialización (<i>Fachhochschulreife</i>)
		Clase 12	18	
		Clase 13	19	
Educación Superior	Educación Universitaria	4 años	20-24	Estados federados, Estado Federal

En algunos estados, el nivel de orientación se integra en la educación secundaria y en otros (Brandeburgo, Berlín, Hamburgo) en primaria. La tendencia es reducir la duración del bachillerato, por lo que en algunos Estados en los que se ha implantado el "bachillerato corto" desaparece la clase 13.

(Subdirección General de Cooperación Internacional 2009: 11)

tradición federalista que había imperado desde los tiempos del imperio y de la república de Weimar. La Ley Fundamental de 1949 determina la continuación de este orden federal sobre todo en materia educativa, científica y cultural. Según esto, las competencias en estas materias (*Kulturhoheit*) corresponden de manera casi exclusiva a los estados federados”. (Íñiguez 2010: 21)

Cabe explicar que en Alemania existen cuatro tipos de institutos²⁹:

- El *Gymnasium*: En este instituto ingresan los alumnos con mejor perfil académico, pues la mayoría está interesada en realizar estudios superiores.
- La *Realschule*: Aunque los estudiantes no tengan malas notas, prefieren este tipo de centro educativo para realizar una formación profesional tras haber obtenido el Graduado Medio.
- La *Hauptschule*: Esta vía se distingue de la anterior en el hecho de que el rendimiento escolar de los aprendices es más bajo.
- La *Gesamtschule*: Es considerado una especie de centro integrado que acoge a todo tipo de alumnado.

Mencionar finalmente que la educación secundaria II (“Sekundar II” en alemán) se corresponde con el bachillerato español y que se está introduciendo (en algunos estados ya se ha llevado a cabo) una reducción de 13 a 12 años escolares, tras los cuales se realiza el “Abitur” (selectividad).

Aunque mi trabajo no se centre en el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras – la expresión que se emplea en alemán es “bilingualer Sachfachunterricht” (enseñanza bilingüe de materia específica) –, voy a explicar en qué consiste este tipo de aprendizaje, pues también se imparte en los “Gymnasien” (institutos de bachillerato) de Renania del Norte-Westfalia. Asimismo, ayuda a obtener información sobre la política lingüística vigente en Alemania y, concretamente, en esta región.

g.2.4) Enseñanza bilingüe de materia específica³⁰

El rasgo distintivo más notable de este tipo de enseñanza consiste en el uso de la lengua extranjera como lengua vehicular o lengua de trabajo en clase, por lo que los contenidos específicos están por delante de la lengua en la que se imparte la asignatura en cuestión.

²⁹ Como más adelante me voy a centrar en la enseñanza del español como lengua extranjera en los institutos de educación secundaria denominados *Gymnasien* (en singular: *Gymnasium*), no voy a profundizar ni en la educación infantil, en la educación primaria, en la formación profesional ni en la educación universitaria.

³⁰ Para obtener información más detallada sobre el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (CLIL en sus siglas inglesas), consúltese (Wolff 2007a).

En general, la materia específica arranca en el séptimo curso (equivalente a 1º E.S.O.), puesto que los alumnos ya han recibido clases de lengua extranjera tradicionales desde quinto. Las asignaturas que se suelen impartir en otra lengua distinta a la nacional son geografía (en séptimo), política (a partir de octavo) e historia (a partir del noveno curso). Sin embargo, en algunos colegios también se enseña biología, y en menor medida educación plástica y visual, deporte o matemáticas (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 2006: 39-40).

g.2.4.1) Objetivos

La enseñanza bilingüe de materia específica tiene como meta capacitar a los estudiantes a comprender, elaborar y representar cuestiones relacionadas con la economía, la cultura y la política en la lengua extranjera. De esta forma, no cabe duda alguna de que se mejora su competencia lingüística.

Por otra parte, este tipo de clases contribuyen a una mejor comprensión y comunicación con personas procedentes de otros países, al mismo tiempo que adquieren y/o amplían su competencia intercultural.

A todo esto hay que añadirle la finalidad de preparar a los jóvenes europeos de cara a su formación superior y el mundo laboral, para los cuales esta enseñanza-aprendizaje bilingüe aporta conocimientos, capacidades y destrezas necesarias para poder hacer frente a una vida personal y profesional que se desarrolla en una Europa multicultural y multilingüe, así como en un mundo globalizado.

Además de las clases bilingües, intercambios escolares y prácticas en el extranjero refuerzan el aprendizaje (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: „Bilingualer Unterricht in Nordrhein-Westfalen”).

g.2.4.2) Los comienzos de la enseñanza bilingüe de materias específicas en Alemania

Es en los años sesenta cuando arranca el proyecto de la enseñanza bilingüe en Alemania como consecuencia de un acuerdo entre este país y Francia buscando crear unas buenas relaciones políticas.

En lo que a la educación se refiere, el tratado conocido como Tratado de Amistad Franco-Alemán, cerrado en enero de 1963 entre el canciller federal alemán Konrad Adenauer y el presidente francés Charles de Gaulle, tenía la finalidad, entre otros

aspectos, de aumentar el número de estudiantes franceses que aprendieran alemán y viceversa (Schayan *et al.* 2011; Woff 2007b). El primer instituto en el que los alumnos recibían francés en un máximo de tres asignaturas fue el Hegau-Gymnasium de Singen, incrementándose la cifra de colegios hasta un total de 25 en el año 1987.

El “Land” Renania del Norte-Westfalia es considerado un precursor por abrir secciones bilingües en inglés en 16 escuelas en 1990, mientras que en el resto del país la implantación fue mucho más lenta.

g.2.4.3) El estado actual de la enseñanza bilingüe de materias específicas en Alemania

En la actualidad hay en toda Alemania más de 800 colegios que imparten materias específicas de forma bilingüe, destacando nuevamente Renania del Norte-Westfalia por albergar unos 230 en su región.

Mientras que en sus inicios era el francés el idioma dominante, en el presente es el inglés el que ocupa, con diferencia, el primer puesto, sumando en el año 2006 unas 126 escuelas en Renania del Norte-Westfalia. A este idioma le siguen el francés, pero también el italiano, el griego moderno, el ruso, el español y el neerlandés.

g.2.4.4) Los planes de estudio de Renania del Norte-Westfalia

A continuación expondré algunas de las recomendaciones de carácter curricular de Renania del Norte-Westfalia:

- *En general se subraya en todas las recomendaciones que la enseñanza bilingüe de materias específicas, en cuanto a requisitos, a objetivos, a contenidos y a métodos, está sujeta a los currículos en vigor de materias específicas. La enseñanza de materias específicas en la lengua materna del alumnado es la base de la enseñanza bilingüe de materias específicas.*
- *En general prevalece la idea de que los alumnos deben poseer los conocimientos de la materia específica no sólo en la lengua extranjera, sino también en su lengua materna. Esto significa que los conceptos específicos deben ser transmitidos en ambas lenguas.*
- *La discrepancia entre las capacidades cognitivas y las capacidades en la lengua extranjera del alumnado se consideran un problema central en la enseñanza bilingüe de materias específicas. Este problema debe ser resuelto en el currículo*

a través de la integración del aprendizaje de materias específicas y de lengua extranjera.

- *En general prevalece la idea de que el fomento del aprendizaje intercultural, que es un objetivo central de la enseñanza bilingüe de materias específicas, se puede alcanzar «a través de los diferentes puntos de vista, a través del cambio de perspectiva y, con ello, a través de la reflexión de la propia realidad existencial desde el punto de vista del otro» (el texto literal de la redacción proviene de las recomendaciones para la enseñanza en italiano).*
- *Uno de los principales objetivos de la enseñanza bilingüe de materias específicas es el fomento de las capacidades lingüísticas necesarias para el trabajo en la materia específica. Éstas son resumidas en las siguientes categorías: Describir, Explicar, Sacar conclusiones y Evaluar.*
- *En todas las recomendaciones se hace referencia al hecho de que las capacidades relevantes para cada materia específica concreta incluyen también otras capacidades más generales que son necesarias en todas las materias específicas. Entre ellas están, por ejemplo, el trabajo con imágenes, gráficos o tablas. La terminología específica unida a estos materiales puede ser adquirida en la lengua extranjera para todas las asignaturas.*
- *En todas las recomendaciones se subraya la importancia del trabajo con textos. La capacidad de lectura en la lengua extranjera debe ser especialmente potenciada. Asimismo, es importante fomentar la escritura en lenguaje especializado en el marco de una didáctica general de la escritura de textos especializados. (Woff 2007b)*

g.2.4.5) Estado de la cuestión

En términos generales se puede afirmar que la enseñanza bilingüe de materias específicas ha tenido una gran acogida entre los ciudadanos alemanes, puesto que, gracias a este tipo de educación, los alumnos adquieren buenas competencias lingüísticas en otra lengua además de la materna, buenas competencias interculturales y específicas.

Sin embargo, también hay opiniones negativas al respecto, dado que se considera que, por una parte, la enseñanza bilingüe supone un número demasiado elevado de horas dedicadas a una lengua extranjera, lo que tiene como consecuencia que los alumnos muestren menos interés por otros idiomas. Por otra parte, critican que esta enseñanza fomenta el estudio de una sola lengua extranjera, no promoviendo, así, el ansiado multilingüismo (Bär 2004: 94).

Pese a esta discrepancia de posturas, me atrevo a destacar lo beneficioso de la enseñanza bilingüe precisamente por formar a ciudadanos europeos competentes lingüística y culturalmente.

g.2.5) La enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania

g.2.5.1) La política lingüística

Antes de desarrollar la política lingüística que existe en Alemania, voy a aclarar qué se entiende por este concepto. Para ello he recurrido a siete de quince tesis formuladas por R. Muhr (1999: 25ff.).

g.2.5.1.1) ¿Qué se entiende por “política lingüística”?

En su primera tesis, el germanista austriaco Muhr de la Universidad de Graz explica que la política lingüística es una forma de actuación social, que forma parte de una política cultural general y que, de esta manera, está estrechamente vinculada con la creación de la identidad de una sociedad:

Sprachpolitik ist eine Form sozialen Handelns, (...) Sprachpolitik ist immer integraler Teil einer allgemeinen Kulturpolitik und steht damit in engstem Zusammenhang mit der Identitätsbildung einer Gesellschaft. (...)³¹. (Muhr 1999: 25)

Conviene resaltar el hecho de que sólo colectivos, es decir, grupos sociales pueden llevar a la práctica y gestionar la política lingüística (segunda tesis). Ésta – y con ello cito una parte fundamental de la tercera tesis – actúa tanto hacia dentro, es decir, en el propio país, como hacia el exterior, creando sentimientos de pertenencia como de identidad social entre ambos territorios desde el mismo momento en el que decide tener en cuenta una lengua determinada.

³¹ Traducción al español: “La política lingüística es una manera de actuación social, (...) La política lingüística siempre forma parte de una cultura política general y tiene, por tanto, una relación muy estrecha con la creación de la identidad de una sociedad (...).”

La política lingüística determina qué lenguas son mayoritarias y cuáles minoritarias. También fija las normas lingüísticas, establece la pertenencia cívica en base a las lenguas, y fija el aprendizaje y el uso de otros idiomas (cuarta tesis).

La sexta tesis aclara que la política lingüística de un país o de una confederación como la Unión Europea surge como consecuencia de los entramados de poder social y de actitudes sociales tanto a nivel nacional como entre distintos países que se manifiestan en el mercado global de las lenguas. Este mercado decide qué valor tienen los distintos idiomas, de forma que existen muchas lenguas que sólo tienen utilidad dentro de sus fronteras. De ahí que la Unión Europea y el Consejo de Europa hayan creado directrices para contrarrestar el aprendizaje de lenguas basado exclusivamente en los dictámenes del mercado lingüístico.

En la tesis número siete, Muhr (1999: 27) explica que toda sociedad necesita una política lingüística dada su función social y reguladora:

Keine Gesellschaft kann ohne sprachpolitische Festlegungen auskommen. (...) Sprachpolitische Festlegungen haben eine enorm wichtige sozialregulative Kraft, da durch sie der Status und die Gültigkeit von Sprachen festgelegt wird und damit Konflikte verhindert bzw. kanalisiert werden. (...) Muhr (1999: 27)

A esta función reguladora se suma la finalidad (tesis número ocho) de fijar la lengua con la que comunicarse tanto a nivel nacional como internacional ya que un idioma puede ser fuente de comprensión y comunicación, pero también puede suponer un obstáculo.

Dado que por política lingüística se entiende una política que aúna la cuestión social y política de las lenguas, y se ocupa de introducir, reforzar o modificar la adquisición de determinados idiomas, voy a analizar a continuación la política lingüística existente en Alemania, pues nos ayudará a comprender por qué se imparten determinadas lenguas extranjeras y otras no.

g.2.5.1.2) La política lingüística alemana

Según el profesor Dr. Leitner (2007: 55-62) de la Freie Universität Berlin, en lo que a la política lingüística interior de Alemania se refiere, el alemán es la lengua oficial del país, por lo cual se puede esperar tanto de los ciudadanos alemanes como de las

personas que residen en este país de forma permanente que adquieran este idioma: „Von allen Staatsbürgern und hier dauerhaft lebenden Menschen werde man erwarten können, dass sie das Deutsche erwerben” (Dr. Lammert, Presidente del Parlamento alemán en Leitner 2007: 56). Asimismo, Lammert subraya en su escrito dirigido al Prof. Dr. Leitner que “toda política lingüística se basa en la relación que existe entre la lengua y la cultura”.

Además de la oficialidad del alemán, resalta la necesidad de una política lingüística multilingüe más poderosa. Estas dos directrices de la política lingüística interna alemana no son, sin embargo, incompatibles porque la posición del alemán en la “cima” – en palabras de Leitner: „das Deutsche [ist] an der Spitze einer Hierarchie” – y la función complementaria de lenguas minoritarias regionales como el danés o el frisón, las lenguas de los inmigrantes y las lenguas extranjeras parecen estar asentadas sobre una base sólida.

También en Alemania la política lingüística está influenciada por el exterior, concretamente por la globalización que rige el mundo, hasta tal punto de que afecta en la vida diaria de sus ciudadanos. Sólo hay que pensar en las lenguas extranjeras que son ofertadas en los colegios según el mayor o menor poder que adquieren a nivel mundial, lo cual tiene como consecuencia directa una demanda más elevada o reducida de las mismas. Tal es el caso del inglés, lengua que también acapara el primer puesto en este país. Sin embargo, al igual que se aboga por una política lingüística que se adapte a los cambios demográficos – y con ellos los cambios lingüísticos, sociales, económicos o culturales –, se considera necesario tener en cuenta las lenguas minoritarias, migratorias y extranjeras, de forma que no ya no quepa plantearse si „One language fits all?“, título del autor australiano Henry Hitchings (Leitner 2007: 58).

Esta pregunta se puede aplicar tanto al inglés como primera lengua extranjera impartida en las instituciones educativas como al alemán como lengua oficial del país, pues si se pretende fomentar el multi y el plurilingüismo, no es suficiente con tener en cuenta estos dos idiomas.

Según el prof. Dr. Leitner y el secretario general de la fundación Alexander von Humboldt, el prof. Dr. Schütte (2006: 4), las posturas en Alemania en lo que a las lenguas se refiere a menudo están llenas de contradicciones. Mientras que en los patios de recreo de muchos colegios alemanes se exige a los alumnos inmigrantes que usen el alemán, en otras ocasiones como en un congreso o en una reunión de trabajo se recurre con bastante frecuencia al inglés aunque la mayoría de los presentes tengan como lengua

materna el alemán. Leitner y Schütte resaltan esta contradicción precisamente porque en Alemania la actitud hacia las lenguas migratorias es muy severa.

La contradicción radica, por tanto, en el hecho de que, por un lado, se fomenta el uso del alemán de cara al exterior, pero, por otro lado, no se lleva a la realidad, recurriendo a una especie de bilingüismo anglogermano. De ahí que, en un congreso celebrado en septiembre de 2006, se analizaran, desde el punto de vista de la política lingüística, los siguientes temas:

- el papel que desempeña el alemán en comparación con el inglés,
- los retos y las posibilidades que surgen en el país como consecuencia de la presencia de lenguas con un trasfondo migratorio,
- el papel de las lenguas vecinas de la UE y
- la elección de lenguas extranjeras, además del inglés.

En dicho congreso se pretendía resaltar que, haciendo un uso adecuado del potencial (lingüístico) que existe en Alemania, éste puede repercutir en el bien de todos los ciudadanos. Para ello, voy a exponer brevemente los siguientes puntos con el objetivo de dilucidar el estado de la política lingüística en Alemania:

1- La política lingüística interior y la política lingüística exterior

Toda política lingüística se compone de una política lingüística interior y de otra exterior. Mientras que la primera se ocupa de cuestiones de estatus y de la adquisición de lenguas extranjeras, la segunda está orientada al exterior, como bien indica su propio nombre. Concretamente se centra en:

- la imagen, la oferta y el uso del alemán en múltiples contextos tanto en el extranjero como en el propio país;
- defender los intereses del país en las instituciones europeas en cooperación con otros estados miembro, fomentando la pluralidad cultural y lingüística de Europa;
- integrar temas propios de la política lingüística interior como la oferta de lenguas extranjeras dirigida tanto a estudiantes nacionales como internacionales;
- fomentar y transmitir al exterior la imagen de una Alemania diversa, y
- promover el alemán.

Como se puede observar, tanto la política lingüística interior como la exterior se interrelacionan. Es importante tener en cuenta esta interconexión pues si, a nivel nacional, se fomenta demasiado el inglés en ámbitos como la ciencia u ofertando estudios universitarios exclusivamente en este idioma, el alemán corre el peligro de perder fuerza de cara al exterior.

2- El inglés

A pesar de que el inglés parece gozar de una validez y relevancia a nivel mundial; a pesar de que es la lengua más expandida, más estudiada y más usada en instituciones internacionales como la ONU, en la investigación, en la ciencia, en el sector educativo, en la red, etc.; a pesar de que parece abrir las puertas a un mundo cada vez más globalizado; a pesar de que es la lengua de comunicación dominante; a pesar de todas estas realidades, no se debe obviar que un uso excesivo de este idioma daña todas las demás lenguas, entre ellas el alemán. Asimismo, para generar una comunicación variada y diversa, no nos podemos limitar a aprender y enseñar esta lengua.

3- El alemán

Según el prof. Dr. Leitner (*et al.* 2006: 6), este idioma presenta el mayor número de hablantes nativos en toda Europa (unos 110 millones). A ello se suma el prestigio del que sigue disfrutando en numerosos países de Europa Central y del Este. No obstante, su peso a nivel mundial es muy reducido. Para que su papel no siga decreciendo, el autor arriba mencionado considera peligroso que se use el inglés, en detrimento del alemán, por ejemplo, en centros de investigación prestigiosos, puesto que esto tiene, entre otras consecuencias, una menor demanda en el aprendizaje de este idioma por parte de estudiantes extranjeros, tanto en el interior como en el exterior. En palabras del prof. Dr. Clyne (Univ. de Melbourne), se trata de una „selbstverschuldete Tragödie” (Leitner *et al.* 2006: 7), es decir, de una tragedia de la que los propios alemanes son responsables, pues un uso reducido y una menor demanda del alemán como lengua extranjera son consecuencia directa de las decisiones tomadas por los actores de la política lingüística interior, influyendo, por consiguiente, en el exterior.

Es importante consolidar la lengua alemana a nivel internacional. Esto se consigue aumentando la oferta de este idioma como lengua extranjera no sólo a través de

instituciones de renombre como la fundación Alexander von Humboldt, el DAAD o el Goethe Institut, sino con la colaboración de la Deutsche Welle o de otros medios de comunicación. Asimismo, el uso del alemán para transmitir contenidos sería una herramienta eficaz para promover su importancia. Finalmente, la imagen que se proyecta tanto del país como del idioma de cara al exterior también es tarea de la política lingüística. De esta forma, la proyección debería ser la de una sociedad abierta, multilingüe y multicultural.

4- Lenguas con un trasfondo migratorio, lenguas vecinas y lenguas del mundo

Alemania destaca por ser un país cuyo índice de personas con un trasfondo migratorio va en aumento (Schayan *et al.* 2011). Y esto no sólo sucede en ciudades grandes como Berlín, Múnich, Colonia, Hamburgo o Frankfurt. Lamentablemente, cuando se tematiza la situación lingüística del país, a menudo se enfoca como un problema, destacando un conocimiento del idioma insuficiente y obviando la riqueza que dichas lenguas aportan al país.

Desde el punto de vista de la política lingüística interior, conviene aceptar y fomentar estos idiomas, dado que de esta forma se contribuiría a equiparar a los ciudadanos extranjeros con los alemanes, además de suponer un enriquecimiento formativo e individual no sólo para los hijos de inmigrantes.

Asimismo están las lenguas de los países vecinos y de continentes como Asia, cuyo crecimiento económico no para de ser noticia desde hace algunos años.

En definitiva, es recomendable ampliar el horizonte a otras lenguas para hacer reales la diversidad y la apertura al exterior.

5- El multilingüismo como un estado “normal”

Obviando naciones como Bélgica, Suiza o los países escandinavos, en Europa predomina el “habitus monolingüe” mencionado con anterioridad, es decir, la tendencia a limitar la variedad lingüística a la lengua nacional, en este caso, al alemán. No obstante, el monolingüismo es, a nivel mundial, más bien la excepción, según los profesores Neville E. Alexander (Univ. Ciudad del Cabo, Sudáfrica) y A. Bhatti (Univ. Jawaharlal Nehru, Nueva Delhi, India) (Leitner 2006: 8). De hecho, en sus respectivos

países, el monolingüismo sería inviable desde el punto de vista sociopolítico, económico, educativo o étnico.

6- El multilingüismo en Alemania

A pesar de que la política educativa alemana destaca por fomentar el multilingüismo tanto entre el público infantil como entre los adultos, ofreciendo una gran variedad de lenguas extranjeras como el francés, italiano, español, etc. además del inglés, parece imposible desbancar a éste de su lugar predominante en el sistema educativo. Esto se debe sobre todo a la introducción del aprendizaje del inglés como lengua extranjera a edades muy tempranas.

Leitner (2006: 9) considera, sin embargo, necesario incluir en la educación las lenguas migratorias (sobre todo el turco, dada la población tan elevada de ciudadanos procedentes de Turquía), las minoritarias como el danés o frisón, y otras lenguas extranjeras, además de las lenguas clásicas (el latín y el griego). En su ponencia continúa resaltando la utilidad de lenguas como el español, el ruso, el portugués, el polaco, el árabe o el turco como herramientas de comunicación con el exterior.

7- ¿Una política lingüística nacional o europea?

En términos generales se considera más adecuada una política lingüística europea. Así, una política lingüística alemana debería:

- estar abierta a las demandas y posibilidades existentes más allá de sus fronteras,
- tener en cuenta la cooperación con instituciones europeas como la UE y el Consejo de Europa y, en consecuencia, desarrollar las correspondientes iniciativas,
- exigir y promover una actitud positiva y abierta hacia las lenguas.

El multilingüismo – y no el bilingüismo anglogermano –, por tanto, tiene que ser el objetivo.

8- Prioridades de una política lingüística exterior

Si se tiene en cuenta la “tragedia” arriba comentada que debilita el rol del alemán en el mundo, se hace necesaria una política lingüística exterior consciente, coherente y

nacional, pero no por ello cerrada el exterior. Y esto sólo es viable con una política lingüística interior sólida.

Para ello, se podrían establecer lazos entre:

- instituciones de investigación, de intercambio y culturales tales como la fundación Alexander von Humboldt, el DAAD, el Goethe Institut o la Deutsche Welle,
- instituciones de investigación y centros universitarios extranjeros y nacionales a través de programas bilingües,
- los germanistas de todo el mundo,
- la economía y centros formativos y universitarios,
- etc.

9- Propuestas

Los primeros pasos que se podrían dar en esa dirección podrían ser, según el prof. Dr. Leitner (2006: 12), entre otros:

- Plantearse la política lingüística como parte de la política cultural y educativa exterior, haciendo hincapié en la interdependencia existente entre la política lingüística interior y exterior, dado que las decisiones internas acaban afectando a la imagen exterior.

- Usar también el alemán, además del inglés, en proyectos de investigación.

- Integrar en la política lingüística aspectos de la economía, los medios de comunicación y de la ciencia.

- Publicar documentos europeos en más lenguas que sólo en inglés.

A pesar de que el panorama parece ser desfavorable en lo que al multilingüismo se refiere, hay que destacar el esfuerzo persistente por introducir cambios. Estas modificaciones pueden tener lugar tanto en lo que a la oferta de lenguas extranjeras se refiere (véase, por ejemplo, más adelante cómo el español está desbancando el francés, el latín y el italiano en la educación secundaria) como con respecto al reconocimiento que se merecen las lenguas migratorias y minoritarias. En un país como Alemania no se puede más que reconocer que las lenguas son expresión de la identidad de las personas que las hablan. Obviando esta realidad sólo se consigue que personas con un trasfondo

migratorio no quieran aprender y usar el alemán en su día a día. Además, según estudiosos como el prof. Dr. Krumm (en Hanke: 2010), es más recomendable iniciar el aprendizaje, a edades tempranas, de la lengua materna y/o del idioma de un país vecino, en lugar del inglés, porque, así, los niños tendrían la posibilidad de usar dicha lengua fuera del contexto educativo: „Kinder lernen am besten außerhalb der Lernsituation“. Y explica: „Wenn dort niemand Englisch spricht, ist das eine schlechte Erfahrung für sie.“³²

Se puede considerar, en definitiva, que la variedad lingüística es un gran recurso que puede y debe ser usado por Alemania ofreciéndola, fomentándola, cuidándola e integrándola en su política lingüística.

Antes de adentrarme en la enseñanza del español como lengua extranjera en Alemania, voy a presentar a continuación un esbozo para saber qué idiomas se ofrecen en qué curso escolar.

g.2.5.2) Lenguas extranjeras impartidas y cursos escolares en los que se ofertan

La enseñanza de lenguas extranjeras arranca en la educación infantil donde, a pesar de que no existe un currículo específico de idiomas, algunas guarderías (“Kindergärten”) imparten el inglés (en ocasiones también el francés o español) a través de juegos.

El aprendizaje continúa, de forma lúdica, en la educación primaria. Aunque la Conferencia de Ministros de Educación incluyó en sus recomendaciones sobre el trabajo en la escuela primaria („Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule”, julio de 1970) la enseñanza de lenguas extranjeras en esta etapa educativa, conviene subrayar que aún no está implantada en todos los centros escolares. Sin embargo, destaca el interés por extender esta toma de contacto inicial con un idioma, fundamentada en la edad de los niños (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 2001: 6-7).

A partir del quinto curso existen diferencias según de en qué centro escolar se esté cursando secundaria. Mientras que en la mayoría se ofrece el inglés como primera lengua extranjera, en los “Gymnasien” (institutos de bachillerato) también se puede

³² Traducción al español de ambas frases: “Cuando mejor aprenden los niños es en un contexto no-educativo”. “El hecho de que nadie habla inglés [fuera del contexto educativo] supone una mala experiencia para ellos.”

optar por el latín (en menor medida, se puede escoger el francés³³ o el ruso). Aunque se suele comenzar a aprender la segunda lengua extranjera en el séptimo curso, en la actualidad también existe la posibilidad de empezar a aprenderla en sexto, tal y como es el caso de Renania del Norte-Westfalia (“Nordrhein-Westfalen” en alemán) (Kultusministerkonferenz 1999). En este caso, los idiomas ofertados son el latín, el francés, el español y, en ocasiones, el italiano.

Es recomendable comentar que existen variaciones en la oferta de lenguas extranjeras impartidas según se trate de centros escolares que se hallan en zonas fronterizas con, por ejemplo, Francia, Holanda, Bélgica o Dinamarca.

Asimismo, en los años 70 y 80 la elección de lenguas extranjeras comenzó a flexibilizarse para, por ejemplo, facilitar a hijos de padres inmigrantes el aprendizaje y la mejora de su lengua materna (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 2001: 6-7).

³³ En julio de 1971 todos los “Länder” alemanes acordaron que el francés se pudiera aprender como primera lengua extranjera, de forma que el inglés (y en ocasiones el latín) no fuera la única alternativa. (Berger *et al.* 1986: 20)

5) El español en Alemania

Ya en el año 2003, el estudio del español como segunda lengua desbancaba el aprendizaje del francés en las aulas alemanas, y ello pese al Tratado del Elíseo, en el que uno de los acuerdos entre Alemania y Francia consistía en “propulsar el aprendizaje mutuo de las dos lenguas” (La Voz de Galicia 2003: 42). ¿A qué se debe el aumento de la demanda del español en todo el territorio alemán? Tal vez porque, en palabras del escritor Antonio Muñoz Molina:

"No sólo no somos [los españoles] los dueños de la lengua: incluso, estadísticamente, somos una minoría. Lo he sabido al viajar a los países hispanos de América, al escuchar las musicalidades italianas del español del Río de la Plata, la claridad clásica del español de Colombia, pero lo percibo sobre todo al escuchar el español que se habla en Nueva York, donde existe una confederación de todas las entonaciones y acentos posibles, y donde se da uno cuenta, por contraste con la presencia del inglés y de la civilización sajona, de todas las cosas comunes que nos han legado el idioma y el tiempo, de la amplitud de los espacios imaginarios que nos abre nuestra lengua". (Colodrón 2002: 43-44)

O quizás por la “imagen” que los alemanes tienen del español, lengua que relacionan sobre todo con el turismo y el ocio (La Voz de Galicia 2003: 42). Por otro lado, a la difusión del español como lengua extranjera contribuyen, según informa la Consejería de Educación:

- *el elevado número de hablantes: es la lengua materna de cuatrocientos millones de personas y el segundo más estudiado como idioma extranjero;*
- *las puertas que abre a personas con inquietudes culturales, interesadas por conocer España e Iberoamérica ya sea directamente o a través de la lectura;*
- *su interés profesional: los sectores económicos y profesionales ya se han dado cuenta de su utilidad en España, Iberoamérica y los Estados Unidos;*
- *su sencillez: es una lengua fácil de aprender para el hablante alemán, por sus características morfosintácticas y fonéticas;*
- *el buen hacer profesional de los profesores alemanes, españoles e iberoamericanos que enseñan el español en Alemania.*

(Consejería de Educación)

Los motivos por los cuales se escoge estudiar la lengua de Cervantes no se limitan a los anteriormente enunciados. Tal y como comenta Victoriano Colón, actual Director Técnico del Centro Español de Derechos Reprográficos (CEDRO) y autor del artículo titulado “Berlín en español”, “nuestra lengua se percibe y se aprecia más como una lengua expresiva y de cultura que como una lengua instrumental, valiosa por su utilidad”. Además, “entre las razones más citadas para estudiar español en Berlín destaca también la del interés por todo lo latinoamericano” (Colodrón 2004 citado en Lamo 2002).

Y precisamente para animar a potenciales interesados en aprender el castellano, se publican y difunden folletos como el que se puede consultar en el siguiente enlace: http://www.educacion.gob.es/exterior/al/es/material/ale510_folleto2009.pdf. En él, el español es presentado como un idioma del presente y del futuro (“Sprache der Gegenwart und der Zukunft”), como una lengua útil (“Spanisch ist nützlich!”) y sencilla (“Spanisch ist einfach!”), que es hablada en cuatro continentes y que es creativa, entre otros rasgos.

A pesar de la complejidad del análisis del español como lengua extranjera, dada “la heterogeneidad de las formas de aprendizaje de la lengua y de los sistemas y las culturas educativas de los distintos países” (Lamo *et al.* 2002), me adentraré en este tema describiendo a continuación la enseñanza del español como lengua extranjera para pasar a profundizar en los institutos de bachillerato (“Gymnasien”) de Renania del Norte-Westfalia.

a) La enseñanza del español como lengua extranjera

La difusión de la lengua española en Alemania crece de manera constante, por voluntad de familias y alumnos, pero también gracias a las acciones de la política exterior llevadas a cabo por España, persiguiendo, entre otros intereses, los siguientes:

- “difundir de manera sistemática y profunda esa nueva realidad de nuestro país”,
- “reforzar y estrechar los lazos con países a los que tradicionalmente” España ha estado vinculada,
- para “ser parte de la cooperación para el desarrollo en países de los que procede parte de la emigración a nuestro país”,
- así como “contribuir a que las posiciones españolas ganen reconocimiento en otros estados miembros de la Unión Europea y con ellas respaldo, simpatía e

interés hacia España cuando los hispanohablantes descubren que el idioma no es el único elemento de coincidencia”. (Íñiguez 2010: 13)

Como ya he explicado en los apartados anteriores, el aprendizaje del español suele comenzar en la educación secundaria. Concretamente en los *Gymnasien*, los alumnos tienden a escogerlo bien como segunda o bien como tercera lengua extranjera, a veces incluso como cuarta lengua extranjera. En el bachillerato, los alumnos pueden decidir aprender el español (u otra lengua extranjera) como un “Grundkurs” (curso básico) que supone tres o cuatro horas semanales de clase, o como un “Leistungskurs” (asignatura principal o curso intensivo) con cinco horas de clase semanales, pudiendo examinarse de este idioma – de forma oral o escrita – en los exámenes equivalentes a la selectividad española, el “Abitur”.

En la tabla que se presenta a continuación se puede observar el notable incremento que ha experimentado el castellano a lo largo de los años:

Alumnos de español														
	Régimen general						Formación Profesional							
	2005/06	2006/07	Var.%	2007-08	Var.%	2008-09	Var.%	2005-06	2006-07	Var.%	2007-08	Var.%	2008-09	Var.%
Baden-Württemberg		31.361		40.687	29,7	41.384	1,7	s.d	16.734		22.070	19,9	23.788	7,8
Baviera		20.014		27.547	37,6	31.967	16	s.d.	3.190		4.428	38,8	3.546	-20
Berlín	12.075	12.936	7,13	14.264	10,26	15.894	11,4	1.416	s.d.		s.d.		2.588	
Brandeburgo	4.673	4.840	3,5	6.057	25,1	6.816	12,5	265	212	-1,2	496	133,9	378	-23,8
Bremen	6019	4.415	-26,6	6.918	56,7	11.982	73,2	906	1.297	43,1	362	-72	669	84,8
Hamburgo	16.483	13.344	-19	20.304	52,1	21.376	5,3	4.706	4.712	0,1	3.665	-22,2	3.843	4,8
Hesse	21.423	24.219	13	25.878	6,8	29.967	15,9	4.787	4.824	0,7	4.301	-10,8	4.272	-0,7
Meckl.-Pom. Ant.	2.924	3.032	3,6	3.461	14,1	3.829	10,6	60	88	46,6	37	-57,9	87	135
Baja Sajonia	s.d.	21.824		30.085	37,8	30.192	0,4	12.655	13.656	7,9	14.398	5,4	14.361	-0,2
Renania-N-Westfal.	76.414	82.306	7,7	88.010	6,9	97.337	10,6	40.022	39.191	-2	40.736	3,9	40.537	-0,5
Renania-Palatinado	6.754	7.437	10,1	8.118	9,1	8.542	5,2	500	700	40	809	15,5	1.112	37,5
El Sarre	5.322	4.770	-10,3	4.890	2,5	4.777	-2,3	no se imparte español						
Sajonia	5.472	4.645	-14,9	4.678	0,7	5.132	9,7	2.462	2.768	12,4	2.662	-3,8	2.753	3,4
Sajonia-Anhalt	2.898	2.798	-3,4	2.436	-12,9	2.221	-8,8	s.d.	1.046		871	-16,7	670	-23
Schleswig-Holstein	4.975	6.509	30,8	6.655	2,2	7.435	11,7	3.516	4.060	15,4	4.061	0,02	4.676	15
Turingia	1.322	1.477	11,7	1.502	1,6	1.748	16,3	407	474	16,4	412	-13	579	40,5
TOTAL	166.754	245.927	47,5	291.490	18,5	320.599	10	71.702	92.952	29,5	99.308	6,8	103.859	4,6

Datos procedentes de la publicación del Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihen 1/2 (septiembre 2009).

(Subdirección General de Cooperación Internacional. Ministerio de Educación 2009: 17)

Sólo en Renania del Norte Westfalia (“Nordrheinland- Westfalen” en alemán), entre el curso escolar 2005/2005 al curso escolar 2008-2009, el número de estudiantes de secundaria que han escogido el español como lengua extranjera ha supuesto un incremento de unos 21.000 alumnos.

Todo esto tiene como consecuencia una gran demanda de profesores de español. Dado que muchos estados federales Alemania no cuentan con suficiente personal para cubrir las plazas que surgen en los centros de educación secundaria, se han creado programas como el denominado “Profesor visitante”, “Auxiliar de conversación” y “Seiteneinstieg³⁴”. En el primer caso, comenzó a implantarse en el año 2003 en tres “Länder”: Baden Württemberg, Baviera y Renania del Norte-Westfalia, convocándose anualmente hasta un máximo de 35 plazas para licenciados en las distintas especialidades de Filología con al menos un nivel B1 de alemán (Ministerio de Educación del Gobierno de España). Por su parte, el segundo programa está dirigido a recién licenciados o a estudiantes del último curso de las siguientes carreras: Filología, Traducción e Interpretación, y Magisterio. Con respecto al “Seiteneinstieg in den Lehrerberuf” (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: “Seiteneinstieg”), se trata de una medida que ha sido tomada recientemente por el Ministerio de Educación de algunos estados alemanes, entre ellos Renania del Norte-Westfalia, para facilitarle la incorporación al sistema educativo a aquellas personas (tanto nacionales como extranjeras) que no han realizado el “Referendariat”³⁵, es decir, la fase práctica de formación que tiene una duración de dos años y que combina la asistencia a seminarios teóricos con la impartición de clases en un instituto de secundaria.

a.1) El español en los Gymnasien de Renania del Norte-Westfalia

Llegados a esta parte, me interesa profundizar en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en los institutos de secundaria denominados *Gymnasium* del “Land” Renania del Norte-Westfalia.

El interés se debe a que desde febrero del 2011 imparto esta lengua en uno de estos institutos que, además, es una escuela europea (“Europaschule”). Este tipo de colegios destacan por querer educar a sus alumnos como europeos, según palabras del presidente del estado federal Dr. Rüttgers (Keferstein 2006/2007: 1), quien desarrolla su

³⁴ Literalmente significa “entrada” o “incorporación lateral” y hace referencia a la posibilidad de trabajar en un sector, recibiendo la formación adecuada, para poder desempeñar una labor para la cual, en un principio, no se cuenta con la preparación académica y/o universitaria necesaria.

³⁵ Para ser profesor en Alemania, hay que pasar por dos etapas: En primer lugar está la carrera universitaria, que suele durar entre 9 y 10 semestres y en la que el estudiante decide profundizar en dos asignaturas (por ejemplo, alemán-español como lengua extranjera, biología-deporte, inglés como LE-política, etc.); en segundo lugar está el denominado “Referendariat”. Una vez superados los exámenes teóricos y prácticos, se está habilitado para ser profesor funcionario en Alemania.

idea argumentando: „Wenn die Jugend Europas Zukunft ist, dann müssen noch mehr Begegnungsmöglichkeiten geschaffen und Sprachbarrieren abgebaut werden“³⁶.

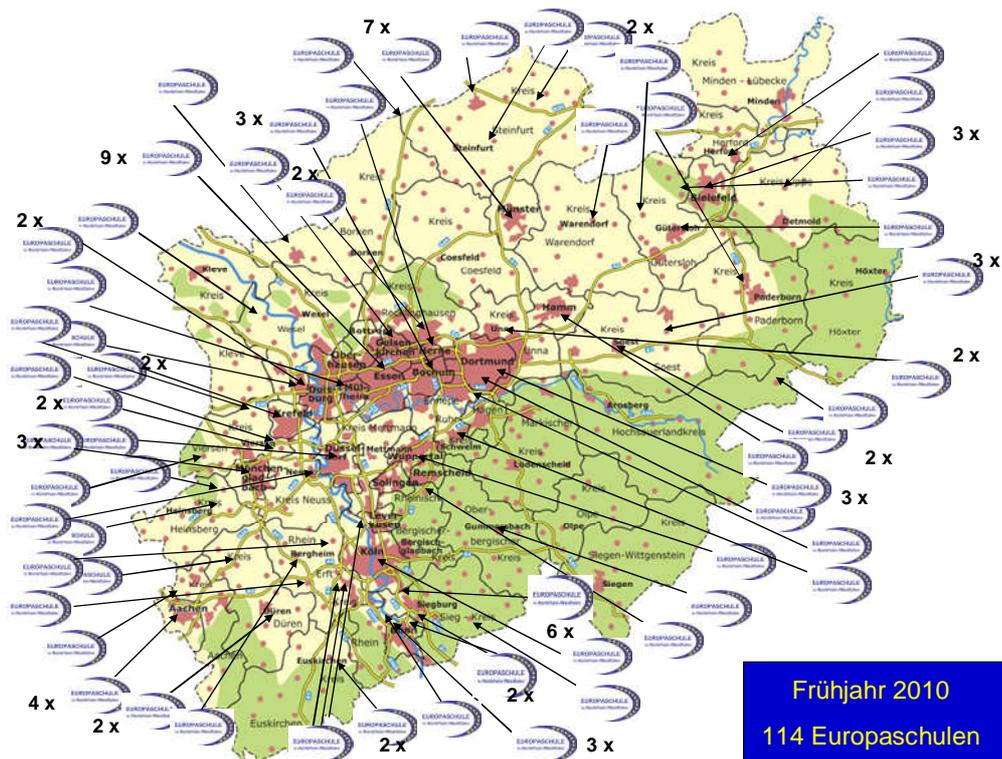
Las escuelas europeas resaltan por transmitir a sus alumnos no sólo competencias interculturales y lingüísticas, sino por aportar un conocimiento bastante amplio sobre la historia de Europa, sobre el proceso de integración y sobre lo que significa Europa en nuestro día a día, entre otros temas.

Conviene explicar que no sólo un *Gymnasium* puede convertirse en “Europaschule“. De hecho, en la actualidad, existen tanto escuelas de primaria como de secundaria que son portadoras de este nombre. Para ello hay que cumplir los siguientes requisitos:

- impartir un amplio número de lenguas extranjeras, es decir, ofrecer una lengua extranjera más de lo que le corresponde según del tipo de centro educativo que se trate,
- contar con la modalidad bilingüe explicada anteriormente o impartir determinadas asignaturas en dos idiomas,
- llevar a cabo proyectos internacionales, fomentar programas de intercambio, participar en proyectos y concursos europeos, posibilitar la realización de prácticas en el extranjero,
- profundizar en la cuestión de Europa en clase,
- presentar un claro perfil europeo como institución académica, etc.

En la primavera del 2010, el Ministerio de Educación de Renania del Norte-Westfalia contabilizó 114 “Europaschulen”:

³⁶ Traducción al español: “Si la juventud de Europa es el futuro, entonces hay que crear más posibilidades de encuentro y hay que eliminar barreras lingüísticas.”



(Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: “Europaschulen”)

Y como el español es una lengua europea, su demanda está alcanzando cifras cada vez más elevadas. Prueba de ello es, por ejemplo, la siguiente tabla, en la que se puede observar la “distribución de alumnos de español por tipo de centro”, destacando claramente los *Gymnasien*, con algo más de 255.000 alumnos:

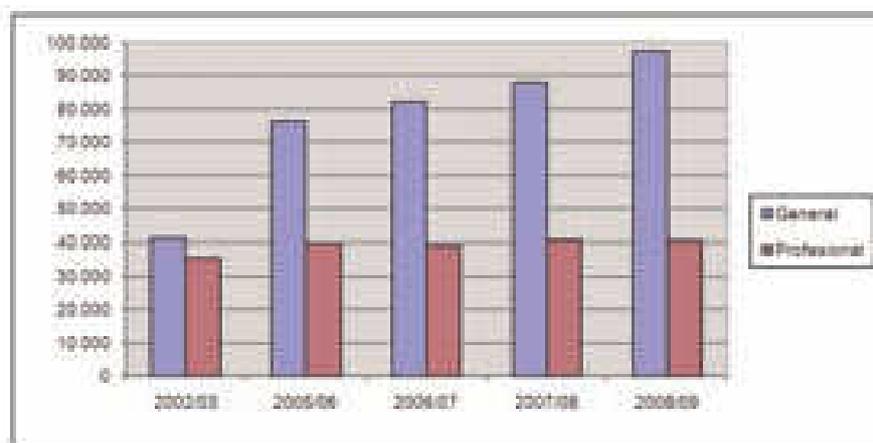
General		Profesional	
Grundschulen	1.184	Sistema dual	4.079
Hauptschulen	329	Curso de iniciación profesional (sólo en NRW)	86
Centros con más de una vía	2.378	Berufsfachschulen	35.867
Realschulen	9.535	Fachoberschulen	2.841
Gymnasien	255.246	Fachgymnasien	57.972
Gesamtschulen	49.276	Berufsoberschulen	1.503
Escuelas Waldorf	224	Fachschulen	1.548
Educación especial	31	Fachakademien (sólo en Baviera)	858
Centros nocturnos y Kollegs	2.396		
TOTAL	320.599		104.754

(Íñiguez 2010: 51)

En Renania del Norte-Westfalia, se puede llegar a hablar de “la historia de un éxito” (*Ibid.*: 66-67), tal y como lo relata Ursula Vences, antigua profesora de español y alemán en un instituto de educación secundaria, profesora universitaria, autora de artículos sobre didáctica del español y plurilingüismo, así como editora de revistas y libros. Esta vicepresidenta de la Asociación Alemana de Profesores de Español explica que fue en la década de los setenta cuando se implementó el español en la escuela pública de este estado federal, dado que ya en aquella época se comenzó a palpar el interés que suscitaba este idioma entre los alemanes. Los comienzos, sin embargo, no fueron fáciles, ya que se trataba de una “asignatura exótica”, sobre todo si se comparaba con el francés y el latín, que eran los otros dos idiomas que se impartían en la escuela pública. “El auge del español (...) continúa de modo constante”, afirma, subrayando que “los mismos estudiantes y sus padres presionan a favor del crecimiento de la asignatura (...) exigiendo su implementación porque a parte [sic] de lo atractivo de la cultura hispánica, han entendido la importancia que tiene el conocimiento del español para su futuro profesional.” A pesar de que, en su opinión, “el español se enseñaría seguramente en todavía más Institutos y Escuelas Inegradas si hubiera un número suficiente de profesores”, no hay duda alguna sobre el hecho de que el “tren del español se asienta sobre ruedas sólidas y bien engrasadas - y no se puede frenar”.

Los siguientes gráficos y tablas son representativos, dado que muestran el incremento que experimenta el español entre los alumnos, en primer lugar, en todos los centros educativos de Renania del Norte-Westfalia y, en segundo lugar, en los *Gymnasien*:

- Alumnos de español:



(Íñiguez 2010: 158)

- Distribución de alumnos de español por tipo de centro:

General		Profesional	
Realschulen	2.849	Sistema dual	861
Gymnasien	68.185	Curso básico de iniciación profesional	86
Gesamtschulen	25.552	Berufsfachschulen	21.797
Centros nocturnos y Kollegs	749	Fachoberschulen	981
Centros de Educación especial	2	Fachgymnasien	16.350
		Fachschulen	462
TOTAL	97.337		40.537

(Ibid.)

De nuevo se puede observar que la cifra más alta se corresponde a los institutos de bachillerato, con 68.185 alumnos.

También el siguiente cuadro refleja la evolución del español, tanto en las enseñanzas generales como en la formación profesional, entre el curso escolar 2002/2003 y 2008/2009, pasando, en el caso que nos interesa, de 41.370 aprendientes a 97.337 estudiantes.

	Enseñanzas Generales		Formación Profesional	
	2002/03	2008/9	2002/03	2008/9
Francés	344.915	415.534	s.d	22.961
Español	41.370	97.337	35.434	40.075
Ruso	9.763	12.674	s.d	228
Italiano	10.147	19.868	s.d	1.374
Turco	s.d	7.316	s.d	95
Otras lenguas	11.942	57.230	s.d	6.804

(Ibid.: 159)

Todas estas cifras no sólo son prueba del *boom* que está experimentando la lengua de Cervantes en este país germano, sino también y sobre todo del esfuerzo por continuar con ese proyecto denominado “Europa”, cuya fundación y ampliación constituyen el mayor logro político de los últimas décadas. Se trata de un proyecto que está íntimamente ligado al objetivo de preparar a los ciudadanos europeos de cara a los

nuevos retos que se presentan tanto en el ámbito formativo como laboral. A esto hay que añadirle la finalidad (y necesidad) de formar a personas que cuenten con unas competencias multiculturales y multilingües lo suficientemente sólidas como para contribuir a la comprensión y a la comunicación que traspasa esas fronteras que parecen haber sido ya eliminadas, pero que en muchos colectivos siguen perviviendo en la mente.

6) Conclusión

No se podrá considerar concluido el continente europeo hasta el momento en que tanto sus ciudadanos como sus países sean realmente multilingües. El sentimiento de pertenencia puede ser reforzado a través del aprendizaje de lenguas, dado que éste no supone el estudio exclusivo de fenómenos y estructuras lingüísticos, sino que toda información adicional sobre un país y sus hablantes muestra nuevas maneras de ver y de entender el mundo, sumergiéndolo al aprendiz en una cultura diferente. El aprendizaje de una lengua extranjera puede ser entendido como un acto solidario, pues es una expresión de respeto y tolerancia, de identidad y solidaridad, es el medio que conduce a la comprensión y a la comunicación intercultural.

Mediante este trabajo no puedo más que apoyar la creación de nuevos programas y proyectos educativos para alcanzar las metas que se han propuesto las distintas instituciones de la Unión Europea, esto es:

Die Vermittlung mehrerer Fremdsprachen darf sich nicht darauf beschränken, immer neue Kommunikationsregister zur Verfügung zu stellen, sondern sie muss durch das Erfahren einer anderen Kultur auf mehr Verständnis für andere und eine Aufgeschlossenheit für anderes abzielen. Durch einen derart konzipierten Fremdsprachenunterricht erziehen wir zur Toleranz, begegnen den Gefahren eines bornierten Nationalismus und schaffen auf diese Weise die Basis für eine weltoffene europäische Gesellschaft³⁷“ (Heid 1992: 74).

³⁷ Traducción al español: “Ofrecer varias lenguas extranjeras no se debe limitar a aportar nuevos registros de comunicación, sino que, a través del conocimiento de otra cultura, debe tener como objetivo una mayor comprensión hacia otras personas y una receptividad hacia otros aspectos. Sólo mediante clases de lengua extranjera concebidas de esta manera educamos a personas tolerantes, nos enfrentamos a los peligros de un nacionalismo obsoleto y creamos la base para una sociedad europea abierta.”

7) Bibliografía

- Aguado, Teresa; Inés Gil y Patricia Mata (2005): *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. [En línea] Disponible en: http://books.google.com/books?id=hPiAYr4Cx0EC&pg=PA10&lpg=PA10&dq=actitud+monoling%C3%BCe+Gogolin&source=bl&ots=hcUOkWzWL_&sig=xAQ3a_xzVckbiJ3lyplBezL_kDc&hl=es&ei=h_5lTsSaHsn5sgbZvpjCg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&sqi=2&ved=0CBcQ6AEwAA#v=onepage&q=actitud%20monoling%C3%BCe%20Gogolin&f=false [Consultado el día 6 de septiembre de 2011]
- Arndt, Ernst Moritz (1813): *Ueber Volkshaß und über den Gebrauch einer fremden Sprache*. Leipzig: Fleischer.
- Barrios, Graciela (2006): “Minorías lingüísticas y globalización: el caso de la Unión Europea y el Mercosur”, *Revista Letras*, Santa María. [En línea] Disponible en: http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r27/revista27_1.pdf [Consultado el día 24 de agosto de 2011]
- Bär, Marcus (2004): *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*. Shaker Verlag: Aachen.
- Bausch, Karl-Richard/ HEID, Manfred (Hg.) (1992): *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Bochum: Brockmeyer (Manuskripte zur Sprachlehrforschung; 32).
- Berger, K. y H.-M, Speier (ed.) (1986): *Im Übersetzen leben: Übersetzen und Textvergleich*. Tübingen: Narr. [En línea] Disponible en: http://books.google.com/books?id=RF7OgGghOPsC&pg=PR11&lpg=PR11&dq=Im+%C3%9Cbersetzen+leben++Escrito+por+Fritz+Paepcke&source=bl&ots=kRSznyKOGB&sig=PRMPhHAm3lNwOABgaYcA9vENsn4&hl=es&ei=d3l3TtKoBsWQswaDq43aAg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CkQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false [Consultado el día 19 de septiembre de 2011]
- Bleyhl, W. (2005): „Die defizite des traditionellen Fremdsprachenunterrichts oder: Weshalb – endlich – ein Paradigmenwechsel, eine Umkehr, im Fremdsprachenunterricht erfolgen muss”, en: *Fremdsprachen lehren und lernen:*

- FLuL; zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts an Hochschulen*. Tübingen: Narr 16. [En línea] Disponible en: <http://creativediologues.lernnetz.de/docs/1.4Expertenstimmen.pdf> [Consultado el día 17 de septiembre de 2011]
- Budach, Gabriele (2008); Jürgen Erfurt y Melanie Kunkel (ed.): *Écoles plurilingues – multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure. Internationale Perspektiven*. Peter Lang: Frankfurt am Main. [En línea] Disponible en: http://books.google.com/books?id=AiDEOChCHeAC&pg=PA429&lpg=PA429&dq=%22monolingualer+Habitus%22+monoling%20C3%BCe&source=bl&ots=be9wc7FGOd&sig=CI1A9yQ8EOmOnwEMDBOP_b82dwA&hl=es&ei=YvxITsvhCszzsgahvqWmCg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CBkQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false [Consultado el día 6 de septiembre de 2011]
- Cantera Ortiz, Jesús (1992): “«Lengua e imperio» en la política de la Revolución Francesa y sus antecedentes en la Península Ibérica en el siglo XVI”. Madrid: Thélème. *Revista Complutense de Estudios Franceses*. [En línea] Disponible en: <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/fil/11399368/articulos/THEL9292120029A.PDF> [Consultado el día 17 de agosto de 2011]
- Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea* (2000). [En línea] Disponible en: <http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%C2%BA7/Carta%20Derechos%20Fundamentales%201.pdf> [Consultado el día 18 de agosto de 2011]
- Centro Virtual Cervantes (1997-2011a): “Plurilingüismo”, en *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes [En línea] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plurilinguismo.htm [Consultado el día 15 de agosto de 2011]
- Centro Virtual Cervantes (1997-2011b): “El conocimiento del mundo”, en: *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes. [En línea] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conocimientomundo.htm [Consultado el día 6 de septiembre de 2011]
- Centro Virtual Cervantes (1997-2011c): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. [En línea] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [Consultado el día 7 de septiembre de 2011]

- Centro Virtual Cervantes (1997-2011d): *El año europeo de las lenguas 2001*. Instituto Cervantes. [En línea] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/lenguas_2001/default.htm [Consultado el día 15 de agosto de 2011]
- Colodrón, Victoriano (2002): “Citas”, en *Cuaderno de lengua: crónicas personales del idioma español*. En: Antonio Muñoz Molina: “Una provincia del idioma”, en: *La vida por delante*. Alfaguara: Madrid. [En línea] Disponible en: <http://cuadernodelengua.com/citas.htm> [Consultado el 26 de agosto de 2011]
- Colodrón, Victoriano (2004): “Berlín en español”, en *Cuaderno de lengua: crónicas personales del idioma español*, nº 29, julio de 2004. [En línea] Disponible en: <http://cuadernodelengua.com/cuaderno29.htm#nota2> [Consultado el día 22 de agosto de 2011] citado en Lamo, Emilio y Javier Espinosa: "El mercado de las lenguas: la demanda del español como lengua extranjera en Francia y Alemania", en *El español en el mundo: anuario 2002* del Instituto Cervantes. [En línea] Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_02/lamo/ [Consultado el día 22 de agosto de 2011]
- Comisión Europea (2010): “Las lenguas de Europa”. [En línea] Disponible en: http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/index_es.htm [Consultado el día 15 de agosto de 2011]
- Comisión Europea (2010): “Implementation of the Education and Training 2010 Work Programme”, Working Group “Languages”, European Commission, December 2010 (en español: Aplicación del programa de trabajo «Educación y formación 2010»). [En línea] Disponible en: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/lang2004.pdf> [Consultado el día 16 de agosto de 2011]
- Comisión de las Comunidades Europeas (2008): *Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido*. Bruselas. [En línea] Disponible en: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/inventory_es.pdf [Consultado el día 15 de agosto de 2011]
- Comunicación de la Comisión Europea de 22 de noviembre de 2005: “Marco estratégico para el multilingüismo”,. [En línea] Disponible en: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11084_es.htm [Consultado el día 13 de agosto de 2011]

- Conseil de l'Europe (1998): *Recommendation N° R (98) 6 du comité des ministres aux états membres concernant les langues vivantes*. Comité des Ministres. [En línea] Disponible en: <https://wcd.coe.int/wcd/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530653&SecMode=1&DocId=459562&Usage=2> [Consultado el día 18 de agosto de 2011]
- Conseil de l'Europe (1998): *Recommendation N° R (98) 6 du comité des ministres aux états membres concernant les langues vivantes*. Comité des Ministres. [En línea] Disponible en: <https://wcd.coe.int/wcd/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530653&SecMode=1&DocId=459562&Usage=2> [Consultado el día 18 de agosto de 2011]
- Consejería de Educación: “Estudiar español. Español en Alemania”, en: *Consejería de Educación. Ministerio de Educación. Gobierno de España*. [En línea] Disponible en: http://www.educacion.gob.es/exterior/al/es/espaniol/espaniol_alemania.shtml [Consultado el 26 de agosto de 2011]
- Coulmas, Florian (ed.) (1991): *A language policy for the European Community: prospects and quandaries*. Mouton de Gruyter: Berlin. [En línea] Disponible en: http://books.google.com/books?id=nWWtBSdL5OsC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false [Consultado el día 4 de agosto de 2011]
- Deutscher Bundestag (Hg.) (2002): *Wege – Irrwege – Umwege. Die Entwicklung der parlamentarischen Demokratie in Deutschland*. Berlin: Deutscher Bundestag.
- Deutscher Germanistenverband (1999): „Tutzinger Thesen zur Sprachenpolitik in Europa”, 03.-04.06.1999. [En línea] Disponible en: <http://www.germanistenverband.de/aktiv/tutzing.html> [Consultado el 6 de septiembre de 2011]
- Diario Oficial de las Comunidades Europeas (2002): *Resolución del Consejo de 14 de febrero de 2002 relativa a la promoción de la diversidad lingüística y el aprendizaje de lenguas en el marco de la realización de los objetivos del Año Europeo de las Lenguas 2001*. [En línea] Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:050:0001:0002:ES:PDF> [Consultado el día 18 de agosto de 2011]

- Diario Oficial nº C 340 (1997): *Tratado de Amsterdam por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea, los Tratados constitutivos de las Comunidades Europeas y determinados actos conexos*. 10/11/1997. [En línea] Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/es/treaties/dat/11997D/htm/11997D.html#0001010001> [Consultado el día 6 de septiembre de 2011]
- Dietz, Gunther (2008) “El paradigma de la diversidad cultural: Tesis para el debate educativo”; en: COMIE (ed., 2008): *Conferencias Magistrales del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., Mérida, Yuc. & México, D.F. [En línea] Disponible en: <http://www.egrupos.net/cgi-bin/eGruposDMime.cgi?K9U7J9W7U7xumopxCRMVQPYy-qnemo-CSWPXYRCvthCnoqdy-qlhhyCWXRegb7> [Consultado el día 6 de septiembre de 2011]
- Ehlich, Konrad (2004): „Sprachlicher Unitarismus und Globalisierung“, en: *Die Union* 1, en: Bär, Marcus: *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*. Shaker Verlag: Aachen.
- El País (1987): “Presentado en Madrid un manifiesto a favor de la diversificación lingüística”, Madrid, 21/06/1987. [En línea] Disponible en: http://www.elpais.com/articulo/cultura/REAL_ACADEMIA_ESPANOLA_/RAE/Presentado/Madrid/manifiesto/favor/diversificacion/linguistica/elpepicul/19870621elpepicul_6/Tes [Consultado el día 6 de septiembre de 2011]
- El Parlamento Europeo: “El multilingüismo en el Parlamento Europeo”, en: *El Parlamento Europeo: panorámica*. [En línea] Disponible en: <http://www.europarl.europa.eu/parliament/public/staticDisplay.do?language=ES&id=155> [Consultado el día 24 de agosto de 2011]
- Escobar, Julia: “¿Multilingüismo o plurilingüismo?”, Libertad Digital, 13 de agosto de 2004. [En línea] Disponible en: <http://revista.libertaddigital.com/multilinguismo-o-plurilinguismo-1276229176.html> [Consultado el día 10 de agosto de 2011]
- Europa. El portal de la Unión Europea. [En línea] Disponible en: http://europa.eu/about-eu/countries/index_es.htm [Consultado el día 18 de agosto de 2011]
- Europa. El portal de la Unión Europea. [En línea] Disponible en: http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/index_es.htm [Consultado el día 18 de agosto de 2011]

- Europa. Países europeos. [En línea] Disponible en: http://europa.eu/abc/european_countries/languages/index_es.htm [Consultado el día 18 de agosto de 2011]
- Europa. Síntesis de la legislación de la UE (2007): “Tratado constitutivo de la Comunidad Económica Europea, Tratado CEE - texto original (versión no consolidada)”, en: *Europa. Síntesis de la legislación de la UE*. 10/07/2007 [En línea] Disponible en: http://europa.eu/legislation_summaries/institutional_affairs/treaties/treaties_eec_es.htm [Consultado el día 18 de agosto de 2011]
- Europa. Síntesis de la legislación de la UE (2005): “El año europeo de las lenguas 2001”, en: *Europa. Síntesis de la legislación de la UE*. 06/12/2005. [En línea] Disponible en: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11044_es.htm [Consultado el día 23 de agosto de 2011]
- Europäische Union (1995): *Weissbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. [En línea] Disponible en: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf [Consultado el día 18 de agosto de 2011]
- Europäische Union (2002): *Bewertung des Europäischen Jahres der Sprachen 2001 – Synthesebericht*. August 2002. [En línea] Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/languages/2002/eyl2001/EYL2001xpsum_de.pdf [Consultado el día 23 de agosto de 2011]
- Fachverband Moderne Fremdsprachen (1989): „Koblenzer Erklärung des FMF 1989. Fremdsprachenlehren und Fremdsprachenlernen für die Welt von morgen”, en: *Neusprachliche Mitteilungen* 42, H. 3.
- Fachverband Moderne Fremdsprachen (1990): „Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht”, en: *Neusprachliche Mitteilungen* 43, H. 4.
- Fachverband Moderne Fremdsprachen (1998): *Kasseler Leitlinien des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland*. FMF-Schriften: Berlin, München.
- Finkenstaedt, Thomas y Konrad Schröder (1990): *Sprachschranken statt Zollschranken? Grundlegung einer Fremdsprachenpolitik für das Europa von morgen*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Materialien zur Bildungspolitik; 11), citado en Bär, Marcus (2004): *Europäische Mehrsprachigkeit durch*

- rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*. Shaker Verlag: Aachen.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung (2006): „Deutsche Pause”. 24/01/2006. [En línea] Disponible en: <http://www.faz.net/artikel/C31315/schule-deutsche-pause-30185189.html> [Consultado el día 6 de septiembre de 2011]
- Geoffroy, C.; Angelika Kubanek y Lynne Parmenter (2000): “Management interculturel. L'éducation cosmopolite en Allemagne. Mondialisation et éducation”, en: *Mobilité internationale et formation. Dimensions culturelles et enjeux professionnels*. Institut national de recherche pédagogique: Paris. [En línea] Disponible en: <http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR033.pdf> [Consultado el día 6 de septiembre de 2011]
- Godenzi, Juan C. (2011): “Globalización, multilingüismo y educación: el caso del Perú”, en *Iberoamérica: unidad cultural en la diversidad*. Organización de Estados Iberoamericanos. [En línea] Disponible en: <http://www.oei.es/cultura2/god.htm> [Consultado el día 11 de agosto de 2011]
- Goethe-Institut (1998): „Deutsch als Fremdsprache – 24 vermittlungsmethodische Thesen und Empfehlungen”, en: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. [En línea] Disponible en: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-3/beitrag/beirat2.htm> [Consultado el día 8 de septiembre de 2011]
- Gómez del Estal, María: *La descripción comunicativa de la lengua en el aula de ELE*, en: Centro Virtual Cervantes, 1997-2011. [En línea] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/descripcion_comunicativa/introduccion01.htm [Consultado el día 6 de septiembre de 2011]
- Grosjean, Etienne (dir.) (1998): „40 ans de coopération culturelle européenne (1954 – 1994)”: *Recommandation N° R (82) 18 du Comité des Ministres aux États membres (adoptée par le Comité des Ministres le 24 septembre 1982, lors de la 350e réunion des délégués des Ministres) concernant les langues vivants*, Conseil de l'Europe. [En línea] Disponible en: http://www.coe.int/t/f/coop%E9ration_culturelle/commun/40ccfr.asp#P197_61236 [Consultado el día 19 de agosto de 2011]
- Hanke, K. (2010): „Fremdsprachen in deutschen Schulen und Kindergärten”, Goethe-Institut e. V., August 2010. [En línea] Disponible en:

- <http://www.goethe.de/ges/spa/pan/spg/de6400582.htm> [Consultado el día 19 de septiembre de 2011]
- Heid, Manfred (1992): „Gedanken zur europäischen Sprachenpolitik oder über die Notwendigkeit der europäischen Mehrsprachigkeit“, en: Bausch, Karl-Richard y Heid, Manfred (edit.): *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Bochum: Brockmeyer (Manuskripte zur Sprachlehrforschung; 32).
- Heid, Manfred (1992): „Gedanken zur europäischen Sprachenpolitik oder über die Notwendigkeit der europäischen Mehrsprachigkeit“, in: Bausch/ Heid 1992, S. 71-77.
- Íñiguez, Diego (dir.) (2010): *El español en Alemania y el alemán en España*, Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica, Diciembre 2010. [En línea] Disponible en: http://www.educacion.gob.es/exterior/al/es/material/libro_2011.pdf [Consultado el día 15 de julio de 2011]
- Keferstein, Joachim (2006/07): „Europaschulen. Steigerung sprachlicher und interkultureller Kompetenzen“, Schulministerium NRW, 2006/2007. [En línea] Disponible en: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/Europaschulen/Schule_NRW_0607.pdf [Consultado el día 14 de julio de 2011]
- Kultusministerkonferenz (a): “Hamburger Abkommen”, en: *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)*. [En línea] Disponible en: <http://www.kmk.org/bildung-schule.html> [Consultado el día 9 de septiembre de 2011]
- Kultusministerkonferenz (b): „Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik Deutschland zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens“, 28/10/1964. [En línea] Disponible en: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1964/1964_10_28_Hamburger_Abkommen.pdf [Consultado el día 9 de septiembre de 2011]
- Kultusministerkonferenz (1999): „Abkommen zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens vom 28.10.1964 i. d. F. vom 14.10.1971 (Hamburger Abkommen); hier: Durchführung der §§ 13 b und 13 c — Vereinbarung über die vorgezogene zweite und dritte Fremdsprache ab Jahrgangsstufe 6 bzw. 8“, en: *Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der*

- Bundesrepublik Deutschland*, 16.04.1999. [En línea] Disponible en: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1999/1999_04_16-Vorgezogene-Fremdsprachen.pdf [Consultado el día 9 de septiembre de 2011]
- Lamo, Emilio y Javier Noya (2002): “El mercado de las lenguas: La demanda de español como lengua extranjera en Francia y Alemania”, en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2002*. [En línea] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/lamo/p03.htm [Consultado el día 17 de agosto de 2011]
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hg.) (1997): *Lernen für Europa 1991-1994. Abschlussbericht eines Modellversuchs*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- La Voz de Galicia (2003): “El español se sitúa como la segunda lengua en Francia y Alemania”, 21/01/2003. [En línea] Disponible en: http://www.cervantes.es/imagenes/file/biblioteca/esp%C3%B1ol_situa_como_segunda_lengua_francia_alemania.pdf [Consultado el 3 de agosto de 2011]
- Leitner, G. y G. Schütte (2006): *Braucht Deutschland eine bewusstere, kohäsive Sprachenpolitik?*, Alexander von Humboldt Stiftung y die Deutsch Welle: Bonn, 27-29 de septiembre de 2006. [En línea] Disponible en: http://www.humboldt-foundation.de/pls/web/docs/F12968/2006_expertengespraech_ergebnisse.pdf [Consultado el 18 de agosto de 2011]
- Leitner, G. (2007): „Braucht Deutschland eine bewusstere, kohäsive Sprachenpolitik? Was wissen wir nun mehr darüber?“, en: Leitner, G. y G. Schütte (2006): *Braucht Deutschland eine bewusstere, kohäsive Sprachenpolitik?*, Alexander von Humboldt Stiftung y die Deutsch Welle: Bonn, 27-29 de septiembre de 2006. [En línea] Disponible en: http://userpages.fu-berlin.de/~leiger/FU_Leitner/Leitner_Schlussvortrag_03.pdf [Consultado el 3 de agosto de 2011]
- Lorenzo, Francisco J. (2005): *Políticas lingüísticas europeas: Claves de la planificación y aprendizaje de lenguas en la UE*. Fundación Centro de Estudios Andaluces. [En línea] Disponible en: <http://www.atriumlinguarum.org/pdivulgacion/files/H200501.pdf> [Consultado el 6 de septiembre de 2011]

- Meissner, Franz-Joseph (1999): „Lernerkontingente des Französischunterrichts in der Sekundarstufe II: 1989 und zehn Jahre danach“, in: *französisch heute* 30, H. 3, citado en Bär, Marcus (2004): *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*. Shaker Verlag: Aachen.
- Meissner, Franz-Joseph (2010): “La didáctica de la intercomprensión y sus repercusiones en la enseñanza de lenguas: el ejemplo alemán”, en: *Les langues et les cultures en action: approches disciplinaires / Las lenguas y las culturas en acción: aproximaciones desde las disciplinas*. Synergies Chili nº 6: Santiago de Chile. [En línea] Disponible en: http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chili6/franz_joseph_meissner.pdf [Consultado el 7 de septiembre de 2011]
- Ministerio de Educación del Gobierno de España: “Profesores visitantes”. [En línea] Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/horizontales/servicios/profesores/convocatorias/espanoles/visitantes-alemania.html> [Consultado el día 26 de agosto de 2011]
- Ministerio de Educación del Gobierno de España: [En línea] Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/horizontales/servicios/profesores/convocatorias/espanoles/auxiliares-conversacion.html> [Consultado el día 26 de agosto de 2011]
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: “Seiteneinstieg in den Lehrerberuf”. [En línea] Disponible en: <http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Wege/Seiteneinstieg/> [Consultado el día 17 de julio de 2011]
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: “Europaschulen in Nordrhein-Westfalen”. [En línea] Disponible en: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/Europaschulen/index.html> [Consultado el día 14 de julio de 2011]
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: „Bilingualer Unterricht in Nordrhein-Westfalen“. [En línea] Disponible en: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Unterricht/Faecher/BilingualerUnterricht/index.html> [Consultado el día 5 de septiembre de 2011]
- Muhr, R. (1999): „Was ist Sprachpolitik? Gibt es eine Sprachpolitik für das Deutsche?“, en: Raasch, A. (ed.): *Deutsch und andere Fremdsprachen – international*. Edit. Rodopi: Amsterdam – Atlanta. [En línea] Disponible en:

http://books.google.com/books?id=U4urkXI_FdQC&pg=PA114&lpg=PA114&dq=Fremdsprachen+Ideologie+Deutschland&source=bl&ots=Y2uY9QqLoA&sig=HpoYUTZKQmPLiPiHW0wnl0ACxbc&hl=es&ei=wZRrTrPMBI7EtAaW2MSyBA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CCsQ6AEwAg#v=onepage&q&f=false [Consultado el día 2 de septiembre de 2011]

Núñez, F. (2010): *El papel del profesor como agente de mediación cognitiva. Aplicación práctica de la investigación-acción y de la reflexión, en el aula de francés como lengua extranjera*. CiDd: II Congr s Internacional de Did ctiques 2010. [En línea] Disponible en línea: <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/10256/2898/1/380.pdf> [Consultado el día 6 de septiembre de 2011]

Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos: "Comenius". Ministerio de Educación. Gobierno de España. [En línea] Disponible en línea: <http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/comenius.html> [Consultado el día 18 de agosto de 2011]

Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos: "Portfolio". Ministerio de Educación. Gobierno de España. [En línea] Disponible en línea: <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html> [Consultado el día 7 de septiembre de 2011]

Parlamento Europeo: *Decisión no 1934/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 17 de julio de 2000 por la que se establece el Año Europeo de las Lenguas 2001*. [En línea] Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/Notice.do?mode=dbl&lang=es&ihmlang=es&lng1=es,de&lng2=da,de,el,en,es,fi,fr,it,nl,pt,sv,&val=236927:cs&page=> [Consultado el día 18 de agosto de 2011]

Real Academia Española. [En línea] Disponible en: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=extranjero [Consultado el día 4 de septiembre de 2011]

Revuelta Moreno, Soraya y Terese Guere a Tomás (2008): *2008. Año internacional de las lenguas. El multilingüismo en España y el español en el mundo*. ALCE de Estrasburgo, redELE. [En línea] Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/sgci/fr/es/publicaciones/multilinguismo.pdf> [Consultado el día 15 de agosto de 2011]

- Salaberri, M. Sagrario (2004): “Desarrollo de competencias múltiples en la realización de tareas”, en: *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras*. Ministerio de Educación. Secretaría General de Educación. [En línea] Disponible en: http://books.google.com/books?id=lmkyWQrWJ68C&pg=PA15&lpg=PA15&dq=lengua+extranjera+%22hablante+nativo%22&source=bl&ots=P3kPwQxTGI&sig=E11jPU7jA5hj7zaxFunXtIbqec0&hl=es&ei=KSxmTuC5CMbfsgaYoKj4CQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=5&ved=0CDcQ6AEwBA#v=onepage&q=lengua%20extranjera%20%22hablante%20nativo%22&f=false
[Consultado el día 6 de septiembre de 2011]
- Schayan, Janet y Dr. S. Giehle (edit.) (2011): *La actualidad de Alemania*. Societäts-Medien: Frankfurt am Main. [En línea] Disponible en: <http://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/es/historia-y-presente/contenido/1950-heute.html?type=1>
[Consultado el día 6 de septiembre de 2011]
- Schayan, Janet y Dr. S. Giehle (edit.) (2011): *La actualidad de Alemania*. Societäts-Medien: Frankfurt am Main. [En línea] Disponible en: <http://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/es/sociedad/main-content-08/inmigracion-e-integracion.html> [Consultado el día 18 de septiembre de 2011]
- Schendl, Herbert/ Barbara Seidelhofer y Henry G. Widdowson (2003): „Weltsprache Englisch – Bedrohung oder Chance?“, en: Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Sprachenvielfalt. Babylonische Sprachenverwirrung oder Mehrsprachigkeit als Chance?* Innsbruck: Studienverlag, citado en: Bär, Marcus (2004): *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*. Shaker Verlag: Aachen.
- Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA (ed.) (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid. [En línea] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consultado el día 7 de septiembre de 2011]
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der BRD (a): „Zur Geschichte der Kultusministerkonferenz 1948-1998“, en: *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)*. [En línea] Disponible en: http://www.kmk.org/no_cache/wir-ueber-uns/gruendung-und-zusammensetzung/zur-geschichte-der-

[kmk.html?sword_list\[0\]=grundkonzept&sword_list\[1\]=fremdsprachenunterricht](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_05_10-Weiterentw-Schulw-seit-HH-Abkommen.pdf)

[Consultado el día 7 de septiembre de 2011]

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der BRD (2001): „Weiterentwicklung des Schulwesens in Deutschland seit Abschluss des Abkommens zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens vom 28.10.1964 i.d.F. vom 14.10.1971“, en: *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)*. [En línea] Disponible en: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_05_10-Weiterentw-Schulw-seit-HH-Abkommen.pdf [Consultado el día 7 de septiembre de 2011]

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der BRD (2006): „Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung“, en: *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)*. [En línea] Disponible en: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_04_10-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf [Consultado el día 7 de septiembre de 2011]

Síntesis de la legislación de la UE (2007): “Tratado de Maastricht sobre la Unión Europea”, *Síntesis de la legislación de la UE. Europa*. 10/07/2007. [En línea] Disponible en: http://europa.eu/legislation_summaries/economic_and_monetary_affairs/institutional_and_economic_framework/treaties_maastricht_es.htm [Consultado el día 24 de agosto de 2011]

Subdirección General de Cooperación Internacional (2009): “Alemania”, en: *El mundo estudia español 2009*. Subdirección General de Cooperación Internacional. Ministerio de Educación. Secretaría General Técnica. [En línea] Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/redele/elmundo/2009/ALEMANIA.pdf> [Consultado el día 25 de agosto de 2011]

Wolff, D. (2007a): “CLIL – Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras”, *Goethe-Institut*. [En línea] Disponible en: <http://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/es2747558.htm> [Consultado el día 7 de septiembre de 2011]

- Wolff, D. (2007b): “CLIL en Alemania: Pasado y presente de la enseñanza bilingüe de materias específicas en Alemania”, *Goethe-Institut*. [En línea] Disponible en: <http://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/cdl/es2747735.htm> [Consultado el día 7 de septiembre de 2011]
- Ybáñez, E. (1998): “El español en las organizaciones internacionales. Unión Europea”, *El español en el mundo*. Anuario del Instituto Cervantes: Madrid. [En línea] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_98/eloy/eloy_05.htm [Consultado el día 5 de agosto de 2011]