

Walton

Autonomía del alumno, tecnología y política lingüística europea: teoría sin práctica

Martin Walton, Instituto Universitario de Tecnología (IUT),

Universidad de Pau y de los Países del Adour (UPPA), Francia

martin.walton@iutbayonne.univ-pau.fr

Resumen

Nuestra exposición busca ambiciosamente acelerar toda una carrera de investigación en las prácticas de enseñanza y la política lingüística, en paralelo con los avances en la tecnología digital durante los últimos 40 años. Espera ofrecer algunas pistas sobre lo que todavía queda por lograr con urgencia en la tecnología educativa y la investigación, en particular en el aprendizaje de idiomas.

Our review seeks ambitiously here to accelerate a whole career of research in teaching practices and language policy in parallel with developments in digital technology over the last 40 years. It hopes to offer a few pointers as to what still urgently remains to be achieved in educational technology and research, particularly in the domain of language learning.

Introducción

Toda investigación implica aceleración. Su primera tarea, que llevará varios años si no décadas, es desandar lo más rápidamente posible el camino del diálogo anterior: iniciar ese diálogo con un mínimo de credibilidad y demostrar que al menos somos conscientes de que otros nos han precedido con contribuciones especialmente relevantes para el nuestro. De ahí, como ocurre con cualquier poema épico, la tradición de honrar primero a una o varias de esas venerables voces que nos preceden en nuestro camino como facilitadores y aceleradores.

En mi caso, la primera dedicatoria debe ser al Prof. Michel Perrin quien supervisó mi tesis sobre didáctica y pronunciación, completada en 2002 en la Universidad Victor Segalen de Burdeos. Si un solo eco pudiera resumir la esencia de su planteamiento didáctico y ofrecer su principio rector para abrir nuestra reflexión, sería este:

La mente generaliza, y por tanto hace abstracción, sólo a partir de la percepción de alguna experiencia vivida en particular. (...) Nada puede entenderse, ni por tanto aprenderse, que no haya sido en cierta medida descubierto por uno mismo.¹

Michel Perrin fue un precursor. Fue el primero en utilizar, en los años 1980, grabaciones de televisión por satélite para materiales didácticos distribuidos por su equipo en Burdeos por fax a profesores de lenguas universitarias de toda Francia (VIFAX). Este enfoque

¹ « *L'esprit ne généralise, donc n'abstractifie, qu'à partir de la perception d'un vécu particulier. (...) Rien n'est jamais compris, ni donc appris, qui ne soit un tant soit peu découvert par soi-même.* » Perrin, MP (1997) 'Quand l'œil écoute', The Journal of TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages) France Vol. 4 (pp.3-13), p.7 & p.13.

Walton

consistía en utilizar una lengua auténtica hablada por hablantes nativos sobre los acontecimientos del día con, lo que es igualmente importante, imágenes que atrajeran a los estudiantes universitarios por ser relevantes para sus propias vidas, ya que, como Michel Perrin nos recuerda, “Todo aprendizaje es de alguna manera biográfico.”²

En 1991, creó con tres universidades francesas (Burdeos, Toulouse y Montpellier) un diploma predoctoral conjunto (DEA³) para que los futuros investigadores combinen lingüística, didáctica, cultura y tecnología. Este resultó ser un puente entre mis estudios universitarios anteriores en Literatura Inglesa y Música, ofreciendo un nuevo enfoque científico a mi enseñanza del inglés en escuelas primarias y secundarias, en educación de adultos y a mis estudiantes universitarios de Gestión Empresarial o Informática en Bayona y Burdeos.

Para mi parte de investigación, elegí primero revisar el trabajo de María Montessori (1870-1952), una de las primeras mujeres italianas de su época en licenciarse en medicina y ejercer como pediatra e investigadora en la clínica psiquiátrica de Roma.

Pensé que sus principios para el aprendizaje infantil de su *primera lengua* (L1) podrían proporcionar una caja de resonancia para la reflexión y una posible fuente de innovación en mi propia práctica docente con niños y adultos que aprenden una *segunda lengua* (L2).

No me imaginaba descubrir que, como corolario de su principio clave de *autonomía*, la *observación* está en el centro de su enfoque innovador de la psicología infantil, lo que, en retrospectiva, la convierte en la madre de la investigación en tecnología educativa.

1. Montessori y el aprendizaje *autónomo*

Montessori desafió la visión institucional de la educación infantil. Intentó combatir la visión tradicional del niño como un ser anárquico, indefenso y dependiente que amenaza el mundo racional y ordenado del adulto.

Para liberar al niño como aprendiz activo del todopoderoso adulto, incluso desde una edad muy temprana, Montessori desarrolló su propia tecnología (lo que llamó “materiales”) basada en un lenguaje o código correspondiente a cada etapa del desarrollo físico y mental del niño.

² « Tout apprentissage est, quelque part, biographique. » Perrin, MP (1997) *op. cit.* p.13

³ Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en inglés con especialidades científicas y técnicas (metodología de la investigación lingüística, didáctica, cultural, tecnológica), Universidades de Burdeos II, Toulouse I y Montpellier III

Walton

Ya fuera táctil, visual, gráfica o verbal, para cada actividad, cada herramienta de aprendizaje estaba relacionada con las necesidades e intereses de un grupo de edad particular que ella había observado durante toda su vida.

1.1 El papel del profesor docente

Desde el punto de vista de Montessori, el papel del docente nunca fue el de *obrar en lugar del* niño como aprendiz: no se trataba de *demostrar* una habilidad particular al alumno y esperar inútilmente su respuesta mimética automática. A partir de cada etapa de desarrollo, de lo que un alumno *ya podía hacer*, se trataba de crear primero un *ambiente* con una selección de tareas de aprendizaje apropiadas y luego observar la elección del alumno como una oportunidad para ejercitar una capacidad, una habilidad ya latente en su interior: "Cualquier forma de ayuda que sea inútil es en realidad un obstáculo para el desarrollo de las fuerzas naturales."⁴

A partir de un análisis de sus obras publicadas, el Cuadro 1 resume básicamente en términos de hacer y no hacer, un retrato del profesor docente ideal (o padre supervisor / guía).

NO es el papel del docente	¿Cuál es el papel del docente?
Sustituir o demostrar al alumno	Preparar el ambiente de aprendizaje.
Elegir actividades para el alumno	Crear herramientas de aprendizaje apropiadas para la etapa de aprendizaje y el alumno en particular.
Regular la frecuencia y duración de cualquier actividad.	Permitir que los alumnos trabajen a su propio ritmo, libres de repetir la tarea tantas veces como deseen.
Proporcionar la teoría	Observar la deducción independiente de principios afines por parte del alumno
Obtener la teoría directamente del alumno.	Permitir al alumno enunciar la teoría.
Inmovilizar al alumno, hacerlo pasivo.	Fomentar el uso del movimiento en diferentes entornos espaciales. Iniciativa alentadora
Corregir los errores del alumno explícitamente	Proporcionar herramientas que permitan al alumno corregir sus errores.
Evaluar al alumno	Permitir que los alumnos se pongan a prueba con materiales que agudicen sus sentidos.
Recompensar al alumno.	La herramienta permitirá a los alumnos disfrutar ejercitando sus habilidades y eliminar errores.
Castigar al alumno	La herramienta permitirá al alumno alcanzar cierta precisión y evitar el fracaso o la humillación.
Proporcionar el mismo material a diferentes alumnos al mismo tiempo.	Sólo UNA muestra de cualquier material o tarea a la vez. Cada alumno realiza un <i>trabajo diferente</i> y alterna para utilizar cada tarea que <i>elige libremente</i> .
Interrumpir al alumno durante su actividad o tarea para corregirlo, dirigirlo o explicarle.	Proporcionar tareas/herramientas atractivas. Responder sólo a preguntas precisas del alumno y brevemente

⁴ Montessori, M. (1958) *Pédagogie scientifique*, Desclée de Brouwer Paris, pág. 44: « *Tout ce qui est aide inutile constitue une entrave au développement des forces naturelles.* »

Cuadro 1: El profesor docente ideal (para el alumno autónomo)⁵

En lugar de simplemente *mostrar* sus propias habilidades, el profesor observará el desempeño de un alumno o grupo en particular y adaptará los materiales para garantizar un mayor éxito. En conflicto con una visión que no valorizaba el error, que inevitablemente ocurre cuando al alumno se le permite la libertad de ejercitar las habilidades que está adquiriendo, la tarea del alumno era descubrir *cómo corregir* ese error al usar la tecnología.

Por lo tanto, el error no era una ocasión para que el profesor corrigiera al alumno sino más bien para reevaluar la tecnología para evitar el fracaso o la humillación.

La función docente consistía esencialmente en *filtrar* materiales inútiles.

Para que las herramientas sean eficientes y adaptadas a las diferentes etapas de desarrollo de los alumnos, era preciso descubrir primero o identificar aquellos *mecanismos naturales* que regulan las diferentes etapas del desarrollo infantil para poder luego evaluar la *tecnología*. Atribuir un mayor estatus al alumno fue la base de la "pedagogía científica" de Montessori. No se trataba de *enseñanza al niño* en el sentido tradicional, sino más bien de llevar a los niños a ser autónomos o *adultos* en sentido estricto: simplemente de la *enseñanza de la persona*; sigue siendo un programa ideal, por lo tanto, para cualquier moderno centro de recursos lingüísticos para permitir que el alumno y el profesor sigan también su propio camino de investigación.

1.2 Conclusiones preliminares

Lamentablemente, un modelo así es poco común en las aulas modernas, donde todavía encontraremos ejemplo de muchos alumnos, incluso de estudiantes adultos, que esperan ser infantilizados tal como lo han sido hasta ahora por sus profesores. A pesar de los efectos beneficiosos de los principios de Montessori en el desarrollo infantil,⁶ pocos países han adoptado el modelo Montessori en su educación preescolar, primaria y secundaria, con notables excepciones como los Países Bajos y la India. La mayoría de las escuelas Montessori tienden a limitarse al sector privado o privilegiado, más a menudo como escuelas

⁵ Walton, M. (1993) *Adult autonomy and specific-purpose phonetics*, Actes du 14e colloque du GERAS Didactique (pp. 285-310), p.4: <https://doi.org/10.4000/asp.4307> (16/05/2024). GERAS (*Groupe d'Étude et de Recherche en Anglais de Spécialité*) fue fundado por Michel Perrin en 1993: <https://www.geras.fr/>

⁶ Por ejemplo, un estudio reciente realizado por el Centro de Investigación en Neurociencia de Lyon (CNRL) muestra que los niños de las escuelas Montessori superaron a sus pares en el sistema de educación pública francés: <https://www.cnrl.fr/en/actualite/what-are-effects-montessori-preschool-education-french-public-school-system> Courtier, P. & alia (2021) *Effects of Montessori Education on the Academic, Cognitive, and Social Development of Disadvantaged Pre-schoolers: A Randomized Controlled Study in the French Public-School System*. Child Development (pp. 1–20) <https://doi.org/10.1111/cdev.13575>

Walton

preescolares: hay demasiados centros que utilizan el nombre de Montessori sólo como marca de marketing o con profesores no capacitados; todos, de forma doctrinal, siguen basándose únicamente en las herramientas desarrolladas por la propia Montessori hace casi un siglo.

Menos inspirados o motivados por las alegrías autónomas del modelo Montessori, la mayoría de los profesores siguen guiándose por las expectativas institucionales tradicionales: monólogo, limitaciones de horarios y presupuestos, concursos y éxito para unos pocos más afortunados, sometidos a la influencia aleatoria de las últimas tecnologías, consideradas como herramientas más para el docente que para el alumno, a menudo como distractores o pérdidas de tiempo, y a veces como amenazas para los profesores.

Por supuesto, como señaló Michel Perrin, cualquier profesor que tenga miedo de ser *reemplazado* por la tecnología no debería ser docente: si puede ser reemplazado por un robot, entonces simplemente no está enseñando. Sin embargo, en mi opinión, si nuestros estudiantes adquieren habilidades en el uso de tecnología nueva que tiene poca o ninguna relación con su conocimiento del mundo real y sin desarrollar sus habilidades naturales propias, si este sólo pretende demostrar o reemplazar al maestro que busca *actuar en lugar del* alumno, si sirve sólo para *obrar en representación del* alumno, se convierte entonces en un obstáculo para el aprendizaje, hasta sustituir al alumno.

Esta primera investigación generó preguntas que a las que intentaría contestar en mi investigación de doctorado. ¿Podría identificar materiales ya existentes que les dieran a mis alumnos mayor autonomía para aprender inglés como L2? ¿Podría observar y explotar algún mecanismo de aprendizaje natural en mis alumnos niños y adultos de L2? ¿Y estaba distinguiendo claramente mis propias habilidades y competencias en inglés L1 de las necesidades y habilidades de mis alumnos necesarias para aprender su L2?

Las observaciones iniciales llevaron a cambios en mi propia práctica docente. Entre ellas, actividades más frecuentes en clase de *trabajo en pareja* me permitieron observar y escuchar el desempeño de mis estudiantes e identificar mejor sus necesidades prioritarias. Para centrarse en su pronunciación, estas actividades se complementaron con breves grabaciones de audio realizadas de forma autónoma por estudiantes individuales o por parejas, según la tecnología entonces disponible: antes, en casete o CD; más tarde, en mp3 enviado por correo electrónico y, más recientemente, subido al sitio de aprendizaje electrónico de la universidad.

Paralelamente, los avances en la tecnología de datos habían permitido a la lingüística de corpus filtrar la gama de *lengua para propósitos específicos (inglés de especialidad)*, que

Walton

en teoría serían prioritarios para cualquier grupo particular de estudiantes, por ejemplo en Gestión Empresarial o Informática. Como apoyo autónomo a ese corpus reducido, proporcionaba *diccionarios* bilingües en clase, un ejemplar por cada 2 estudiantes (y posteriormente, el acceso a diccionarios online a través del teléfono móvil) tenía como objetivo inicial ofrecerles una mayor autonomía léxica.

Por supuesto, observé que, incluso en el nivel universitario, la mayoría de los estudiantes todavía carecían del corpus esencial de vocabulario y estructuras gramaticales de L2 que se requieren con más frecuencia en la comunicación cotidiana elemental, y sorprendentemente pocos tenían práctica previa o adquirieron habilidades en el uso del diccionario, ya sea con fines lexicales o como apoyo a la pronunciación que consideraban aparentemente de poca importancia.

De ahí que mi elección de investigación para el doctorado consistiera en identificar problemas específicos para los francófonos que aprenden la pronunciación inglesa, explicar los mecanismos y causas de, al menos, algunos de ellos y proporcionar soluciones dentro de un contexto donde la pronunciación tendría una función eficaz en el éxito del aprendizaje del idioma.⁷

2. Investigación en pronunciación y aprendizaje de una segunda lengua (L2)

En la jerarquía tradicional de habilidades de L2, el estatus de la pronunciación sigue siendo vago. A pesar de que probablemente esté en la cima en el juicio de la mayoría de los hablantes nativos de su L1, se ha tendido a atribuirlo a habilidades supuestamente naturales o innatas. Estas fuerzas misteriosas incluirían nacer con un “buen oído” o ser “musical”: de lo contrario, se trata de la buena suerte de tener un “buen” profesor en algún momento o pasar suficiente tiempo “en el extranjero” en el entorno de la lengua de destino.

Para la mayoría de los profesores, el modo dominante de aprendizaje y certificación de idiomas se basaba hasta ahora en *entrada de lectura*. A pesar de los más frecuentes viajes en el contexto internacional actual y de los avances realizados por la tecnología en línea y multimedia que evoluciona radicalmente hacia el *habla* en tiempo real, las prioridades basadas en *texto* continúan dirigiendo las clases de idiomas, con resultados relativamente superficiales en la guerra gemela contra la ininteligibilidad auditiva y gestual.

⁷ Walton, M. (2002) «Phonogénie » de la langue étrangère : prononciation, didactique et arbitrage temporel (“Fonogenia” de la lengua extranjera: pronunciación, didáctica y arbitraje temporal) Universidad de Burdeos

² Victor Segalen, Estudios ingleses – Didáctica de la lengua: <https://theses.hal.science/tel-04152263>

Walton

Tanto hoy como cuando comencé, la investigación didáctica en pronunciación se encuentra en una encrucijada de generaciones: procedentes de una dirección con el texto o la tecnología orientada al texto, profesores de *alfabetización* lingüística más que de fluidez y precisión del habla; por el otro, estudiantes que (casi a pesar de tales prácticas) han alcanzado diversos grados de “habla” durante 5 a 10 años.

Cualquier nuevo modelo que proclame avances en *inteligibilidad* tendría que explicar con más modestia el mínimo de resultados tangibles después de tantas horas de aprendizaje.

La mayor parte de la instrucción en L2 tiende a centrar la atención en segmentos a nivel lexical: apunta a una lista de *palabras* o *expresiones*, un corpus de *elementos léxicos* de L2 que deben memorizarse y acoplarse a la L1 del alumno (sin tener en cuenta que el orden de las palabras puede ser completamente diferente). En el mejor de los casos, las descripciones fonológicas son estrictamente “internas” a la L1, basadas en rendimiento ideal en la L1, sin instrucciones útiles para el estudiante de la L2. Ofrecen nada más que un conocimiento *sobre el* idioma de destino, como si un futuro conductor necesitara la descripción o la historia de las diferentes partes del motor de un coche para poder circular por la carretera.

Pero los alumnos ya saben cómo conducir su coche L1 en tiempo real.

Por lo tanto, los profesores primero deben observar las variedades de los alumnos y explicar por qué los procedimientos de la L1 afectan inevitablemente al rendimiento específico de los alumnos de la L2 y conducen a desviaciones críticas.

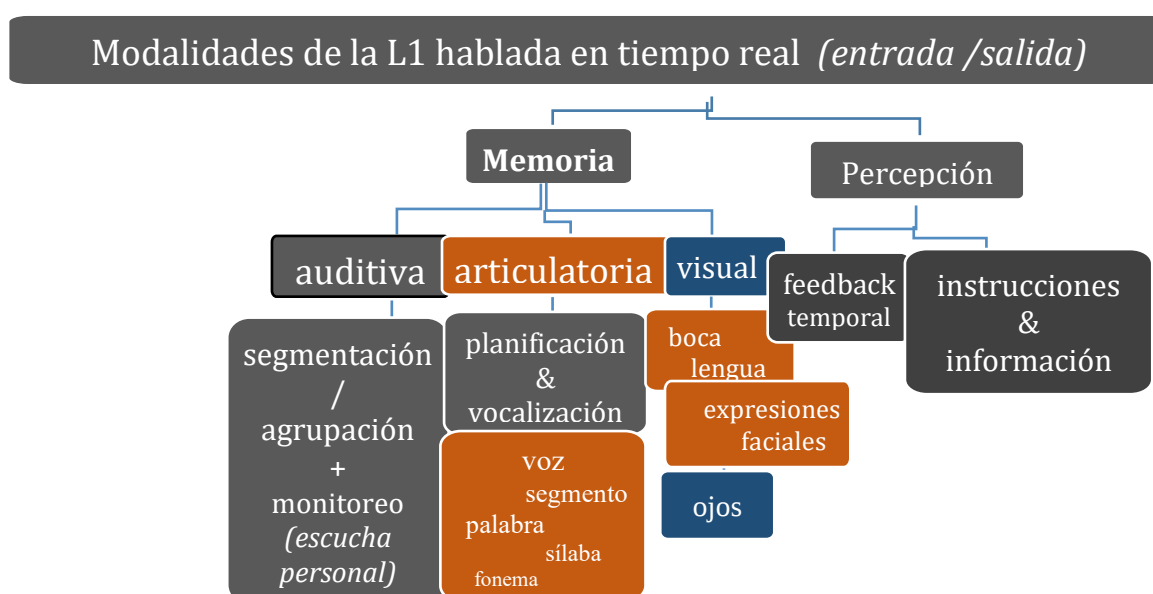
Mis observaciones de estudiantes de L2 mostraron que *aprender a leer* su L1 cambia radicalmente la forma de memorizar y concebir segmentos lingüísticos.

Para el niño oyente o sordo, la adquisición de la primera lengua (L1) requiere modos auditivos, articulatorios y visuales en procesos progresivos durante períodos más largos y en etapas impuestas por un desarrollo estrictamente anatómico. Durante 2-5 años como mínimo antes de que aprendamos a leer o visualizar nuestra L1 en texto, ya hemos adquirido el *habla* a través de las modalidades que se muestran en el Diagrama 1:

Diagrama 1: Modalidades de la L1 hablada en tiempo real (entrada/salida)

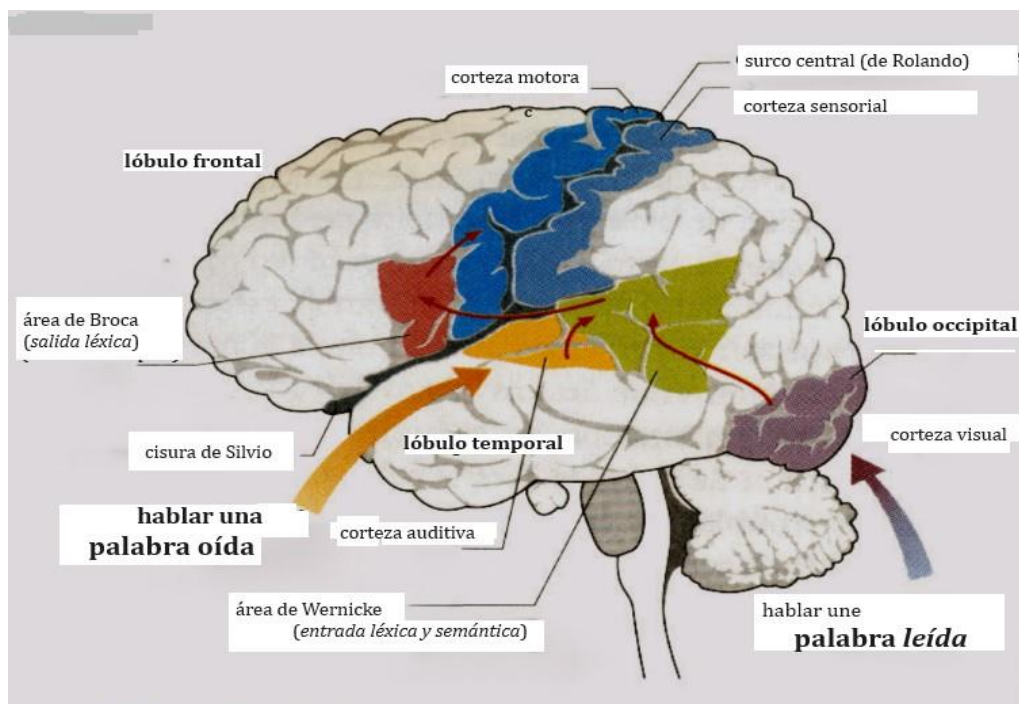
En cambio, el aprendizaje de una *secunda lingua* (L2) debe recurrir a *procedimientos acelerados*. Arbitrado por una *entrada restringida*, la L2 puede o no ser un verdadero *acontecimiento* en sentido biográfico para el alumno. Su motivación dependerá tanto de su familia como de su entorno lingüístico local, pero el rendimiento también se verá obstaculizado por herramientas inadecuadas para objetivos imposibles. El aprendizaje de la L2 suele tener lugar *después* de que el alumno haya aprendido a *leer* su *primera* lengua (L1).

Mi investigación, que abarca una variedad de ámbitos que van desde la acústica, la física y la neurología hasta la psicolingüística, revisó procesos y procedimientos modulares que involucran al oído, la voz y el ojo, y mostró el efecto de la alfabetización de la L1 en la memoria del alumno para cada L2.⁸ La ilustración del Cuadro 2 muestra que la vocalización de una palabra basada en la *memoria auditiva* utiliza partes de nuestro cerebro distintas de las utilizadas para vocalizar durante la lectura una palabra basada en la *memoria visual*. Obviamente nuestra *memoria auditiva* tiene precedencia en la adquisición de habilidades para leer nuestra L1.



⁸ Walton, M. (2005) *L1 literacy affects L2 pronunciation intake and text vocalization*, The Journal of the Acoustical Society of America 117 (4): 2424-2005, DOI:[10.1121/1.4786521](https://doi.org/10.1121/1.4786521)

Walton

Cuadro 2. Mapa del cerebro⁹

⁹ Adaptado de Lieury A. (1993) *La mémoire du cerveau à l'école*, Flammarion p.28. Sin embargo, cabe mencionar que esta vista *localizador* de diferentes funciones distribuidas en *regiones específicas* o *áreas* del cerebro, ya estaría obsoleta. Desde hace 30 años ha sido cuestionada por neurocirujanos de renombre (p. ej. Mazoyer, Ojemann, Duffau): el profesor Hugues Duffau, operando y extirpando tumores cerebrales mientras el paciente está despierto y hablando con él, ha demostrado ampliamente la mayor plasticidad del cerebro y que esta teoría "localizadora" es completamente falsa. De ahí que, en su opinión, la creencia todavía vigente en los círculos médicos de que el lenguaje se sitúa, por ejemplo, en la llamada zona de Broca, sea un "error fatal" en la historia de la neurocirugía: Duffau, H. (2016) *L'erreur de Broca - Exploration d'un cerveau éveillé*, Michel Laffon, Paris (pp. 80-81)

Walton

El texto, con su código visual, con sus instrucciones alfabéticas y gráficas convencionales para nuestra L1, no fue diseñado ni pensado para leer ninguna otra L2 con diferentes habilidades auditivas y articulatorias aún por adquirir. De ahí los problemas que se muestran en *diagrama 2*. Aprender a leer en su *primera* lengua (L1) tiene una influencia renegociadora en la memoria: la entrada de texto, una segmentación en unidades alfabéticas del habla o palabra continua, eclipsará inevitablemente la frase indispensable de arbitraje *preléxico* por los módulos auditivos fonéticos y articulatorios: sus '*gráficos mentales*' filtran a partir de entonces toda la entrada o ingesta de la L2.

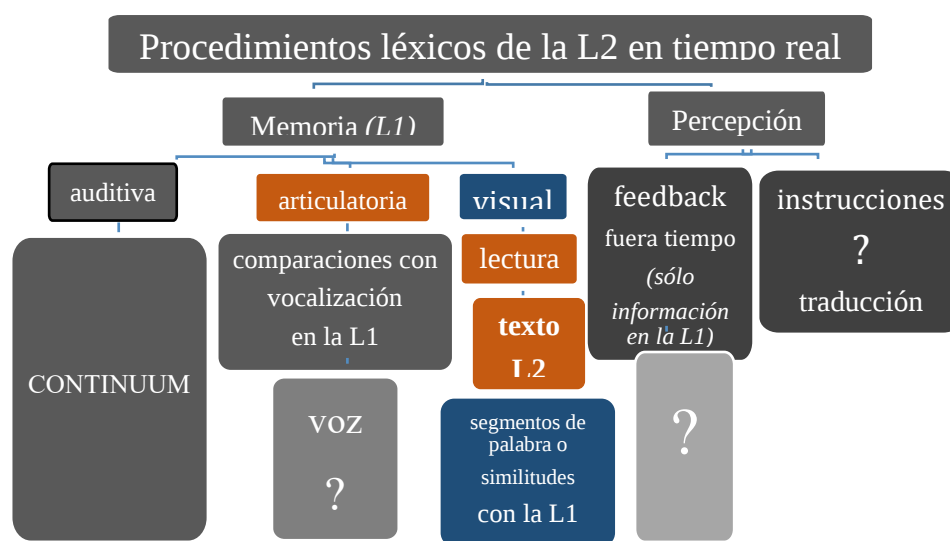


Diagrama 2: Procedimientos léxicos de la L2 en tiempo real

El texto, modelo *foto-génico* de la lengua hablada, con sus prioridades inevitablemente segmentadas (ideográficas o gráficas) basadas en mensajes silábicos y léxicos, nunca fue diseñado para proporcionar instrucciones auditivas y articulatorias efectivas para estudiantes de una L2, ni procedimientos para el aprendizaje o la evaluación del habla continua en tiempo real.

Sin embargo, *todos* los alumnos tienen las habilidades auditivas innatas necesarias, no sólo para detectar sus propios errores en la nueva L2, sino también para lograr precisión si se les ofrecen las herramientas adecuadas.

Como lo señalaron Howell & Dean (1991), profesionales de la logopedia para niños con dificultades de pronunciación en su L1, con Grunwell (1983): "los cambios en la expresión del habla deben tener lugar no tanto en la boca como en el *mente* de los niños".¹⁰

¹⁰ Howell, J. & Dean, E. (1991) *Treating Phonological Disorders in Children: Metaphon – Theory to Practice*, Leics. p. 15, citando a Grunwell, P. (1983) *Phonological therapy: premises, principles and procedures*, XIX Congress of IALP, agosto, Univ. de Edimburgo,

Walton

En su teoría y práctica (*Metafón*) con niños en la L1, el objetivo era efectuar una “reorganización cognitiva” más que un “reentrenamiento articulatorio”.

En el caso de los alumnos de una L2, era obvio que ambos serían igualmente necesarios: los ejercicios articulatorios son claramente inútiles si no aumentan la conciencia del alumno sobre sus propias representaciones y prejuicios lingüísticos.

Por lo tanto, en respuesta a la pregunta de por qué tantos estudiantes franceses siguen sin comprender el inglés hablado y por qué su pronunciación es tan ininteligible después de muchos años de estudios del idioma, mi respuesta, con un modelo “*fono-génico*”, consistía en presentar un diagnóstico por adelantado: la *entrada* por información *alfabetizada* de la L2 no tiene en cuenta *el habla* como punto de partida y objetivo final para el alumno. Para cualquier L2, el profesor y el alumno deben ser conscientes de este efecto en tiempo real de la alfabetización de su L1 en la memoria a corto y largo plazo del alumno.

Crear una distancia psicológica entre el texto y el habla, por ejemplo a través de ilustraciones pictográficas y simbólicas, resaltarán los procedimientos dinámicos del conocimiento interlingüístico y *procedimientos del habla* comunes a la L1 y la L2.

La sincronización, la percepción de los gestos lingüísticos en tiempo real necesarios para una expresión inteligible y precisa, conducirá a una mayor precisión y fluidez, una prioridad para el estudiante de francés en busca de un modelo *fono-génico* de la lengua inglesa.

Las comparaciones visuales y auditivas de la L1 del alumno con su L2 de destino (usando, por ejemplo, no sólo transcripciones ortográficas sino prosódicas y fonéticas) ayudarán a los estudiantes de francés que también necesitan volver a aprender el código de convenciones para *leer inglés*. Los mismos principios, una vez adaptados, se aplicarán a los hablantes de vasco o español (L1), o a cualquier hablante de otra L1 que esté aprendiendo inglés o cualquier otra L2.

3. Política lingüística europea (MCERL, PEL, CELMR) y tecnología de evaluación

Después de completar mi investigación de doctorado, mi nombramiento en la Universidad Montesquieu de Burdeos coincidió con la introducción del nuevo *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL, 2002) del Consejo de Europa (CE) para aprendizaje, enseñanza y evaluación.¹¹

¹¹ MCERL: en inglés CEFRL, *Learning, Teaching, Assessment, Language examining and test development*, Language Policy Division Strasbourg, Oct. 2002: <https://www.coe.int/en/web/portfolio/the-common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching-assessment-cefr->

Walton

Introducido por primera vez en Europa, el *MCERL* desde entonces se ha convertido en un estándar de referencia mundial para los niveles de idiomas. Su implementación dio lugar a varios años de investigación con mis colegas en Burdeos, Bayona y la Universidad del País Vasco en España y a seminarios sobre el *Portafolio Europeo de Lenguas (PEL)* y nuestro desarrollo de un *Portafolio electrónico*.

Detalles completos de ambos, el *MCERL* y el *PEL*, se puede encontrar en el sitio del Consejo de Europa (CE).¹² Las limitaciones de tiempo no permiten aquí un debate detallado de ninguno de los dos, excepto para plantear brevemente las siguientes cuestiones.

El *MCERL* afirma proporcionar “*objetivos, contenido y métodos*” en el aprendizaje de la L2. Pero en la tabla de autoevaluación (*self-assessment grid*), lo que realmente describe es el mera *desempeño* de habilidades de una L1.

Estas, clasificadas de A a B y a C en una secuencia horizontal de dificultad supuestamente creciente para el alumno de la L2, se presentan en 5 modalidades verticales: *Comprensión auditiva, Comprensión de lectura, Interacción oral, Expresión oral, Expresión escrita*. Implícitamente, cada paso horizontal debe ser adquirido por el alumno, idealmente de manera curricular en secuencia, pero simultáneamente con los 4 otros pasos verticales durante el mismo periodo, como si estas habilidades se aplicaran igualmente en orden progresivo.

Esta tabla parece haber sido elaborada por profesores de su propia L1, pero probablemente con poca o ninguna experiencia en el aprendizaje de una L2. En ninguna parte se describen claramente las capacidades o habilidades de una L2 que se aprende *después de* una L1, o las necesidades para aprender una L2, o los métodos necesarios para alcanzar objetivos estrictamente de una L2.

Los profesores y los métodos de enseñanza actuales tienden a seguir esta tabla europea como un programa doctrinal de contenido para preparar a los estudiantes de L2 para los exámenes de certificación. Sin embargo, los ejemplos específicos que se dan son a menudo cuestionablemente relevantes o absurdamente desactualizados.

Así, en *Expresión escrita*, la primera habilidad especificada en el nivel A básico es *Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones*: esto apenas será relevante para los estudiantes en 2024, no sólo porque las únicas personas que escriban *postales* hoy en día probablemente tengan más de 80 años, pero sería difícil imaginar a alguien enviando una postal a su familia o amigos en un idioma que ninguno de ellos pudiera entender. ¿A quién entonces enviaría este alumno una postal en su L2?

¹² <https://www.coe.int/en/web/portfolio/introduction> (únicamente en inglés y francés)

Walton

Del mismo modo, *Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel* implica simplemente saber deletrear su nombre, su domicilio y su nacionalidad, una tarea que, excepto por un único adjetivo en la L2, cualquier alumno alfabetizado ya puede realizar en su L1.

En cuanto a escribir “*cartas personales muy sencillas*” en el nivel A2: según mi experiencia, pocos estudiantes son capaces de escribir un correo electrónico correctamente incluso en su propia L1. En una L2, esto requiere conocimiento de registros formales o informales con marcadores lingüísticos que probablemente entenderían y adquirirían sólo mucho más tarde, en un contexto profesional o en el nivel C.

A pesar de sus declaraciones de intenciones plurilingües, el *MCERL* se dirige claramente y esencialmente a un pequeño porcentaje de estudiantes de L2 que residen temporalmente o permanentemente en el país de la L2 de destino. Apenas tiene en cuenta a la gran mayoría de hablantes de L2 que viven y trabajan dentro de su propio país en una *situación bilingüe* en la que necesitarán funcionar y comunicarse con otros nacionales (L1 o L2) en su propio entorno o en el extranjero.

Tampoco tiene en cuenta a los hablantes bilingües o trilingües que ya han adquirido no sólo el conocimiento de la lengua *oficial* de su país (que puede ser o no su L1), pero también lenguas regionales o minoritarias (por ejemplo, en Francia, occitano, bretón o vasco; en España, catalán o vasco) u otra lengua nacional (por ejemplo, árabe o chino) que han *heredado* de sus padres. Aunque interroga sobre *cuánto tiempo* el alumno *puede* gastar, *desea* gastar, *necesita* gastar en aprender una L2, no ofrece respuestas, no más hoy que hace 20 años.

Peor aún, el estándar de idioma utilizado en la tabla de autoevaluación del *MCERL* es a veces sorprendentemente inapropiado. Es obvio, por la traducción francesa, que fue escrito primero en inglés antes de ser traducido al francés, con lo que presenta una serie de errores léxicos y expresiones que difícilmente un hablante francés utilizaría.¹³

¹³ Así “I can” en inglés (I can write, I can understand, I can participate o I can use) ha sido traducido literalmente al francés por Je **peux** écrire, Je **peux** comprendre, Je **peux** participer, Je **peux** utiliser (en lugar del más probable Je **sais** écrire, Je **suis capable de** participer, Je **sais** utiliser). “I can understand familiar words and very basic expressions” se convierte en francés “Je **peux** comprendre des mots familiers et des expressions très courantes” (en lugar de “Je comprends des mots habituels ...”) en cual la traducción en español se hace de forma más idiomática por Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, como en otros lugares por Comprendo, Puedo participar, Utilizo, pero quizás menos apropiadamente, **Soy capaz** de escribir.

Walton

Esto refleja, por supuesto, una tendencia lingüística general en las instituciones de la Unión Europea, donde variedades poco fiables en la L2 se han convertido en la norma. Producidos en *euro-inglés* (o más en *in-globismo*), los documentos oficiales y los textos legales son a menudo ambiguos o difíciles de entender: dado que muchos británicos que leyeron estos textos o se sentaron en el Parlamento Europeo no pudieron entender lo que se decía en su lengua, esto podría incluso explicar parcialmente el *Brexit*.

En lo que respecta al *Portafolio Europeo de Lenguas* o *PEL*, rápidamente introdujimos en Burdeos una versión electrónica para reemplazar el folleto original de 30 páginas que, por un costo enorme, se proporcionó por primera vez a miles de nuestros estudiantes en versión impresa para que lo utilizaran como su “propiedad” durante sus estudios universitarios. Como pronto observamos, esa versión en papel del *PEL* desapareció sin dejar rastro.

En retrospectiva, esperar que los estudiantes lleven un registro burocrático de sus logros de aprendizaje completando páginas de cuestionarios o marcando casillas, y aún más esperar que sus profesores lean y supervisen los resultados individuales de los *PELs*, que se cuentan por cientos o miles cada año, estaba condenado al fracaso desde el principio. Descubrimos que, a pesar de sus loables ambiciones e intenciones declaradas (“ayudar” y “motivar” a los estudiantes y “ofrecer un registro de sus habilidades lingüísticas”¹⁴) el uso del *PEL* electrónico tuvo poco o ningún impacto real en nuestros estudiantes: no aumentó su autonomía ni su motivación.

En nuestra evaluación de más de 4000 *PELs* electrónicos en nuestras varias universidades, comprobamos que solo el 20% estaban *activos* y que, un 3% aparte, estaban incompletos y habían “muerto” dentro del mismo año universitario. Lo que es más preocupante, las tablas de autoevaluación mostraron que el 97% de los estudiantes franceses sólo tenían un nivel A en inglés al ingresar en la universidad, y esto después de 8 a 10 años de estudio.¹⁵

Es significativo y sintomático de la tecnología moderna que no se pueda encontrar ningún rastro de los propósitos originalmente ambiciosos del *PEL* tales como se registran en nuestros artículos de 2006-2008: los enlaces en línea en esos artículos ya no conducen a

¹⁴ <https://www.coe.int/en/web/portfolio>

¹⁵ Méthy A-M., Vinet, D. & Walton, M. (abril 2006) *L'insertion d'un ePortfolio des langues dans un dispositif d'enseignement et d'apprentissage à l'université*, 1er Colloque international francophone ePortfolio Québec

Walton

ninguna parte, al igual que un clic en varios ejemplos de proyectos y los *PELs* “validados” en el sitio web del Consejo de Europa hoy solo conducirá a una página de ERROR.¹⁶

No es de extrañar que, en ese sitio, junto con los miles de documentos y reflexiones sobre más de dos décadas de esta política lingüística europea, podamos leer hoy (pero solamente en inglés o francés) que: “A la vista del gran número y la amplia gama de modelos validados y registrados ahora disponibles, el Consejo de Europa dejó de registrar *PELs* a finales de 2014.”

Los informes provisionales del CE disponibles en ese sitio web siguen siendo vagos y esperanzadores sobre los resultados del *PEL*. No admitirán ni afirmarán que este proyecto, disfrazado de tecnología y motivación, aunque busca aportar una mayor homogeneidad a los planes de estudio institucionales y a las pruebas tradicionales de idiomas en los países europeos, ha tenido poco o ningún impacto en los estudiantes o en la mejora de los niveles lingüísticos.

Sin embargo, a pesar de tales limitaciones e imperfecciones, me llevó en mi propia práctica docente a integrar un corto *perfil* o biografía simple en solamente 2 páginas, incluida la tabla de autoevaluación del *MCERL* que cada uno de mis estudiantes completó al comienzo de su curso de inglés.¹⁷

Un resumen de su experiencia lingüística previa en casa, en la escuela o en el extranjero, ayudó a explicar mejor su nivel actual, que el estudiante evaluó utilizando la tabla de autoevaluación del *MCERL*. Sin embargo, el juicio del estudiante puede o no ser confirmado por los resultados de varias pruebas en línea que también figuran en el *perfil* después de su primera tarea autónoma. Tanto la versión en papel como el archivo digital subido a su dossier de *e-learning* sirvieron como archivo para realizar un seguimiento de su progreso, y también para fijar objetivos individuales más realistas, lo que por supuesto es más tarea del profesor que del alumno.

3.1 Investigación y tecnología para pruebas automáticas de niveles en inglés hablado

La autonomía del estudiante, concebida simplemente como una tarea adicional de monitoreo burocrático continuo, era claramente un desperdicio de energía y recursos.

No menos derrochadora fue la investigación llevada a cabo con mis colegas a raíz de las nuevas tecnologías de reconocimiento de voz.

¹⁶Los ELP para adultos acreditados para España, por ejemplo, conducen todos a una página ERROR [https://www.coe.int/es/web/portfolio/modelos-acreditados-y-registrados-por-paismodeles-accredites-ou-enregistres-par-pays#{%2211839177%22:\[28\]}](https://www.coe.int/es/web/portfolio/modelos-acreditados-y-registrados-por-paismodeles-accredites-ou-enregistres-par-pays#{%2211839177%22:[28]}) (visitada el 25/05/2024)

¹⁷ DOI: [10.13140/RG.2.2.31004.71046](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.31004.71046)

Walton

Después de realizar una prueba previa individual de los niveles europeos A-B-C de grupos de nuestros estudiantes universitarios y de un grupo de controladores aéreos (en colaboración con la Autoridad de Aviación Civil francesa), confirmamos la fiabilidad de una prueba telefónica automatizada en línea en inglés hablado, desarrollada por una empresa californiana de tecnología (*Ordinate*).¹⁸

Esto ofrecía a los profesores una posibilidad de ahorrar interminables horas de evaluación individual de los niveles de lengua hablada de los estudiantes, sin mencionar el ahorro de enormes gastos para las universidades y, de hecho, para los presupuestos educativos en Francia y en toda Europa. Podría haberse utilizado, por ejemplo, al inicio de cada año universitario para repartir a los estudiantes en grupos de aprendizaje apropiados, así como para medir su progreso al final de cada año.

A pesar de los resultados observados, esta tecnología fue ignorada institucionalmente y, como era de esperar, algunos profesores la vieron como una amenaza a su autoridad y prerrogativa como evaluadores o calificadores de estudiantes, sin mencionar una amenaza financiera para quienes recibían ingresos adicionales para corregir la certificación del idioma o los exámenes nacionales, una excusa para sustituir al profesor. Posteriormente vendida a Pearson, una empresa multinacional, hoy se comercializa en línea como el *VERSANT Test* (prueba de inglés o español) que los estudiantes individuales pueden pagar opcionalmente.¹⁹

Las implicaciones deberían ser obvias. Mientras se alienta y a veces incluso se financia (por mal que sea) a investigadores y profesores para que vinculen la práctica educativa con las nuevas tecnologías, se tienen poco en cuenta los resultados de la investigación y no se mide el verdadero impacto pedagógico ni los beneficios económicos de dicha innovación en la educación pública. Es como si estos fueran de alguna manera incompatibles, la didáctica sigue siendo prerrogativa del mundo institucional o académico y los recursos, la tecnología pertenecen al mundo del comercio que busca ganancias a corto plazo para sí.

A diferencia de los libros o las herramientas de aprendizaje de idiomas basadas en texto, tanto los videojuegos como la tecnología informática ofrecen un parámetro *basado en el tiempo* que permite al alumno practicar y evaluar sus habilidades con las *limitaciones en tiempo real* que implican cualquier diálogo o comunicación profesional.

¹⁸ Walton, M. & al. (Junio 2006) *Automated spoken English test results compare favorably with human ratings of L2 speakers in France for pronunciation and fluency*, joint conference of American Association of Applied Linguistics (AAAL) & Association canadienne de linguistique appliquée (ACLA), Montréal. DOI:[10.1121/1.4786521](https://doi.org/10.1121/1.4786521)

¹⁹ <https://www.pearson.com/languages/test-takers/versant-by-pearson/versant-by-pearson-english-certificate.html>

Walton

Es sorprendente que pocas aplicaciones de aprendizaje de idiomas utilicen esta valiosa herramienta de sincronización que es claramente motivadora para tantos niños y adultos y que podría usarse de manera más rentable que simplemente ejercitar sus habilidades motoras de sincronización para destruir a los enemigos alienígenos que se mueven por la pantalla.

3.2 Fronteras invisibles (CELRM): alfabetización, minorías e inmigrantes

Me hubiera gustado presentar aquí un mapa de la “Europa subdesarrollada” que muestre que casi todas las “áreas problemáticas” coinciden claramente con los lugares donde residen principalmente las minorías lingüísticas, parecido al mapa presentado en un seminario de 2006 por Ewa Chylinski (*European Centre for Minority Issues*)²⁰ que lamentablemente no he podido rastrear en Internet. Nos llevaría rápidamente más allá de las fronteras visibles de los estados europeos o comunidades lingüísticas oficiales para informar la política lingüística en el debate cada vez más urgente de hoy sobre *cohesión territorial y identidad*.

Cualquier mapa de este tipo resaltaría aquellas *fronteras invisibles* o áreas donde las desigualdades debidas al desempleo se derivan inevitablemente de debilidades en los sistemas educativos nacionales en la lengua *favorecida* (la que permite acceder al desarrollo) como de las dificultades de algunos para aprender otra lengua.

Si bien Europa busca basar su construcción en sus propias raíces locales, regionales y nacionales para tener éxito como actor planetario, no bastará con celebrar su diversidad y su riqueza histórica de una manera abstracta, simplista o solo declarativa, sino que también necesitará integrar y educar a sus habitantes, identificando sus necesidades y reconociendo la riqueza sociolingüística y cultural ya adquirida por los miembros de cada una de sus sociedades.

La *Carta Europea de Lenguas Regionales o Minoritarias (CELRM)* fue adoptada en 1992 para mantener y desarrollar las tradiciones y el patrimonio cultural de Europa, así como para respetar el derecho inalienable y comúnmente reconocido a utilizar una lengua *regional o minoritaria* en la vida pública y privada.²¹ Fue firmada y ratificada por 25 estados miembros del consejo de Europa (incluidos España y Reino Unido) y entró en vigor en 1998.

²⁰ Chylinski, E. (2006) ‘Minorities in South-east Europe: minority mainstreaming in post-conflict transformation and rehabilitation programmes’ presentado en el seminario de clausura de un programa de investigación de cuatro años patrocinado por la región de Aquitania con la UE: “Lugar, territorio y memoria” (*Lieux, territoire, mémoire*), 8 diciembre 2006, en la *Maison des Sciences de l’Homme Aquitaine* Burdeos.

²¹ <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list?module=treaty-detail&treaty-num=148> (en inglés o francés)

Walton

Otros estados miembros, como Irlanda, nunca la han firmada, pero 9 estados, entre ellos Francia, han firmado muchos de los artículos sin ratificar la *Carta*, alegando razones constitucionales que exigen un referéndum que hasta ahora se han negado a organizar.

El artículo 2 de la Constitución francesa da prioridad exclusiva al francés, a pesar de que más del 25% de su población habla también como L1, 75 lenguas regionales o minoritarias de Francia.²² Éstas incluyen:

- en su territorio metropolitano, entre otros, el occitano, el bretón, el corso, el alsaciano, el catalán, el vasco, el bereber, el árabe (dialectos marroquí, argelino y tunecino) y el flamenco
- en sus territorios de ultramar, más de 50 otras (incluidas las lenguas de la Polinesia Francesa, el tahitiano y otras lenguas polinesias; las lenguas amerindias en la Guyana Francesa; las lenguas canacas en Nueva Caledonia; el criollo en Martinica o en la Isla de la Reunión).

Dado que la política lingüística de la UE se ha mantenido una orientación *nacional* y por lo tanto *competitiva*, no sorprenderá que, en la *CELR*, la expresión “lenguas regionales o minoritarias” excluye específicamente las “lenguas de los migrantes” o que el valor numérico de cualquier población de hablantes para cualquier *lengua minoritaria* a escala europea queda completamente superado por el valor y la precedencia de *territorio* que sigue sujeto a la gestión individual del Estado.

Por no citar más que un ejemplo, tampoco debería sorprendernos que esta política *nacional* o *competitivo* condujera, en 2007, al reconocimiento del irlandés como la 21ª lengua oficial de la UE, con el mismo estatus que el búlgaro (22ª) y rumano (23ª), aunque, según estimaciones fiables de la época, en Irlanda lo hablaban sólo entre 20.000 y 45.000 personas diariamente o como L1, muy lejos de la controvertida cifra "oficial" de 1,5 millones de hablantes afirmada por el gobierno irlandés sobre la base de una pregunta vaga formulada en el censo de 2006.²³

Aunque, como irlandés, me encantó obviamente que el irlandés recibiera por fin el reconocimiento oficial de la UE, después de lo que mostraron mis propias investigaciones - los efectos paradójicos en la lengua irlandesa de siglos de analfabetismo en Irlanda ²⁴ - lamenté lo que, en su visión general de las diversas fases de la política lingüística en Irlanda

²² <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/langue-francaise-et-langues-de-france> (en francés)

²³ Cifras dadas por Grin, F. & Vaillancourt, F. (1999) in *The cost-effectiveness evaluation of minority language policies: Case studies on Wales, Ireland and the Basque Country*, European Centre for Minority Issues (ECMI) monograph # 2, Flensburg, Nov. 1999: https://www.files.ethz.ch/isn/25710/monograph_2.pdf
La cifra oficial fue dada en [The Irish Government: Statement on the Irish language 2006](#)

²⁴ Walton, M. (2014) ‘Les langues parlées en Irlande: territoire, écritures, lecture et discours’ en Busquet, J., Platon, S. & Viaut A. *Identifier et catégoriser les langues minoritaires en Europe occidentale*, (pp. 339-376) Maison des Sciences de l’Homme d’Aquitaine (MSHA), Bordeaux. Este artículo también está disponible en traducción al inglés: DOI: [10.13140/RG.2.2.21764.13444](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21764.13444)

Walton

desde 1922 hasta la actualidad, Ó'hIfearnáin (2007) resume como “negligencia bien intencionada.”²⁵ Como él lo señala, a pesar de la “oficialización” del irlandés como lengua “nacional” (con el inglés como “lengua cooficial”) en la primera Constitución irlandesa de 1922, y nuevamente en la nueva Constitución de 1937 como “primera lengua oficial” y “lengua nacional”, todavía no existe una sola ley irlandesa sobre lengua o idiomas en Irlanda (p.371).

La obligación de aprobar un examen en irlandés para acceder a la función pública irlandesa fue abolida en 1973, bajo la presión de los propios funcionarios públicos que, durante las negociaciones para la entrada de Irlanda en el Mercado Común Europeo en 1973, solicitaron que el irlandés *no fuera* lengua oficial de trabajo de la Comunidad (p.382).

Como resumió Ó'hIfearnáin, a partir de los años 1990 se puede observar que ha surgido una nueva fase en la que el Estado irlandés ya ni siquiera menciona el papel central de la lengua irlandesa en el discurso oficial o en la vida de la República, haciendo que, de ahora en adelante, se trate simplemente de “mantener una minoría lingüística autóctona” por un lado y, por otro, de promover la lengua en términos de “patrimonio cultural”, sin hablar de “revivir el irlandés a nivel nacional”. De este modo, el irlandés ha quedado reducido a ser la “preocupación” de una “población marginal” y nada más que un “objeto de museo al aire libre para académicos.”²⁶

Esto también debe compararse con otras lenguas “regionales o minoritarias” en Europa como el catalán (hablado por 10 millones de hablantes) o el galés (medio millón) o el vasco (medio millón), por no hablar del árabe (lengua hablada por millones de personas en Francia y en otros estados europeos), que no reciben reconocimiento de la UE sino un mero estatus “regional” interno de cada país, o ninguno según sea el caso, dependiendo del Estado o de la región en particular.

Tales contradicciones en términos de lo que significa *minoría* en realidad están oscureciendo claramente el estatus mismo de *lenguas minoritarias* en Europa. Ahora es más que razonable esperar aclaraciones sobre lo que se entiende por *hablar* una lengua o un idioma, o por tener un *nivel* o una *competencia* en ese idioma. Y también lo que se entiende

²⁵ Ó hIFEARNÁIN, T. (2007) ‘Structures d’État et dynamisme associatif: l’irlandais, langue d’une minorité à revendication majoritaire’, en VIAUT, A. (Ed.), *Variable territoriale et promotion des langues minoritaires*, MSHA, Pessac. Ó hIfearnáin toma prestado este término (en inglés, “benign neglect”) de Nelde, Strubell & Williams (1996), *Euromosaic: The Production and Reproduction of the Minority Language Groups*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, (p.58).

²⁶ Mi traducción parafraseada del francés original en Ó'hIfearnáin (p.374)

Walton

por *minoría* y *cuántas personas* hablan esa lengua en realidad (L1 o L2) y cuáles son sus necesidades educativas.

Esta enorme tarea aún está por hacer.

Muchos estados y países europeos que enfrentan los efectos planetarios del inglés (o más bien del “*in-globismo*” o de alguna variedad de L2 inteligible sólo para su grupo de usuarios o especialistas) tal vez aún no se den cuenta de que su propia lengua *oficial* o privilegiada, aquella de la *mayoría*, tiene un futuro minoritario o algún día podría verse amenazada si no ha comenzado ya.

Al carecer de estatus, las minorías que hablan su propio idioma pueden identificarse con un Estado vecino hostil, lo que da lugar a excusas para el conflicto, como en Ucrania, el ucraniano y el ruso, por nombrar sólo un caso obvio. De manera similar, pueden ocurrir conflictos regionales, como en tantos países africanos poscoloniales que continúan negándose a reconocer su propia diversidad lingüística, para imponer así un solo idioma, a menudo un idioma colonial hablado con competencia sólo por una casta privilegiada que tiende a enviar sus hijos al extranjero para cursar estudios universitarios, dejando a su propia gente en el analfabetismo.

Esto se aplica, por ejemplo, a las lenguas del Magreb y a los pueblos del sur del Mediterráneo, que están paralizados tanto por la ausencia de escritura y literatura en sus propias lenguas maternas como por el “discurso oficial” que sacraliza la jerarquía de la lengua árabe escrita. De hecho, la política lingüística del Estado en el sistema educativo impide a la mayoría de ellos superar una condición de criollización, ya sea en su propia lengua a diario o, como muchos también son analfabetos, en el dialecto árabe hablado o cualquier otra lengua “extranjera” que requieren ser aprendidos durante su educación o para el empleo.

De la misma manera, en Europa, dentro de las comunidades urbanas con importantes minorías de inmigrantes, demasiados niños, a quienes se les niega cualquier educación o alfabetización en el idioma “no territorial” hablado por su familia, no logran alfabetizarse ni siquiera en el idioma *oficial*. Se espera que olviden su L1 o primera lengua aprendida en casa con sus padres mientras aprenden a hablar y leer el idioma estatal del país anfitrión en la escuela, sin ninguna transición y sin aprender primero a leer en su L1 original.

Esta improbable misión es a menudo vivida como un acto de violencia hacia su identidad profundamente afectiva, que se puede escuchar en la ira que, como era de esperar, se expresa dentro de sus guetos culturales, sus canciones en el dialecto y el comportamiento de las pandillas, pero también se puede escuchar claramente en los acentos y la prosodia de su

Walton

primera L1, que están indeleblemente trazadas en su L2 y, como era de esperar, reflejadas en sus informes de escuela primaria o secundaria, que a menudo solo registran fracasos sin culpa suya.

De hecho, hay lecciones que aprender de errores anteriores.

Conclusión

La tecnología es la base misma de la verdadera autonomía del alumno que una lengua. El aprendizaje de una L2 no puede separarse de los procesos y procedimientos del habla adquiridos en la L1. No siempre son los mismos y sobre todo, ninguna lengua oficial puede simplemente ignorar, borrar o reemplazar la primera lengua L1 del alumno en el proceso de aprendizaje de la L2.

Dados los efectos perjudiciales de políticas lingüísticas nacionales equivocadas en la educación estatal que ignoran aquellas *invisibles* fronteras del analfabetismo en la L1 y la L2, el subdesarrollo, el desempleo y los inevitables conflictos sociales, culturales y étnicos en zonas de lenguas minoritarias, es alentador ver que en los últimos años, Venezuela, por ejemplo, ha ofrecido al menos reconocimiento *oficial* a sus propias lenguas minoritarias, muchas de las cuales han sido habladas durante siglos por sus pueblos indígenas, y ha estado tomando medidas para integrar su uso en la educación pública.

Esperemos que, junto con otros países jóvenes de América Latina, puedan aprender tanto de los antiguos errores cometidos por sus ancestros coloniales como de los de sus contemporáneos europeos actuales, así como de sus éxitos, no sólo en teoría, sino también en la práctica, y conducir a resolver algunos de los problemas de educación y tecnología que mi reflexión, aunque sea brevemente, ha tratado de abordar aquí como un camino para la investigación urgente.

En el mundo actual, debería quedar claro que cualquier país que decida no enriquecerse con sus propios recursos humanos, culturales, literarios, artísticos y científicos, o no hacer uso de la herencia de “competencias” de quienes pueden dominar las lenguas ya presentes en su territorio, nunca podrán formar ciudadanos capaces de ser realmente independientes o de abrir ventanas a los cielos multiplanetarios. Estará condenada a volver a convertirse de nuevo, como en un pasado no muy lejano, en una provincia de “inquilinos” sin tierra, y a terminar como estos modernos esclavos o trabajadores inmigrantes (con o sin documentos oficiales), meros nómadas sin territorio, “hablantes” sin lengua, sin escritura, sin memoria.

Bayona, 27 mayo 2024