



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

**Tejiendo palabras:  
explorando la lengua,  
la lingüística y el proceso  
de traducción en la era de la  
Inteligencia Artificial  
y la innovación docente**

**Coords.**

Salud Adelaida Flores Borjabad  
Javier Antonio Nisa Ávila  
Omar Salem Ould García

*Dykinson, S.L.*

TEJIENDO PALABRAS:  
EXPLORANDO LA LENGUA, LA LINGÜÍSTICA Y EL PROCESO  
DE TRADUCCIÓN EN LA ERA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL  
Y LA INNOVACIÓN DOCENTE



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

---

TEJIENDO PALABRAS:  
EXPLORANDO LA LENGUA, LA LINGÜÍSTICA Y  
EL PROCESO DE TRADUCCIÓN EN LA ERA  
DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

---

Coords.

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD  
JAVIER ANTONIO NISA ÁVILA  
OMAR SALEM OULD GARCÍA

*Dykinson, S.L.*

2024



Esta obra se distribuye bajo licencia

Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

## TEJIENDO PALABRAS: EXPLORANDO LA LENGUA, LA LINGÜÍSTICA Y EL PROCESO DE TRADUCCIÓN EN LA ERA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2024

N.º 175 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2024

ISBN: 978-84-1170-923-1

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

# INDICE

---

|                                |    |
|--------------------------------|----|
| INTRODUCCIÓN.....              | 11 |
| SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD |    |
| JAVIER ANTONIO NISA ÁVILA      |    |
| OMAR SALEM OULD GARCÍA         |    |

## SECCIÓN I

### ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS EN LA ACTUALIDAD: LENGUA, SOCIEDAD Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

|   |     |
|---|-----|
| CAPÍTULO 1. ANÁLISIS DE LA DESIGUALDAD SOCIAL<br>EN EL MUNDO ÁRABE A TRAVÉS DEL ARTE Y EL HUMOR.....  | 17  |
| SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD  |     |
| CAPÍTULO 2. SPELLING STANDARDISATION IN THE<br>HANDWRITTEN AND PRINTED COPIES OF TWO EARLY MODERN<br>ENGLISH DOCUMENTS: <i>THE SECRETS OF ALEXIS OF PIEDMONT</i><br>AND <i>A NIEWE HERBALL OR HISTORIE OF PLANTS</i> .....                | 40  |
| JUAN LORENTE SÁNCHEZ  |     |
| CAPÍTULO 3. APORTACIONES A LAS HUMANIDADES DIGITALES<br>DESDE LAS OBRAS DIGITALIZADAS DE ACCESO ABIERTO:<br>LA ACTITUD ANTE EL INDIO EN <i>CRÓNICA DE LA RELIGIOSÍSIMA</i><br><i>PROVINCIA DE LOS DOCE APÓSTOLES DEL PERÚ</i> (1651)..... | 62  |
| YAIZA SANTANA ALVARADO  |     |
| JOSÉ ANTONIO GONZÁLEZ RIVERO  |     |
| CAPÍTULO 4. TECNOLOGÍAS DEL APRENDIZAJE Y EL<br>CONOCIMIENTO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS<br>COMUNICATIVAS ORALES Y ESCRITAS .....  | 76  |
| NOELIA ESTÉVEZ RIONEGRO   |     |
| CAPÍTULO 5. PLURILINGÜISMO Y MULTIMODALIDAD:<br>TRATAMIENTO INTEGRADO DE LENGUAS MEDIANTE<br>TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS .....   | 91  |
| NOELIA ESTÉVEZ-RIONEGRO   |     |
| CAPÍTULO 6. AN EVOLUTIONARY AND ACQUISITIONAL STUDY<br>ON THE ACQUISITION OF POSTVERBAL SUBJECTS IN SPANISH<br>REGARDING INFORMATION FOCUS STRUCTURES.....  | 106 |
| MARÍA CORNEJO NÚÑEZ   |     |

|  |     |
|--|-----|
| CAPÍTULO 7. EXPLORING EMOTIONS THROUGH THE LENS<br>OF THE MULTI-LEVEL VIEW OF METAPHOR ..... | 134 |
| MONTserrat EsBRÍ-BLAsCO  |     |

|   |     |
|---|-----|
| CAPÍTULO 8. ONTOLOGÍA LINGÜÍSTICA DE LA NACIÓN ESPAÑOLA<br>EN LA IDEOLOGÍA DE VOX. ANÁLISIS DE LAS IMPLICACIONES<br>FILOSÓFICO-POLÍTICAS Y SOCIOLINGÜÍSTICAS DE UN ACTO<br>PERFORMATIVO EN EL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS ..... | 151 |
| JESÚS GARCÍA GARCÍA<br>DIEGO HERRERA RUEDA  |     |

|   |     |
|---|-----|
| CAPÍTULO 9. MÁS ALLÁ DE LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS.<br>UNA APROXIMACIÓN A LOS DERECHOS SOCIOLINGÜÍSTICOS ..... | 165 |
| ÍGOR RODRÍGUEZ-IGLESIAS   |     |

## SECCIÓN II

### PLA INTELIGENCIA ARTIFICIAL (AI) APLICADA A LOS ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS: AMPLIANDO HORIZONTES EN LOS ESTUDIOS SOBRE LAS LENGUAS

|  |     |
|--|-----|
| CAPÍTULO 10. ANÁLISIS TEÓRICO DE LA INTELIGENCIA<br>ARTIFICIAL APLICADO A LAS LENGUAS Y A LA TRADUCCIÓN..... | 181 |
| SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD   |     |

|  |     |
|--|-----|
| CAPÍTULO 11. USING CHATGPT FOR TEACHING SECOND-LANGUAGE<br>WRITING SKILLS: AN EXPERIMENTAL APPROACH..... | 196 |
| ANTONIO FORNET VIVANCOS<br>CAMINO REA RIZZO  |     |

|   |     |
|---|-----|
| CAPÍTULO 12. EL APRENDIZAJE DEL ALEMÁN<br>CON CHATBOTS. FLUIDEZ EN LA INTERACCIÓN<br>Y RENDIMIENTO EN EL APRENDIZAJE..... | 214 |
| TIM HAMMRICH  |     |

|  |     |
|--|-----|
| CAPÍTULO 13. REFLEXIONES EN TORNO AL USO DE LA<br>INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA ESCRITURA ACADÉMICA..... | 235 |
| ZICRI COLMENARES-DÍAZ<br>CÉSAR JIMENEZ-YÁÑEZ   |     |

|  |     |
|--|-----|
| CAPÍTULO 14. THE SEMANTICITY OF CATALAN WORDS:<br>QUANTITATIVE LINGUISTICS IN THE ERA OF LARGE<br>LANGUAGE MODELS..... | 249 |
| NEUS CATALÀ I ROIG<br>BERNARDINO CASAS<br>ANTONI HERNÁNDEZ-FERNÁNDEZ   |     |

CAPÍTULO 15. EXPLORING THE LINGUISTIC LANDSCAPE OF GPT4 AND JASPER LANGUAGE MODELS: A CORPUS-BASED ANALYSIS OF ITALIAN SHORT STORIES FOR CHILDREN .....269

CRISTINA CALÒ  
MONICA PALMERINI

CAPÍTULO 16. (LIMITACIONES DE) LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL PARA EL ANÁLISIS DE SENTIMIENTO: EL CASO DEL ANDALUZ ....287

ROBERTO CUADROS MUÑOZ

CAPÍTULO 17. REDES NEURONALES Y REELABORACIÓN BAJO EL PRISMA MATEMÁTICO DEL LENGUAJE JURÍDICO .....310

JAVIER ANTONIO NISA ÁVILA

### SECCIÓN III.

PERSPECTIVAS DE LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN LA ERA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA) EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

CAPÍTULO 18. DAFO DE LA ENSEÑANZA DE LAS CATEGORÍAS LÉXICAS Y FUNCIONALES DESDE EL GENERATIVISMO EN SECUNDARIA: HACIA UNA ENSEÑANZA DE LA LINGÜÍSTICA CIENTÍFICA.....330

ANTONIO CAÑAS

CAPÍTULO 19. EL LENGUAJE NO VERBAL DE LOS FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA .....346

EULALIA JIMÉNEZ MÁRQUEZ  
JAVIER DOMÍNGUEZ PELEGRÍN

CAPÍTULO 20. LA GAMIFICATION NELL'ISTRUZIONE .....367

ANNAMARIA MARTIGNETTI

CAPÍTULO 21. LA IDENTIDAD LINGÜÍSTICA PLURILINGÜE Y MULTIÉTNICA. ESTUDIO INTRODUCTORIO DE LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS Y EL DISCURSO EPILINGÜÍSTICO DE UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN BRUSELAS ...384

DIEGO HERRERA RUEDA  
PAULA PRUAÑO FUENTES

CAPÍTULO 22. TEACHING ENGLISH PHONEMES AND DETECTING PROBLEMATIC SOUNDS THROUGH MINIMAL PAIRS: A STUDY WITH SPANISH HIGH SCHOOL STUDENTS .....398

EKATERINA SINYASHINA

CAPÍTULO 23. LA COMPETENCIA PLURILINGÜE Y PLURICULTURAL EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.....417

MARÍA DANIELA CIFONE PONTE

|   |     |
|---|-----|
| CAPÍTULO 24. BANGLADÉS Y NEPAL: NUEVAS REALIDADES DE LA EDUCACIÓN PLURILINGÜE.....  | 433 |
| CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL   |     |
| CAPÍTULO 25. INTERFERENCIAS LINGÜÍSTICAS Y EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA EN CONTEXTOS MULTILINGÜES. EL CASO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA COMUNIDAD VALENCIANA ..... | 448 |
| PATRICIA OROZCO GÓMEZ   |     |
| MARTA ZARAGOZÁ ZAYAS  |     |
| CAPÍTULO 26. CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR EFL TEACHERS IN CLIL CONTEXTS .....   | 464 |
| MARÍA DOLORES LÓPEZ-NAVAS   |     |
| CAPÍTULO 27. EL ESCAPE ROOM COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN EN EL AULA BILINGÜE.....   | 479 |
| ELVIRA IZQUIERDO SÁNCHEZ-MIGALLÓN   |     |
| CAPÍTULO 28. UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LINGÜÍSTICA EN EL GRADO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN.....   | 498 |
| ANA ISABEL CÓZAR CUESTA   |     |
| CAPÍTULO 29. ARTIFICIAL INTELLIGENCE FOR TEACHING AND LEARNING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE: A PROPOSAL FOR PRIMARY EDUCATION .....                          | 516 |
| MARÍA VICTORIA CEBALLOS CANO  |     |
| CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL   |     |

#### SECCIÓN IV.

#### NUEVAS METODOLOGÍAS APLICADAS A LA INNOVACIÓN DOCENTE DE LENGUAS EN LA ERA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA)

|   |     |
|---|-----|
| CAPÍTULO 30. EL EMPLEO DE LOS PÓDCAST PARA PROMOVER UN CAMBIO POSITIVO DE CREENCIAS DE APRENDIZAJE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.....      | 546 |
| M <sup>a</sup> PAZ MARÍN GARCÍA   |     |
| LLUÍSA ASTRUC   |     |
| CAPÍTULO 31. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EN ENTORNOS VIRTUALES: RECURSOS PARA LA ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS MULTIMEDIA ..... | 564 |
| NOELIA ESTÉVEZ-RIONEGRO   |     |

|   |     |
|---|-----|
| CAPÍTULO 32. UNIDAD Y DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN UN MUNDO GLOBAL. LA UNIÓN EUROPEA Y LAS LENGUAS. DIMENSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA DEL PLURILINGÜISMO .....                  | 580 |
| EMILIO RUBÉN PEGO PÉREZ   |     |
| ISIDORO RODRÍGUEZ PÉREZ   |     |
| LOURDES BERMELLO LÓPEZ  |     |
| CAPÍTULO 33. LA ENSEÑANZA DE LOS UNIVERSALES LINGÜÍSTICOS: LOS DEMOSTRATIVOS EN GUARANÍ Y EN LATÍN.....   | 600 |
| ANTONIO CAÑAS   |     |
| CAPÍTULO 34. LA REPRESENTACIÓN DE LA DETERMINACIÓN EN LAS TIPOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS EUROPEAS: COMPARACIÓN ENTRE ESPAÑOL, POLACO E INGLÉS.....                             | 617 |
| ANTONIO CAÑAS   |     |
| CAPÍTULO 35. READING APPROACHES IN THE EFL CLASSROOM: WOMEN’S FIRST WORLD WAR DIARIES AS AN INNOVATIVE TOOL..   | 632 |
| EMMA JANE CANNING   |     |
| CAPÍTULO 36. HOW MUCH DOES THE FIRST LANGUAGE WEIGH IN THE SECOND LANGUAGE LEARNING OF OBJECT AND VERB PROPERTIES?.....   | 647 |
| RAQUEL FERNÁNDEZ FUERTES  |     |
| SONJA MUJGINOVIC  |     |
| QIANTING YUAN   |     |
| CAPÍTULO 37. USO DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN PERSONAS MAYORES .....  | 665 |
| NAZARET MARTÍNEZ-HEREDIA  |     |
| GRACIA GONZÁLEZ-GIJÓN   |     |
| JOSE LUIS ORTEGA-MARTÍN   |     |
| SILVIA CORRAL-ROBLES  |     |
| CAPÍTULO 38. MÁS ALLÁ DE LA GRAMÁTICA: LINGÜÍSTICA COGNITIVA EN LA COMPRENSIÓN DEL SUBJUNTIVO EN EL AULA DE ELE .....   | 680 |
| ANDA LUCIA CILTAN   |     |
| VICTOR EMANUEL CIUCIUC  |     |
| CAPÍTULO 39. EL MCER Y LA DIDACTICA DEL ÁRABE LENGUA EXTRANJERA .....   | 713 |
| MAHA MAMDOUH GANEM  |     |
| CAPÍTULO 40. TUTORÍA ENTRE IGUALES EN LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DEL ESPAÑOL PARA ALUMNOS SINOHABLANTES EN EL AMBIENTE UNIVERSITARIO: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA.... | 729 |
| PENGFEI ZHAI  |     |

|  |     |
|--|-----|
| CAPÍTULO 41. CLASES A MEDIDA (UNO-AUNO)<br>EN ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS: LA IA GENERATIVA<br>EN LA CREACIÓN DE MATERIALES .....  | 743 |
| TAHEREH ARABSAEIDI<br>MARÍA CECILIA AINCIBURU  |     |
| CAPÍTULO 42. COLLOQUIALISM SUBTITLING IN<br>TRANSLATION STUDENTS. AN EMPIRICAL STUDY.....  | 761 |
| JAHIRO SAMAR ANDRADE PRECIADO  |     |
| CAPÍTULO 43. ¿ESTÁN GOOGLE TRANSLATE Y DEEPL<br>PREPARADAS PARA LA TRADUCCIÓN DE PAREMIAS? UN<br>ESTUDIO TRADUCTOLÓGICO ENTRE ITALIANO Y ESPAÑOL .....   | 785 |
| NICOLA FLORIO  |     |
| CAPÍTULO 44. LA CUESTIÓN DE LA <i>CANTABILIDAD</i> EN LA<br>TRADUCCIÓN DE CANCIONES A LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA.....  | 800 |
| ELENA LÓPEZ-BURGOS<br>RAYCO H. GONZÁLEZ-MONTESINO  |     |
| CAPÍTULO 45. ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LA MONOGRAFÍA<br><i>TERMINOLOGÍA DE LA TRADUCCIÓN</i> (DELISLE, LEE-JAHNKE Y<br>CORMIER, 1999): ACERCAMIENTO A LOS PROBLEMAS<br>TERMINOLÓGICOS EN EL ÁMBITO DE LA TRADUCCIÓN ..... | 820 |
| OLGA POPOVA  |     |
| CAPÍTULO 46. (RE)CONCEPTUALIZACIÓN DE LA LABOR DE<br>LOS/AS INTÉRPRETES DE LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA.....  | 838 |
| RAYCO H. GONZÁLEZ-MONTESINO  |     |
| CAPÍTULO 47. ANÁLISIS TRADUCTOLÓGICO Y TERMINOLÓGICO<br>DEL TEXTO INSTITUCIONAL EUROPEO .....  | 858 |
| MARÍA AURORA MORAL SÁNCHEZ   |     |
| EPÍLOGO .....  | 878 |

UNIDAD Y DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA  
EN UN MUNDO GLOBAL.  
LA UNIÓN EUROPEA Y LAS LENGUAS.  
DIMENSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA  
DEL PLURILINGÜISMO

---

EMILIO RUBÉN PEGO PÉREZ

*Universidad de Santiago de Compostela*

ISIDORO RODRÍGUEZ PÉREZ

*Universidad de Santiago de Compostela*

LOURDES BERMELLO LÓPEZ

*Universidad de Santiago de Compostela*

## 1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual se caracteriza por ser una sociedad predominantemente inmersa en la información y en los medios de comunicación, se presentan por lo tanto varios retos y objetivos que determinarán el mundo futuro como un mundo más globalizado, multicultural, integrador, democrático, equitativo y multilingüe. La lengua y el multilingüismo son un factor de máxima importancia a la hora de considerar los niveles de competitividad de un país globalmente percibido como tal. Así, una nación o país que apueste y fomente un entorno multilingüe, establece una base para la mejora de sus índices de productividad y competitividad en todo el mercado y en un mundo cada vez más globalizado.

El mercado cada vez más global y la incorporación de las nuevas tecnologías y de las comunicaciones implican dar solución a una sociedad multilingüe, que no solamente esté dirigida a las empresas que conforman el tejido productivo, sino también, a las administraciones públicas y al conjunto de la ciudadanía. Este contexto multilingüe es el reto del

tránsito cultural del siglo XX al siglo XXI, en el cual, se parte de los principios de diversidad y aceptación de la diferencia, en una cultura mestiza, el denominado en la actualidad como multilingüismo social. Un valor para proteger y desarrollar las sociedades multilingües reside en que, éstas deben generar la proliferación de una ciudadanía con competencias plurilingües; es decir, ciudadanos plurilingües.

Hasta el momento, el inglés se venía empleando como lengua franca en el escenario globalizado y supuso, hasta la fecha, un cambio cualitativo y cuantitativo en el conocido tradicionalmente como comunidades bilingües y tras el desarrollo de diferentes escenarios y proyectos bilingües y multilingües. En el contexto español dos lenguas oficiales podrían tener un uso social muy extendido en todo tipo de escenarios y actividades; si añadimos el factor inglés como lengua de comunicación para propósitos internacionales o transnacionales, acompañada en numerosos casos por una cuarta lengua que satisface la misma finalidad de comunicación interglobalizada nos encontraremos en un contexto que promueva el plurilingüismo y la multiculturalidad acorde con los principios postulados por la Unión Europea.

Por lo tanto, ya no podemos hablar ni mantener el término bilingüismo, al igual que se hacía en décadas previas, sino que, y cada vez más promovido por instituciones como la Unión Europea y la Comisión Europea, se comienza a producir un gran interés por los individuos con competencias plurilingües. Es necesario considerar que existen países con menor tradición multilingüe y que favorecen y promocionan el multilingüismo y la multiculturalidad de otras lenguas; cabe destacar el caso del Reino Unido, que no sería hasta el año 2005 cuando reconocen el valor intercultural y multilingüe. El concepto es desarrollado por el Consejo Europeo y sirve para referirnos al conjunto de las competencias idiomáticas de un individuo que aprende a lo largo de toda la vida, a través de diferentes lenguas.

Este documento analizará el contexto lingüístico de la Unión Europea y los modelos propuestos a lo largo de su historia; así como la dimensión social y educativa del plurilingüismo.

## 2. OBJETIVOS

Analizar el contexto lingüístico de la Unión Europea y los modelos propuestos a lo largo de su historia; así como la dimensión social y educativa del plurilingüismo.

## 3. METODOLOGÍA

Revisión de la literatura científica en las principales bases de datos y motores de búsqueda (Medline, Cinahl, scholar Google, Dialnet, EM-BASE, ERIC y PsycINFO).

## 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Unidad y diversidad lingüística en un mundo global. La Unión Europea y las lenguas. Dimensión social y educativa del plurilingüismo.

En el año 2005, la Comisión de las Comunidades Europeas publicó su comunicación titulada “Marco Estratégico para el Multilingüismo”, que tiene como objetivo mejorar las competencias lingüísticas de los ciudadanos hasta que cada uno adquiera competencia práctica en por lo menos otras dos lenguas distintas de su lengua inicial. Por primera vez, el multilingüismo figurará de forma explícita y será expuesta por un Comisario Europeo. En la comunicación se reafirma el compromiso de la Comisión con el multilingüismo y en la Unión Europea se expone la estrategia de la Comisión para promoverlo, tanto en la sociedad, como en la economía, como en la propia Comisión y finalmente propone varias acciones específicas. (Comisión Europea, 2005a).

Concretamente se configura en el concepto “desde la unidad en la diversidad” e integra diversidad de culturas, costumbres, creencias y lenguas; esta diversidad no se trata de un ambiente en el que se fomenten o se funden las diferencias, sino un hogar común que celebra la diversidad en las múltiples lenguas maternas, que son fuente de riqueza para la solidaridad y la comprensión mutua. Entienden que la lengua o el idioma es la expresión más directa de la cultura y, concretamente, el artículo 22 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión

Europea, establece que la Unión debe respetar la diversidad cultural, religiosa y lingüística. El respeto a la diversidad lingüística constituirá la apertura hacia otras culturas, la tolerancia y la aceptación en los demás. Por otra parte, el multilingüismo hará referencia a la capacidad de una persona para emplear varios idiomas, así como la convivencia de diferentes comunidades lingüísticas en una zona geográfica. (Unión Europea, 2003).

La política multilingüe de la Comisión se fundamenta en tres objetivos; fomentar el aprendizaje de idiomas y la diversidad, promover una economía multilingüe y el acceso de los ciudadanos a la legislación, procedimientos e información de la Unión Europea en su propia lengua. (Julián de Vega et Ávila López, 2018; Rondeau et De Janon, 2017).

Ya en el 2002, el Gobierno de la Unión Europea, reunido en Barcelona, solicitó la enseñanza de por lo menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana; con el objetivo de potenciar el multilingüismo, pero el número medio de idiomas extranjeros, que se enseñan en la educación secundaria, está muy lejos del objetivo establecido en Barcelona, ya que, el aprendizaje de idiomas se asemeja cada vez más al aprendizaje en inglés, constatando en el mismo año 2002 la Comisión, que el inglés no es suficiente para un contexto multilingüe. (Comisión Europea, 2002).

La Comisión Europea propone diferentes acciones en favor de una sociedad multilingüe, poner en práctica el indicador europeo de competencia lingüística, promover el debate y elaborar una recomendación sobre las formas de actualizar la formación de los profesores de idiomas, publicar un estudio sobre las mejores prácticas para el aprendizaje de idiomas a una edad temprana, la creación de cátedras, mantener el apoyo a la enseñanza e a la educación de idiomas a través de los programas de cooperación y reforzar en el séptimo programa un marco para la investigación y el desarrollo tecnológico sobre las tecnologías de la comunicación y de la sociedad relacionadas con la lengua. (Julián de Vega et Ávila López, 2018; Rondeau et De Janon, 2017).

Es necesario destacar las acciones emprendidas por el Centro Europeo de lenguas modernas en Graz, que está vinculada al Consejo de Europa

y que trabaja con la división de políticas lingüísticas en Estrasburgo. Favoreció desde su creación el trabajo de los agentes educativos en la búsqueda de medidas prácticas para la consecución de las finalidades indicadas en los objetivos estratégicos y desarrolla proyectos como el CoCoCoP (Coherencia de Principios Cohesión de Competencias). (Popovici et Rádai, 2014).

Con relación a lo anteriormente mencionado, hay que considerar que el nuevo reto en las tareas docentes del profesorado de idiomas será superar los límites de la lengua para alcanzar cuotas más cualificadas, el desarrollo de una personalidad plurilingüe en el que tengan que interaccionar diferentes idiomas en una misma materia, pudiendo ampliar los límites de la enseñanza fuera de los tradicionales idiomas como el inglés, francés, alemán, etcétera. (Diario Oficial de la Unión Europea, 2014; Vez, 2010).

Para entender el reto actual hacia una ciudadanía plurilingüe, es necesario echar la vista atrás y comprender los avances de la educación biplurilingüe bajo las políticas europeas, conociendo el caso del modelo de inmersión canadiense y de las experiencias norteamericanas en las que conviven formas singulares de atención a la diversidad de las lenguas para una mejor cohesión social y un sentimiento de identidad más intercultural. Evidente es el caso conocido de las Escuelas Europeas, consideradas como promotoras de programas educativos para la enseñanza y aprendizaje en inglés en la categoría de “fuerte”. (Diario Oficial de la Unión Europea, 2014; Vez, 2010).

La primera Escuela Europea fue creada en 1953 en Luxemburgo y se fueron estableciendo en diferentes países europeos, contando actualmente con 16 Escuelas repartidas entre 8 Estados, entre ellos en Alicante (España). Estas Escuelas van ganando reputación debido a sus resultados académicos y lingüísticos, cuyo objetivo final está orientado hacia un perfil de ciudadano plurilingüe con una identidad europea supranacional. Su currículo se fundamenta en un modelo compartido entre el modelo de inmersión y el de subversión, sin tener una orientación dual estrictamente. Se trata de una mezcla de los principios más importantes de los programas de inmersión y de mantenimiento de la lengua propia del alumnado, mediante la atención a su lengua de origen en los

primeros años de la etapa Infantil y Primaria; y donde el estudio de la segunda lengua se acompañará de un aprendizaje de contenidos curriculares no lingüísticos en esa segunda lengua, y con posterioridad se reproduce el mismo modelo con una tercera lengua a lo largo de la etapa de la Educación Secundaria. (Giertych, 2009; Vez, 2010).

En su momento fueron considerados como centros elitistas, ya que estaban dirigidos a familias procedentes de la clase media-alta, aunque su objetivo final es más claro; el desarrollo de un perfil plurilingüe en el alumnado, a la vez de prepararlos para vivir en sociedades heterogéneas lingüística y culturalmente y en pro de un bilingüismo aditivo sustentable con un alto nivel de competencia en por lo menos dos lenguas de las que integran la oferta del centro. Se introduce el término de ingeniería social para referirse al proceso de mezcla de forma deliberada del alumnado con diferentes procedencias lingüísticas y culturales y a evitar la fragmentación de su propia población escolar. Esta ingeniería social incluye, por lo tanto, la enseñanza de idiomas y de otros contenidos curriculares en diferentes lenguas, así como la construcción de escenarios de comunicación cotidiana que posibiliten su uso real dentro y fuera del aula. (Diario Oficial de la Unión Europea, 2014; Giertych, 2009; Vez, 2010).

Hoffman, en el año 1998, establece como causas de los beneficios derivados de las programaciones bilingües y plurilingües de estas Escuelas a factores como la atención específica a las necesidades educativas del alumnado, la contribución del modelo a dar una respuesta efectiva y sostenible a algunos de los problemas europeos del pasado y al establecimiento de una base sólida que sirve para fomentar una identidad europea común de alto nivel. En cuanto a los procesos sociales, las denominadas horas europeas, pensadas para lograr auténticas interacciones comunicativas, siendo su organización simple y verificada, donde el alumnado con diferentes lenguas primarias se junta en tres sesiones semanales de clase que dedican a la realización de tareas de cooperación y creativas, como la coimplicación en el desarrollo de actividades culinarias, de tipo artístico, juegos y la participación en el desempeño de proyectos temáticos. El modelo de las Escuelas Europeas supone un modelo de europeísmo supranacional, considerando imposible que el modelo sea

directamente transferible a otros contextos europeos donde no se cumplen estas características básicas atípicas; razón que justifica el escaso número de centros de esta modalidad. (Giertych, 2009; Vez, 2010).

Un segundo modelo europeo es el denominado modelo Luxemburgo, que se basa en la educación trilingüe, gracias al desarrollo de una escolarización que dé forma progresiva. Abarca la impartición de contenidos curriculares en tres lenguas, el proceso comienza en la escuela infantil y en el primer año de primaria, donde la escolarización se realiza en luxemburgués, lengua que va siendo progresivamente sustituida por el alemán. A partir del segundo año de primaria, también se incorpora el francés como lengua vehicular cuyo empleo se intensificará en los grados superiores de educación secundaria, mientras que el alemán se restringe como lengua vehicular y pasará a tratarse como una materia de lengua. Este modelo parte de la lengua familiar para comenzar la escolarización con el fin de proseguir una rápida transición en la lengua, muy relacionada lingüísticamente con el alemán, para finalmente pasar de forma transicional y gradual a una lengua no relacionada lingüísticamente con ambas como es el francés. Las tres lenguas se mantienen en un complejo equilibrio, sin prejuicio de introducir otras lenguas extranjeras y lenguas clásicas. (Galvez, 2000, Vez, 2010).

Al final de la educación secundaria los escolares lograrán la consecución de sus actividades escolares en varias lenguas, lo que implica una auténtica educación multilingüe de éxito óptimo como establecen numerosas investigaciones. Así pues, establecen un contexto de equilibrio sociolingüístico bajo condiciones sociales, culturales, políticas y económicas proclives al consenso. (Galvez, 2000, Vez, 2010).

Un tercer modelo europeo es el Proyecto Foyer, establecido principalmente en Bruselas y dirigido a una atención hacia la población de inmigrantes, se desarrolla el proyecto de educación trilingüe en el año 1981, actualmente adaptado a una versión aplicada anteriormente en Holanda que consta de cinco objetivos. En relación al objetivo para alumnado y profesorado será aprender a vivir juntos en una sociedad multilingüe. En lo referente a la infancia inmigrante será adquirir muy buenas competencias trilingües al final de la educación primaria. Para los niños inmigrantes y sus familias será ofrecer oportunidades para su

integración. El objetivo para las escuelas será mantener y tratar de potenciar los niveles de calidad esperables. Como último objetivo para los padres de niños inmigrantes será implicarse estrechamente en la escolarización y sociabilización, y participar activamente en la vida social y comunitaria. El objetivo final será preservar y reforzar al máximo la identidad cultural del alumnado, a la vez que adquieren el irlandés y el francés. (Cruz Moya, 2014, Vez, 2010).

Premisas básicas para que se lleve a cabo este modelo serán la selección de la población inmigrante fijada en un número ligeramente inferior a la población belga de lengua irlandesa. Para evitar una deslocalización del modelo neerlandés, se establece una atención a las lenguas o dialectos de la población grande, realizado por profesorado nativo y las competencias en lectura y escritura en su propia lengua serán las que reciben prioridad y los centros escolares tienen que doblar sus esfuerzos para que los padres y madres se impliquen de forma intensiva y activa en las actividades académicas y extracurriculares. (Cruz Moya, 2014, Vez, 2010).

El proyecto se desarrolla a partir de los 3 años en infantil en el que el grupo minoritario pasa la mitad del tiempo como grupo separado y la otra mitad junto con el resto de la clase; a continuación el primer año de primaria el grupo minorizado se segrega durante el 60% del horario escolar para recibir contenidos en su lengua y cultura y en matemáticas, un 30% para aprender neerlandés, también como grupo separado, y finalmente, el 10% restante del tiempo el grupo se integra con el resto de la clase en las actividades ordinarias. En el segundo año de primaria el 50% del tiempo escolar los alumnos inmigrantes permanecen como grupo étnico con una atención más fuerte de su lengua y cultura y dedican un 20% del horario como grupo segregado al aprendizaje del neerlandés y el restante 30% se integran con los demás en las actividades ordinarias de la gestión curricular. A partir del tercer año, en el 90% del horario escolar la muestra minoritaria de inmigrantes estará totalmente integrada con el conjunto de la clase y recibirá su instrucción en neerlandés, a la vez que el grupo separado tendrá el 10% de clases dedicadas a su lengua propia durante 3 o 4 horas semanales. La instrucción en francés se recibe siguiendo los requisitos de cooficialidad

juntamente con el resto de alumnado belga. El proyecto se inició en el año 1981 con inmigrantes italianos y continúa en el 1982 con grupo de origen español, continuando en años sucesivos con alumnado de origen turca y marroquí, no sin ciertas interrupciones y conflictos. (Cruz Moya, 2014, Vez, 2010).

Un cuarto modelo europeo es el modelo AICLE, que consiste en el empleo de las lenguas para aprender, mientras aprenden a emplear las propias lenguas, se trata de una nueva forma de organización curricular muy bien aceptada que supone un punto de inflexión en el camino hacia una educación escolar bilingüe y plurilingüe. Una de las medidas legislativas de cooperación europea a esta modalidad es conocida como CLIL por sus siglas en inglés, y que se fundamenta en la resolución del Consejo Europeo de 1995 sobre la promoción de medidas innovadoras en la enseñanza de idiomas y en particular la oferta de secciones bilingües en los centros escolares que permitan la impartición de los contenidos curriculares no lingüísticos en lenguas diferentes a la propia del alumnado. (Rubio Alcalá & Hermosín Mojeda, 2010; Vez, 2010).

Así, en el año 2003, el “*Action Plan for the promotion of Language Learning and Linguistic Diversity 2004-2006*” de la Comisión Europea subraya la importancia del contexto organizativo de este programa en la educación reglada de sus miembros y surge un cambio del valor en el mundo de las lenguas que afectará en gran parte a la formación bilingüe, fundamentándose, no tanto en lo que sabemos, sino en cómo lo utilizamos. El simposio de Luxemburgo del año 2005 planteó diferentes formas en las que se podría incorporar de forma sistematizada a los sistemas educativos europeos la enseñanza de la historia, de la biología, junto con las matemáticas y la educación física en otras lenguas diferentes a las maternas del alumnado con la finalidad de promocionar su competencia plurilingüe. Las principales conclusiones obtenidas fueron:

- Es necesaria una mayor conciencia pública de los beneficios y de su contribución al desarrollo para una mayor prosperidad individual y social y a favor de la cohesión social.
- - La promoción de este modelo podrá conducirnos a una mayor y mejor movilidad del estudiantado y trabajadores, lo que

refuerza el concepto y las fases de la Unión Europea de la movilidad para el empleo.

- Es necesario el desarrollo de campañas de promoción a nivel nacional y comunitario a fin de expandir el modelo.
- Es necesaria la promoción de formación específica para el profesorado y otros agentes educativos, incluyendo estancias en el país donde se hable la lengua término y programas de movilidad para el profesorado.
- Será necesaria la investigación en las formas de reconocimiento y participación en este tipo de modalidad de alumnado de diferentes niveles educativos.
- Se deberá promocionar una amplia variedad de lenguas como un medio de llevar a cabo estas iniciativas dentro de este modelo.
- Se debe promocionar a nivel europeo el intercambio de información y la publicación de evidencia científica sobre las buenas prácticas en el desarrollo de las diferentes modalidades de este programa. (Comisión Europea, 2003).

El estudio “*Eurydice*”, realizado en el año 2006, analiza el modo en el que se está desarrollando este modelo y refiere que son modelos que se están implementando muy rápidamente por toda Europa y que supone numerosos e incontables beneficios, tanto para el alumnado como para el profesorado. Subyace en este tipo de iniciativas la idea de que los jóvenes europeos deberían estar mejor preparados para las demandas multilingües y culturales de una Europa, en la que la movilidad es cada día una realidad social y laboral de los ciudadanos europeos, está sufriendo incrementos exponenciales. Una limitación es que este estudio se centra solamente en los contextos escolares en los que algunas materias del currículo se enseñan utilizando por lo menos dos lenguas distintas. (Vez, 2010).

Otros estudios proporcionan valiosos datos sobre el desarrollo de esta modalidad en más de veinte países europeos, contrastado en la oferta

de este programa. Cabe preguntarse acerca de qué tipo de formación plurilingüe estamos promocionando realmente. Contrariamente también es necesario destacar que otras lenguas que estaban perdiendo peso en su uso como el francés, el castellano, el alemán, el italiano, vuelven a cobrar vida en las instituciones escolares gracias a esta modalidad de enseñanza. Se observa que el francés alcanzó cuotas de implantación más altas a las esperadas en los últimos años. (Vez, 2010).

El aula CLIL representa el nivel del programa educativo que se propone con la visión europea, pero también es un instrumento para conseguir el uso de distintas lenguas en el escenario europeo, en tal sentido que deberá posibilitar que, a través del uso diferente de las lenguas se tomen perspectivas diferentes a los mismos contenidos curriculares, especialmente en materias relacionadas con las Humanidades como forma de fomentar el concepto de ciudadanía europea y que permitirá ver más su especificidad respecto a otras propuestas que existen fuera de Europa. (Vez, 2010).

La Unión Europea desarrolló diferentes medidas para poner en práctica la formación plurilingüe, comenzaremos exponiendo aquellas medidas promocionadas por el Consejo de Europa y la Comisión Europea. Esta Comisión Europea y el Consejo de Europa son instituciones que sostienen el mantenimiento del patrimonio de la diversidad cultural y lingüística de Europa y sus consecuencias en el ámbito educativo, con especial atención a la formación de los más jóvenes para vivir y lograr una ciudadanía multilingüe y multicultural que fomente la movilidad y la empleabilidad. En el macro-proyecto “*The Modern Languages Project*”, se definen objetivos como promover el multilingüismo, diversificar la oferta de lenguas, mejorar la formación del profesorado de lenguas y favorecer metodologías centradas en el alumno y basadas en las teorías comunicativas. (Vez, 2010).

Posteriormente en el proyecto “*Languages Policies for a Multilingual and Multicultural Europe (1997-2000)*”, se complementan los tres macro objetivos anteriores con otros como ayudar a las autoridades nacionales a promocionar el multilingüismo y la multiculturalidad, así como la conciencia pública en relación al papel que juegan las lenguas en la construcción de la identidad europea, desarrollar ideas, enfoques y

estrategias para promover la diversificación lingüística y aumentar la calidad de la educación y las competencias lingüísticas, introducir el aprendizaje de las lenguas extranjeras desde una edad temprana, aumentar la creación y la aplicación de instrumentos comunes en relación a la planificación y a la evaluación de la enseñanza de las lenguas, elaborar instrumentos y coordinar redes, e intensificar el fomento de la dimensión intercultural en la educación lingüística. (Vez, 2009).

El “*White Book-Teaching and Learning: Towards the Learning Society*”, insiste en que cada ciudadano de la Unión Europea debería ser capaz de utilizar tres zonas comunitarias una vez finalizada la educación secundaria, la enseñanza comunitaria de las lenguas se debería iniciar tan pronto como resulte posible, será necesario aumentar los niveles de calidad en la enseñanza lingüística e intercultural, promover una ecología lingüística mejor equilibrada. Por otra parte, define el argumento de competencia en lenguas como aquel que favorece la movilidad que asegura mejores posibilidades para la empleabilidad en los Estados miembros de la Unión Europea. (Vez, 2010).

En el año 2001, la Comisión y el Consejo Europeos declararon el año europeo de las lenguas con el fin de activar la conciencia europea sobre el desarrollo de las competencias de comunicación en varias lenguas y otorgaron importancia al asentamiento de la enseñanza en aquellas lenguas menos empleadas y ofertadas en el currículo educativo. (Vez, 2010).

En el año 2005 se publicó “*A new Framework Strategy for Multilingualism*”, que establece las posiciones respecto a dos variables, a la competencia plurilingüe y a los valores europeos, determinado también por la ampliación entre el 2004 e el 2007 de 11 a 23 lenguas. Europa se fundamenta en la unidad, en la diversidad de culturas y costumbres, creencias y lenguas. Además de las lenguas oficiales de la Unión, existen otras 60 lenguas europeas no oficiales, además de otras importadas por comunidades inmigrantes; esta diversidad no es una mezcla en la que las diferencias se confronten, sino una casa común en la que la diversidad viene y se celebra, donde todas las lenguas propias son fuente de riqueza y un puente hacia una mayor solidaridad y en otra comprensión, siendo la lengua la expresión más directa de la cultura y lo que

nos hace más humanos y lo que nos confiere a cada uno de nosotros un sentido de identidad. (Darquenes, 2011).

Las conclusiones de la Comisión del año 2005 refuerzan la idea de que existe una tendencia en alza que identifica la enseñanza de las lenguas extranjeras como aprender el inglés; lo que la comisión considera insuficiente. En la guía europea se contempla la adquisición de varias lenguas a diferentes niveles y en momentos distintos y expone una visión inclusiva y coherente de la formación en la competencia plurilingüe, que está orientada al conjunto de la educación lingüística en las lenguas propias, además de las lenguas aditivas. (Darquenes, 2011).

En la medida en la que las lenguas juegan funciones estratégicas, el desafío será enorme para los centros y profesorado de ahí la necesidad de recurrir a un apoyo institucional, participando en proyectos y actividades que permitan superar barreras lingüísticas y culturales y que promuevan con eficacia la movilidad transnacional y ayuden al alumnado a construir un sentimiento de pertenencia a la ciudadanía europea, además de su identidad local y nacional. Un punto crucial será identificar aquellos programas y actividades que sirven de indicadores de garantía en los mejores centros escolares y de un profesorado de lenguas mejor formado para una Europa multilingüe y multicultural que se deberán fundamentar en las acciones de la división de políticas lingüísticas del Consejo Europeo por ser un aval de la más alta calidad y una contribución al enriquecimiento del que se viene denominando como ciudadanía europea (*European togetherness* o *European citizenship, citorenneté Européenne*). (Vez, 2010).

El portfolio europeo de las lenguas fue otro gran proyecto para el mundo educativo en el ámbito de los instrumentos de planificación lingüística e interculturalidad y está orientado a la autonomía y al aprendizaje a lo largo de la vida, éste supone un papel muy relevante en el reto de la colaboración mutua a escala europea, para la consecución de una comunicación plurilingüe e intercultural en el sistema educativo. (Vez, 2010).

En el año 2003 se publicó un nuevo proyecto que buscaba relacionar los exámenes, test, certificaciones etc. de todas las lenguas con los principios del MCERL, siendo el resultado de un grupo de trabajo que

trasladó a la práctica las ideas y los compromisos del seminario de Helsinki del año 2002, y concretamente, la necesidad de ayudar a los diferentes responsables de examinar y certificar competencias en lenguas en cuanto al establecimiento de vínculos entre estas acciones y el MCERL. Desde el año 2006 se impulsa un nuevo instrumento denominado la autobiografía de encuentros interculturales como nuevo instrumento de desarrollo intercultural para alumnado, que construye una personalidad plurilingüe y que ayuda a los usuarios a reflexionar de forma crítica y retrospectiva sobre las acciones acaecidas en un determinado encuentro intercultural. (Council of Europe, 2020).

La realidad actual del llamado “*Global English*” definido como el uso de efectos formales internacionales y transnacionales en inglés es evidente, como resultado de la globalización mundial y sus efectos sobre la educación, y ocupará gran parte de la documentación sobre la educación bilingüe-multilingüe, este uso y la globalización del inglés fue entendido como la competencia creciente entre lenguas, tanto en las propias regiones europeas como a nivel transnacional, como una naturaleza muy dinámica frente a un mayor equilibrio, que favorece la promoción de una ciudadanía con habilidades multilingües, respetuosa con la diversidad lingüística y cultural, y el enriquecimiento del patrimonio europeo al duplicar los esfuerzos en favor de una mejor atención al tratamiento educativo y al uso social de las lenguas minorizadas.

El cambio en este paradigma tiene una gran complicación: la mayoría de los ciudadanos no están suficientemente motivados y carecen de las habilidades necesarias para llevar a cabo la solución bilingüe y multilingüe. Una formulación más optimista es la opinión de que la vida social está determinada por un nuevo discurso que se centra menos en la dirección de comunicarse con otro y más en la de interactuar con los demás, es una perspectiva en la que habrá que ver las lenguas de un modo diferente y centrarse en la interacción más que en la comunicación, de tal forma que, impera la condición humana del ser social. (Vez, 2010).

Aun así, es evidente que el recurso del “Global English” en este momento es el que garante una mayor participación comunicativa en cualquier encuentro intercultural europeo, aún que el uso de otras lenguas

francas distintas al inglés puede ser ventajoso para el desarrollo del multiculturalismo y a su vez del multilingüismo. Es necesario considerar el peligro de una Europa que solo hable inglés; no obstante, es necesario considerar que esta amenaza es anecdótica, si tenemos en cuenta las crecientes formas de uso de varias lenguas entre los europeos en el transcurso de su interacción comunicativa diaria, ya que, para los europeos, la diversidad cultural y lingüística no es algo que suceda fuera o sea extranjero, sino que es parte de nosotras mismas y que surgió un nuevo tipo de identidad cultural, siendo el multilingüismo una condición existencial de la Unión Europea que mejorará un contexto histórico en el que las identidades nacionales en el pasado llegaron a desarrollar comportamientos de poder y dominio causantes de daños trágicos. (Vez, 2010).

Es evidente en el desarrollo de este trabajo que estamos ante una formulación ideológica estrechamente relacionada con las políticas lingüísticas, ya que el multilingüismo normalmente refleja la relación lingüística entre diferentes comunidades y usuarios y está claramente sujeto a juicios de valor de una u otra naturaleza. Así, las políticas multilingües pueden ser asimilacionistas, plurales, vernáculos u orientadas a la internacionalización; siendo los asimilacionistas y los plurales los que se ocupan de las relaciones entre lenguas o variantes de lenguas, y el vernáculo es orientado a la internacionalización, los que determinan el alcance para la elección de un estándar lingüístico específico local o internacional. (Vez, 2010).

El multilingüismo inclusivo se refiere al desarrollo educativo de una conciencia que de valor a las habilidades multilingües de los ciudadanos para poder participar en diversos procesos sociales y democráticos en los países de la Unión Europea, lo que sugiere que las políticas multilingües inclusivas están obligadas a ofrecer herramientas de comunicación con las que los ciudadanos puedan resolver sus requerimientos y conflictos como comunicadores sociales, considerando que sin duda el inglés global ayudará a otras lenguas comunitarias a formar parte del discurso europeo diario, ya que ayudará a construir una Europa más cohesionada y democrática, siempre que sean respetados los derechos individuales y colectivos de los escolares plurilingües de los Estados

miembros. No habrá que olvidar que la pérdida del multilingüismo inclusivo podría provocar daños similares al causado por la falta de respeto a la diversidad lingüística, en detrimento de una sociedad democrática, multicultural y plurilingüe de ciudadanía europea. (Vez, 2009; Vez, 2010).

Habrà que garantizar la libertad de elecci3n de una lengua ya que es un derecho cultural fundamental principalmente en contextos plurilingües, instando al desarrollo de políticás lingüísticas dirigidas a ofrecer soluciones para que los ciudadanos europeos puedan participar en la comunicaci3n pública sin estar sometidos a presiones de otras lenguas dominantes. Por lo que el derecho a usar la lengua propia, el desarrollo de competencias para el uso comunicativo en otras lenguas, deben ser vistos como elementos complementarios en la construcci3n de una Europa de ciudadanos educados, democráticos y practicantes del diálogo intercultural. (Vez, 2010).

En 2008, coincidiendo con el Año Europeo del Diálogo Intercultural, la Comisi3n Europea para el Multilingüismo creó un grupo de trabajo llamado grupo de intelectuales que redactará un informe llamado un *“reto rendible”* ya que la multiplicidad de lenguas podría contribuir a la consolidaci3n de Europa con la propuesta de la inclusi3n del término lengua personal adoptiva que permitirá a cada uno de los ciudadanos europeos escoger libremente un idioma distintivo diferente tanto de su lengua de identidad como de la lengua de comunicaci3n internacional que no sería equivalente a una segunda lengua extranjera sino a una segunda lengua materna y se integraría en el currículo de la Universidad y de la Formaci3n Profesional.

Esta idea se basa en dos requisitos inseparables: la universalidad de los valores morales comunes y, por otra parte, la diversidad en las expresiones culturales, la diversidad lingüística, que constituyen una magnífica herramienta de integraci3n y armonizaci3n. El reto es introducir la diversidad lingüística de un modo definitivo en la vida de los ciudadanos, de los pueblos y de las instituciones europeas independientemente del número de lenguas tenido en cuenta porque no se trata simplemente de adoptar un acuerdo, sino de trazar un camino que permita avanzar significativamente en esa integraci3n. (Vez, 2009; Vez, 2010).

Este mismo grupo de intelectuales se refieren a la necesidad de revisar los programas de educación lingüística en favor de un mayor equilibrio en la oferta de idiomas para huir de la tendencia a emplear la visión dominante con relación al uso de una única lengua franca, este grupo de intelectuales busca una solución a favor de una ciudadanía europea plurilingüe más culta y diversa y contraria a la homogeneización lingüística y cultural. La propuesta de lenguaje personal adoptiva ayuda a dar el salto del paradigma clásico de lenguas y culturas al paradigma de los usuarios de lenguas que las personas fijarán, siempre que los hablantes tengan valores como individuos y como ciudadanos que consideran las lenguas; como son la presentación del pensamiento comunicable a los demás y al servicio de todos los valores. Los términos que se podrían crear a través de este modelo son lenguaje de uso, lenguaje común, libertad lingüística, usos lingüísticos normalizados, no discriminación, lenguaje personal adoptivo, entre otros, siendo el sujeto las personas y no lo que hablan o la lengua que hablan. (Vez, 2009; Vez, 2010).

Además del desarrollo del lenguaje personal adoptivo, este grupo considera de interés el fortalecimiento de las relaciones bilaterales entre los Estados miembros, que debería tener lugar en las lenguas de estos dos pueblos y no en una tercera lengua cuyo número de hablantes debería ser suficientemente grande en todas partes por lo que estos pueden cubrir todos los aspectos de las relaciones entre los dos países en cuestión. (Vez, 2009; Vez, 2010).

Este grupo de expertos no recoge una crítica al inglés global, sino que insiste en la necesidad de que los europeos tomen libremente decisiones separadas orientadas a la comunicación internacional a escala mundial y, por otra parte, al desarrollo de otra lengua diferente a la propia que viene determinada por la motivación personal en el contexto de las relaciones amistosas o familiares, encuentros interculturales, curiosidad intelectual, aspectos profesionales, entre otros. (Vez, 2009; Vez, 2010).

## 5. CONCLUSIONES

Parece que es evidente la prevalencia del concepto de lengua materna y aún son escasos los contextos en los que la adquisición y aprendizaje

de conocimientos interculturales y competencias multilingües, que se proyectan como factor unificador en el proceso educativo, se manifiesten. De este modo, el proceso pro-lingüístico activo inclusivo aún está por construir, pero el camino empieza a abordarse y las instituciones europeas dieron el paso de iniciar ese trabajo, en este momento es necesario involucrar a los ciudadanos europeos para crear conciencia, compromiso y cooperación con instancias educativas en la construcción del espacio intercultural y del modelo lingüístico europeo, llamado por algunos autores espacio antropológico y antropolítico, tratando la cultura europea como una cultura dinámica que favorece todas las acciones para un tratamiento integrado e integrador de las lenguas en el proceso de vivir los usos lingüísticos en los que la lengua expresa una cultura viva y compartida y en la que los ciudadanos demanden una educación en competencias interculturales. Alcanzando una cultura de mestizaje, libertad, tolerancia, paz, imperfección, por eso la educación lingüística no puede ser una actividad neutral y requiere una política antropológica.

Los modelos lingüísticos europeos fueron evolucionando a lo largo de los últimos años de forma vertiginosa, evidencia que reside en el nuevo reto lingüístico orientado hacia el plurilingüismo, conforme a los principios básicos postulados por la Unión Europea.

Este capítulo, permite reflexionar en los falsos mitos de la introducción del aprendizaje de las lenguas extranjeras, entendiendo que la adquisición de la competencia lingüística en francés fue óptima al integrarse plenamente en la sociedad y cultura propia donde se habla la lengua (el francés), contrariamente a la enseñanza del inglés que resultaba de forma general muy técnica y dedicada a satisfacer cuestionarios, exámenes y test, normalmente estandarizados.

Será necesario entender las lenguas dentro de un contexto social y cultural de interacción para fundamentar el protagonismo en los sujetos que interactúan a través de ella, y salir de la experiencia tradicionalista que equipara la enseñanza del idioma a la resolución técnica de pruebas y test estandarizados.

## 6. REFERENCIAS

- Comisión Europea. (2002). Conclusiones de la Presidencia. Barcelona, 13(2):1-73.
- Comisión Europea. (2003). Promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004–2006. COM (2003), 449.
- Comunicación de la Comisión de 1 de agosto de 2005 – El indicador europeo de competencia lingüística [COM (2005) 356 final – no publicada en el Diario Oficial].
- Comunicación de la Comisión de 22 de noviembre de 2005 – una nueva estrategia marco para el multilingüismo [COM (2005) 596 final – no publicada en el Diario Oficial]. Disponible en:  
[https://derechoeuropeo.leyderecho.org/marco-estrategico-para-el-multilinguismo/#Marco\\_estrategico\\_para\\_el\\_multilinguismo](https://derechoeuropeo.leyderecho.org/marco-estrategico-para-el-multilinguismo/#Marco_estrategico_para_el_multilinguismo).
- Comunicación de la Comisión de 24 de julio de 2003 – Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004-2006 [COM (2003) 449 final – no publicada en el Diario Oficial].
- Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Actualizado 2020. Disponible en:  
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>.
- Cruz Moya, O. (2012). Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas. 4(2):95-106. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/pdf/5195/519551813005.pdf>.
- Darquennes, J. (2011). The contribution of academia to the further development of European language policy: Some reflections based on an analysis of the European Commission's communications on multilingualism of 2005 and 2008. *European Journal of Language Policy*, 3(2), 141-162.
- Decisión n° 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 [Diario Oficial L 232 de 14.9.2000].
- Diario Oficial de la Unión Europea. (2014). Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre el multilingüismo y el desarrollo de competencias lingüísticas. C 183/26.
- Gálvez, I. (2000). La educación inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa. *Revista Iberoamericana de educación*, 22: 119-154. Disponible en:  
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie22a06.PDF>.

- Giertych, M. (2009). La enseñanza sobre la evolución en las escuelas europeas. Verbo (Madrid): Revista de formación cívica y de acción cultural, según el derecho natural y cristiano, (471), 99-146. Disponible en: [file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/Dialnet-LaEnsenanzaSobreLaEvolucionEnLasEscuelasEuropeas-4858858%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/Dialnet-LaEnsenanzaSobreLaEvolucionEnLasEscuelasEuropeas-4858858%20(1).pdf).
- Julián de Vega, C., Ávila López, J. (2018). Políticas lingüísticas europeas y españolas: el camino hacia el cambio en la educación terciaria. Disponible en: [https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/54158/1\\_Politicasylinguisticas%20europeas\\_Concha%20Julian.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/54158/1_Politicasylinguisticas%20europeas_Concha%20Julian.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Popovici, R., Rádai, P. (2014). Project C1–CoCoCop Cohesion of competences, coherence of principles Exploring theories and designing materials for teacher education..Disponible en: [http://archive.ecml.at/documents/reports/wsrepC1E2004\\_7.pdf](http://archive.ecml.at/documents/reports/wsrepC1E2004_7.pdf).
- Resolución del Consejo, de 16 de diciembre de 1997 relativa a la enseñanza precoz de las lenguas de la Unión Europea [Diario Oficial C 1 de 3.1.1998].
- Rondeau, H., De Janon, B. (2017). El plurilingüismo: factor sustancial en la empleabilidad. Visión de la Unión Europea. Gaceta Sansana, 1(7). Disponible en: <http://publicaciones.usm.edu.ec/index.php/GS/article/viewFile/74/103>.
- Rubio Alcalá, F.D., Hermosín Mojeda, M.J. (2010). Implantación de un programa de plurilingüismo en el espacio europeo de educación superior: Análisis de contexto y detección de necesidades. XXI. Revista de educación, (12), 107-128. Disponible en: [http://www.tesol-spain.org/uploaded\\_files/files/Fernando-Rubio-2.pdf](http://www.tesol-spain.org/uploaded_files/files/Fernando-Rubio-2.pdf).
- Unión Europea. (2003). Carta de derechos fundamentales. Diario oficial de las comunidades europeas, 18, 1-22. Disponible en: [http://www.iri.edu.ar/revistas/revista\\_dvd/revistas/R20/ri%2020%20doc%20ue.pdf](http://www.iri.edu.ar/revistas/revista_dvd/revistas/R20/ri%2020%20doc%20ue.pdf).
- Vez, J. M. (2009). Multilingual education in Europe: Policy developments. Porta linguarum, 12(12):7-24. Disponible en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.548.8158&rep=rep1&type=pdf>.
- Vez, J.M. (2010).: Linguas e globalización en Europa. En: Educación e Linguas en Galicia. Universidade de Santiago de Compostela, pp. 15-37. Disponible en: <http://dspace.usc.es/handle/10347/2247>.