

Sobre situaciones de plurilingüismo en el siglo XXI: ¿una elección o una imposición?*

Jesús M. Nieto García
Universidad de Jaén

Se ofrece una reflexión en torno al papel del inglés fuera de un contexto nativo en el ámbito de la enseñanza. Se estudiarán brevemente los ámbitos de actuación, y cómo el uso de un idioma extranjero puede tener un cometido propio no exclusivamente como objetivo de la enseñanza, sino como medio para transmisión e intercambio de conocimientos. Se analiza la situación en diversos contextos, se utilizarán ejemplos de diversas instituciones y se finaliza con una breve reflexión sobre lo que supone este enfoque de la enseñanza universitaria.

Palabras clave: AICLE, Inglés internacional, Enseñanza universitaria.

A reflection on the role of English outside a native context in teaching is offered. Different areas of interaction will be briefly commented on, and we will also deal with how a foreign language may be employed as a means for transmission and exchange of knowledge, and not exclusively as a goal in instruction. Different contexts will be mentioned, examples from diverse institutions will be reviewed and a brief final reflection on what this approach to university teaching implies will be offered.

Key words: CLIL, International English, University Teaching.

Nous nous proposons de faire ici une réflexion sur le rôle joué par la langue anglaise dans l'enseignement de langues en dehors du contexte natif. Nous commencerons par en étudier brièvement les divers domaines d'actuation et nous nous interrogerons par la suite sur les différentes manières de se servir d'une langue étrangère, car elle n'est pas seulement le but de l'enseignement lui-même, mais aussi le moyen de transmission et d'échange de connaissances. Nous analyserons donc la situation dans de différents contextes, nous utiliserons des exemples

proposés par certaines institutions et, pour terminer, nous ferons une courte réflexion sur les conséquences de l'emploi de cette méthode dans l'enseignement universitaire.

Mots-clés: AICLE, Anglais international, Enseignement universitaire.

La referencia al inglés como el nuevo latín del siglo XXI no es nada nuevo (Loonen, 1996; Crystal, 2003: 7-10; Wright, 2004). Uno de los parecidos entre ambas lenguas se da en la forma en que, en distintos períodos históricos, se incorporan paulatinamente a ciertos niveles de enseñanza. Si bien McArthur (1998) ha augurado que, al igual que en el caso del latín, a largo plazo podría producirse una desmembración del inglés que dará lugar a una familia de lenguas relacionadas entre sí pero mutuamente ininteligibles, es difícil predecir en el momento actual hasta qué punto se trata de una predicción acertada, o hasta qué punto la facilidad y frecuencia con la que se produce un contacto, físico o virtual, entre hablantes de distintas variedades del inglés supondrá un freno a dicha desmembración y tenderá a mantenerse, a grandes rasgos, el *status quo*.

De manera complementaria, David Crystal (2003: 86-122) habla de la existencia de diversos campos de actuación donde la presencia del inglés se hace especialmente notoria, dado que se ha convertido en una lengua con auténtica proyección internacional. La forma en que se ha llegado a esta situación varía considerablemente, según el ámbito de actuación, y Crystal menciona la presencia masiva del inglés como lengua global, al menos, en los siguientes ámbitos de actuación: las relaciones internacionales, los medios de comunicación –y dentro de éstos, la prensa, la publicidad, la radio, la televisión, el cine y la música popular–, los viajes internacionales, la seguridad internacional, las comunicaciones y la educación.

Este último ámbito, el de la educación, es peculiar, al menos en el sentido de que sirve para ofrecer unas garantías mínimas de que los demás son posibles, es decir, podríamos cuestionarnos hasta qué punto un hablante medio no nativo puede desenvolverse con una cierta soltura leyendo un periódico, enviando un correo electrónico o en un viaje, en inglés, si previamente no ha pasado por un periodo de instrucción formal en dicha lengua. Si estamos hablando de tener unas garantías mínimas de conocimiento de una lengua extranjera para poder enfrentarse a situaciones de uso cotidiano, deberíamos, en primer lugar, ser conscientes de la forma en que se enseña ésta en un contexto no nativo. De manera paralela, la distinción entre el inglés como fin y como medio de la instrucción también tiene una clara relevancia a la hora de definir procesos y modos de afrontar la enseñanza.

Un ámbito de actuación muy particular: la enseñanza

El mundo de la enseñanza se debe considerar, por tanto, un ámbito de actuación muy particular, en el sentido de que podemos empezar por

diferenciar métodos y modelos, y diseñar prioridades en cuanto a posibles enfoques –para una aproximación bastante ajustada sobre métodos y enfoques, véase Tejada Molina, Pérez Cañado y Luque Agulló (2005). En los últimos años no solamente se ha producido un incremento del número de cursos de enseñanza de la materia “Idioma extranjero” y/o del total de horas semanales dedicadas a esta asignatura, también se ha podido ver la incorporación de nuevas formas de enseñanza de la materia que tienen que ver con los programas de educación plurilingüe que se han venido implementando en distintos niveles educativos, y que no son, evidentemente, exclusivos de nuestro entorno más cercano. Es en este contexto donde cobra sentido la distinción entre inglés como medio de enseñanza e inglés como fin de esa enseñanza, de forma que podemos afirmar que, cuando se utiliza el inglés como medio de enseñanza, también estamos mejorando los niveles de uso de inglés de los estudiantes, es decir, estamos convirtiendo, de manera complementaria, el idioma en medio para llegar a un fin. Por tomar tan sólo un ejemplo, una cosa es que impartamos una clase de inglés, y nos centremos para ello en contenidos gramaticales y léxicos y en funciones del uso de la lengua, y otra diferente será que utilicemos el inglés para impartir una clase de biología, economía o historia, en vez de hacerlo en nuestra primera lengua. En este caso, se ha utilizado el acrónimo AICLE –Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera– para hablar de todas aquellas propuestas que persiguen integrar la enseñanza de una lengua extranjera con los contenidos de materias no lingüísticas.

Entrando de lleno en el análisis, el término “Lengua Extranjera” ha pasado por diversos avatares de tipo sociolingüístico que hacen que, en el momento actual, aparezca formulado con frecuencia en términos de mayor o menor exposición al idioma, en función de cómo se vea utilizada en la sociedad correspondiente en los ámbitos de actuación señalados anteriormente y en cualquier otro modo de comunicación que se nos ocurra. Por mencionar tan sólo un ejemplo, el hecho de que el inglés se considere primera o segunda lengua en unos 75 ámbitos territoriales del mundo con personalidad legal, social y cultural propia, con un total de en torno a 760 millones de hablantes en todo el mundo, en principio establece una clara distinción con respecto a aquellas zonas del mundo donde se considera lengua extranjera, al no tener el idioma un uso de tipo “oficial” en estos últimos territorios. Es un hecho innegable que, por poner un caso, en India, Nigeria, Malasia o Puerto Rico, territorios donde el total de hablantes de inglés como segunda lengua (L2) supera con mucho a los que tienen el inglés como primera lengua (L1), la implantación social del inglés es muy diferente a la que se da en países como España, donde hablaremos del inglés, de manera generalizada, como de una lengua extranjera (LE). El problema terminológico empieza cuando, en el ámbito de la educación pre-universitaria o universitaria, se utiliza una lengua extranjera de manera habitual, a lo largo de una serie de años, en ciertas asignaturas, y esa LE adquiere un cierto carácter de L2, precisamente porque ese uso “no oficial” de la lengua empieza a tener ciertos

visos de “oficialidad”, al menos en este ámbito de actuación. En este sentido, por ejemplo, McArthur (2003: 160-161) reflexiona sobre la presencia del inglés en la Unión Europea y territorios limítrofes, llegando a las siguientes conclusiones:

1. La existencia de “pares bilingües” en varios países de la Europa nor-occidental, concretamente en Países Bajos, Dinamarca, Suecia, Noruega y, paulatinamente, también en Finlandia y Alemania. Esto implica que la presencia del inglés en estos territorios es firme y se relaciona con distintos ámbitos de actuación, especialmente, debemos entender, los relacionados con el mundo de la educación.
2. El uso de un “Euro-inglés”, con menor presencia institucional que en los territorios anteriores, pero como medio de comunicación transnacional para muchos hablantes. Este término se aplicaría a las variedades de inglés que se usan en toda la Unión Europea excepto en el Reino Unido y la República de Irlanda, incluidos los territorios mencionados en el bloque anterior, generalmente relacionados con el mundo de la docencia pero, de manera más significativa, en los ámbitos de actuación señalados anteriormente: las relaciones internacionales, los medios de comunicación, los viajes internacionales, la seguridad internacional y las comunicaciones.
3. El establecimiento de una comparación entre lo que empieza a pasar en la Unión Europea y lo que hace ya unas generaciones se da en la India, o incluso con lo que pasó hace unos siglos en Irlanda, Gales o en las tierras altas de Escocia, en esta ocasión exclusivamente en el caso de la Europa continental. Esto implica que, al margen de lenguas propias de ámbito nacional o regional como L1 y, posiblemente, otra lengua de ámbito nacional superpuesta, como L2, se puede empezar a fraguar la presencia del inglés como LE, con la posibilidad de que, al cabo de un tiempo, acabe siendo L2, como de hecho ya lo es en algunas de las zonas mencionadas.

Podemos concluir, por lo tanto, que el uso del inglés sigue siendo el de una lengua extranjera en la Europa continental, pero que va avanzando, en algunos territorios, para aproximarse a la catalogación como segunda lengua. Volveremos sobre este tema en la sección siguiente.

El segundo de los términos que me gustaría tratar es “contenidos”. Hasta el momento, el grado de integración de los conocimientos, por lo que podemos observar en experiencias educativas en nuestro entorno más cercano y en entornos más alejados, espacial, material y conceptualmente, es muy diverso, como podremos observar especialmente en la sección siguiente. La integración del inglés en el currículum en la enseñanza pre-universitaria se está llevando a cabo, en nuestro entorno más cercano, a través del *Plan de Fomento del Plurilingüismo* (Consejería de

Educación de la Junta de Andalucía, 2005), con una distribución, como es habitual en experiencias que inician su andadura, un tanto irregular. Por tomar tan sólo un ejemplo, los centros de enseñanza tienen capacidad para determinar qué asignaturas deben impartirse en una lengua extranjera, y con qué grado de exposición al idioma, ya que debe estar por encima del 30% de la actividad docente en la LE. De manera complementaria, se han elaborado propuestas para la incorporación de profesorado de determinadas materias en detrimento de otras, según los centros, y también a que se determine el porcentaje de actuación docente en la lengua extranjera. De los equipos docentes formados depende, en gran medida, el que sigamos avanzando en la línea adecuada.

Finalmente, paso a tratar brevemente la integración de las materias curriculares. En esta línea, dentro de los equipos docentes se produce un reparto de tareas, y el profesorado de una materia se sirve del conocimiento del profesorado de los departamentos de idiomas de cara a confeccionar material, resolver dudas, o, simplemente, buscar una segunda opinión sobre una actividad o una técnica docente. La capacidad de mediación intercultural del profesorado de idiomas, por lo tanto, adquiere una nueva dimensión que no debe quedar en un segundo plano. De manera complementaria, también se están diseñando formas de actuación que favorecen que los ayudantes lingüísticos tengan un grado de responsabilidad importante en este entramado. En el nuevo desarrollo de la tarea de los ayudantes lingüísticos se percibe claramente su incorporación al equipo docente, ya que asumen nuevas competencias y su presencia actúa como dinamizadora del ámbito de las lenguas en contacto. Entre otras competencias, pueden asumir las siguientes: resolución de dudas, especialmente de vocabulario; mediadores culturales, ya que son representantes de sus respectivas procedencias sociales y de su relación con el inglés en ellas; participación en actividades extracurriculares diversas, en inglés, tales como concursos gastronómicos, actividades diversas dentro de semanas internacionales, etc.

El ámbito de la enseñanza universitaria

En principio, la posición de la enseñanza universitaria con respecto a los idiomas podría entenderse como ventajosa por una serie de motivos. El alumnado, por ejemplo, ha elegido sus metas voluntariamente, y las acciones que se emprenden, desde las instituciones con responsabilidad en este terreno, para completar su formación de grado, tienden a entenderse como beneficiosas para su currículum. De manera complementaria, los programas de intercambio internacional, tanto Erasmus como otros con universidades del resto del mundo, suelen dar lugar a formas de comunicación, entre el alumnado, que con frecuencia se producen, al menos inicialmente, en inglés. En cuanto al profesorado, dada la situación de creciente internacionalización del mundo académico, no es extraño, dentro de las plantillas de las instituciones de enseñanza su-

perior, encontrarse con un número importante de docentes que se han formado en universidades del mundo anglosajón o, en su defecto, que han tenido ocasión de intercambiar opiniones y experiencias con compañeros –frecuentemente a través de congresos, seminarios y jornadas en los que al menos una de las lenguas oficiales de trabajo es el inglés–, y lo habitual es que estos intercambios, con frecuencia, y salvo notorias excepciones, se produzcan en inglés. Finalmente, en el plano institucional también ha sido frecuente en años recientes la propuesta de centros y departamentos de un número limitado de asignaturas en inglés, convirtiendo a este idioma en el instrumento y el objetivo de la formación del alumnado. A pesar de todo lo dicho, podemos afirmar que, con algunas excepciones, derivadas en ocasiones de la propia naturaleza de los estudios –grados en estudios ingleses, o bien en traducción e interpretación–, hasta fechas muy recientes no se ha empezado a plantear de manera generalizada la posibilidad de proponer el inglés como lengua de instrucción, es decir, como medio más que como fin, y ello de manera muy tentativa.

Los cambios recientes en algunas normativas y ciertas prácticas académicas, no obstante, quizá permitan presagiar una cierta modificación en algún sentido. Hablando de una experiencia que se ha puesto en marcha recientemente en la Universidad de Jaén, ésta viene poniendo en práctica, desde el curso 2007-08, el programa PATIE (Programa de Tutorización y Ayuda en Inglés al Estudiante Extranjero). Este programa, de naturaleza voluntaria para todo el profesorado, consiste en la inclusión de un porcentaje de asignaturas cuyo desarrollo docente se lleva a cabo, total o parcialmente, en inglés, con tres grados de compromiso de participación por parte del profesorado:

1. Simplemente en forma de atención personalizada por parte del profesorado, exámenes y material de apoyo a la docencia en inglés.
2. Estas mismas acciones, más la realización de algunos seminarios.
3. Toda la actividad docente en inglés. A fecha de marzo de 2009, son casi 160 asignaturas las que están acogidas a la primera modalidad, once en la segunda y en torno a 60 en la tercera (<http://www.ujaen.es/serv/vicint/home/patie.php>). Si bien es cierto que la tercera modalidad contempla fundamentalmente asignaturas que están a cargo del departamento de filología inglesa, de manera creciente los centros y algunos departamentos están promoviendo esta forma de docencia.

De todo lo dicho parece evidente que vamos camino de plantear nuevas formas de enseñanza, más activas que hasta ahora en el uso del idioma extranjero –que tenía cabida, en el mejor de los casos, a través del enfrentamiento de los estudiantes, en algunas materias, a una selección bibliográfica, generalmente breve, en inglés u otra lengua–. No es de extrañar, por lo tanto, que lleguen propuestas contrastadas, como la ela-

borada por el profesor Neil McLaren, de la Universidad de Granada (Nieto García, 2008), en torno a la necesidad de que el estudiante tenga la obligación no ya de demostrar su nivel de uso, sino de tener capacidad para enfrentarse a la producción de un cierto porcentaje de textos en inglés a lo largo de sus estudios universitarios, para de esta manera tener la obligación y la exigencia de usar la lengua, con fines comunicativos y académicos, como usuario independiente, adoptando la terminología del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002).

Toda esta atención al uso instrumental de una LE en el ámbito docente e investigador en el mundo universitario está llevando a que se busquen modelos de referencia en todo el mundo, que nos puedan ayudar a incrementar la presencia diaria del inglés en nuestro campo de actuación más cercano, y que pueden tener su origen en el ámbito geográfico y social más cercano o en contextos que nos son más ajenos. Históricamente, han sido precisamente los países donde el inglés se utiliza como L2 los que han entendido mejor la necesidad de extender este uso a la enseñanza universitaria, y que generalmente tiende a ser más frecuente en las disciplinas tecnológicas y científicas que en las de corte más humanista, jurídicas o sociales, y no solamente en los niveles de enseñanza superior (Kirkpatrick, 2007: 115). La explicación que tradicionalmente se ha venido a dar a este fenómeno está relacionada con la firme presencia mundial de este idioma en estos campos, y también con la necesidad de respetar el carácter más personal, individual o de actividad radicada en la interrelación más inmediata con el entorno, de las ciencias humanas y jurídicas, dejando a las ciencias sociales en un difícil equilibrio, ya que, por ejemplo, es evidente que tanto el sector turístico como el empresarial suelen tener un campo de proyección profesional internacional, y por lo tanto el conocimiento de idiomas es imprescindible.

Tratando de contemplar al menos la situación de una selección de universidades con un marcado carácter internacional, por uno u otro motivo, el resto de este texto se va a centrar en la forma en que se incorpora el inglés como medio de instrucción a cinco universidades. En primer lugar, una institución de dentro de la Unión Europea, la Universidad de Turku (*Turun Yliopisto*), en Finlandia, junto con otra también europea, pero de un territorio aparentemente remoto y que está fuera de la Unión Europea, la Universidad de Islandia (*Háskóli Íslands*). Por su parte, en la Universidad de Puerto Rico la presencia real del español y el inglés es muy patente, dada la naturaleza de Estado Libre Asociado de la isla. De manera complementaria, en la Universidad de Hong Kong (*The University of Hong Kong, UHK*) la presencia británica todavía está muy reciente, pero se ha incorporado al entramado de enseñanza superior de la República Popular China hace ya unos años, con todo lo que esto conlleva. Finalmente, en la Universidad de Lagos, en Nigeria (*University of Lagos*), la presencia del Reino Unido no es tan reciente, y por lo tanto se dan unas circunstancias sociales muy diferentes de las que operan en los otros cuatro territorios. Lo que sí tienen en común estas tres últimas insti-

tuciones es que se ubican en territorios en los que tradicionalmente el inglés se ha catalogado como L2, a diferencia de las dos primeras, que están en zonas en las que, hoy por hoy, sigue siendo Lengua Extranjera. La Universidad de Turku cuenta con unos 45000 estudiantes y sorprende por la flexibilidad y agilidad con la que se enfoca el fenómeno lingüístico. De entrada, las referencias se hacen a estudiantes internacionales (<<http://www.utu.fi/en/studying/exchangeguide.pdf>>), que son los que podrán beneficiarse de estos programas de intercambio, si bien en algunos de los casos se indica que los estudiantes finlandeses de grado podrán incorporar estos estudios a su formación curricular en forma de *minor*. Para los estudios de grado, se habla de en torno a 200 asignaturas impartidas en inglés cada año, organizadas en cursos completos o módulos (cursos o módulos a partir de 25 créditos, equivalentes aproximadamente a un cuatrimestre de estudios). La estructura básica, al igual que en gran medida ocurre en la Universidad de Islandia, es la de limitar la oferta en el grado, en esta ocasión a través de la oferta de cursos completos o módulos que se consideran como no conducentes a un título oficial. Por el contrario, en los estudios de postgrado sí se ofrecen títulos internacionales completos, abiertos a estudiantes de dentro y de fuera de Finlandia, de manera íntegra. Concretamente, se habla de seis programas de grado y nueve de posgrado.

Por su parte, la Universidad de Islandia tiene a su cargo en torno a 35000 estudiantes, se define a sí misma como *an international university* <http://www.hi.is/en/courses_in_english/courses_in_english> y ofrece tanto carreras completas como asignaturas en inglés, en el grado y en el postgrado, en todas sus escuelas superiores, organizadas en torno a las grandes áreas del saber y subdivididas en facultades. También es política interna de esta institución el incremento anual del número de asignaturas ofertadas en inglés. En el estudio se han contemplado exclusivamente titulaciones de 90 créditos o más, y se han dejado al margen los estudios de lenguas y literaturas. En la mayoría de los títulos se indica que la selección de lecturas será fundamentalmente en inglés. Se imparten íntegramente en inglés un título de grado y cuatro de postgrado. De manera complementaria, algunos títulos se imparten parcialmente en inglés y parcialmente en islandés, según las asignaturas, y se llega a indicar en algunos casos que, en caso de asistir estudiantes extranjeros a cualquier asignatura, ésta se impartirá en inglés. En el caso de los programas en islandés e inglés, se habla de dos títulos de grado y quince de postgrado. La Universidad de Puerto Rico cuenta con más de 60000 estudiantes, distribuidos en once recintos diferentes. La política lingüística que adoptan, aparentemente, es global, y con carácter general se exige a los estudiantes provenientes de la enseñanza secundaria que hayan superado de manera previa las pruebas de aprovechamiento en inglés, español y matemáticas. Por poner un ejemplo más concreto, se indica que «las pruebas de aprovechamiento en Español, Inglés y Matemática (*sic*) se requieren para ubicarte en el nivel que corresponde a tus conocimientos y destrezas» (“La Universidad de Puerto Rico, Manual de Admisiones Proceso

2009”, p. 4, disponible en http://estudiantes.upr.edu/upr_pdf_adm.pdf. De manera adicional, es sorprendente la forma en que se aprovechan los recursos lingüísticos en esta Universidad, donde se ofrecen cursos, en español y en inglés, como apoyo al desarrollo de las dos lenguas y se diseñan programas concretos pensados para los estudiantes estadounidenses que han perdido contacto con su tradición lingüística y cultural hispana y quieren retomarla.

La Universidad de Hong Kong (UHK), por su parte, en su página sobre *International Undergraduate Information*, afirma taxativamente que *Teaching is in English* (<<http://www.hku.hk/admission/international.htm>>). De esta forma contribuye a definir una de las opciones posibles existentes tras la salida del Reino Unido del antiguo dominio británico, y que supone, en este caso, mantener la docencia que tradicionalmente se había venido impartiendo en inglés, desde hace casi un siglo. La otra, evidentemente, habría sido ir hacia un esquema mixto, que se reserva para otros centros universitarios en la ex colonia (*The Chinese University of Hong Kong*, por ejemplo).

Finalmente, la Universidad de Lagos cuenta en la actualidad con 39000 estudiantes, y sigue un esquema similar al de la Universidad de Hong Kong, al exigir, al margen de los requisitos propios de cada carrera, al menos un aprobado en cinco asignaturas –el inglés es la única que aparece como requisito indispensable para acceder a todos los títulos. Esto, más el hecho de que la información que se despliega en su página web está íntegramente en inglés, sin que aparentemente haya opción de desplegarla en otro idioma, parece indicar que, de manera efectiva, todo el proceso educativo se da en inglés, al margen, por supuesto, de las carreras de idiomas o estudios directamente relacionados con países y tradiciones culturales muy concretas. A diferencia de lo que pasaba con la Universidad anterior, se trata de una Universidad fundada poco después de la independencia del territorio, concretamente, dos años después, en 1962, y desde entonces el inglés ha servido para vertebrar este estado –véase, al respecto, la referencia de Kirkpatrick (2007, pp. 114-116) al papel del inglés en grandes zonas de África a raíz del proceso descolonizador.

Conclusiones

Me permito retomar la pregunta inicial: ¿hasta qué punto, en un mundo en el que la multiculturalidad es un hecho, una cierta forma de plurilingüismo es una elección, o una imposición? Me voy a permitir finalizar con una reflexión que es fruto, en gran medida, del presente trabajo. Las situaciones de plurilingüismo no se pueden, ni se deben, entender como una imposición. Si no, desde antes de su inicio, estarán condenadas al fracaso. En definitiva, los seres humanos precisan de instrumentos para comunicarse, y el primero al que recurrimos habitualmente es el lenguaje, que debe ser un código común. Si obligamos a

alguien a comunicarse en una lengua concreta, probablemente estaremos consiguiendo lo contrario de lo que pretendíamos. Lo que, no obstante, sí podemos hacer es intentar convencer a esa persona del interés que puede ofrecer el conocimiento de una lengua a la hora de facilitar la comunicación con su entorno, y para ello debemos contribuir a que se le ofrezcan los medios para dominar ese idioma. En otras épocas de la historia, esto no suponía necesariamente disponer de un repertorio lingüístico amplio: con un solo idioma, sin que el entorno traspasara los límites de lo inmediato, en la mayoría de los casos no existía una necesidad real de ampliar el repertorio lingüístico del hablante. Hoy en día, por contra, para amplios sectores de la población es conveniente, o incluso necesario, disponer de formas de comunicación eficaces que nos permitan relacionarnos con un entorno que no para de crecer. El conocimiento de una lengua extranjera a nivel de usuario independiente se debe convertir, por lo tanto, en una necesidad en el ámbito de la enseñanza superior, y las instituciones tienen la obligación de contribuir a ello diseñando formas eficaces de ampliar ese conocimiento de una lengua, ya sea por medio de programas intensivos, facilitando las relaciones internacionales o por medio de programas de estudios donde la lengua extranjera tenga una presencia sólida.

BIBLIOGRAFÍA

- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2005). Plan de fomento del Plurilingüismo: una política lingüística para la sociedad andaluza. Sevilla: Consejería de Educación.
- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kirkpatrick, A. (2007). *World Englishes; Implications for International Communication and English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Loonen, P. (1996). "English in Europe: from timid to tyrannical?", *English Today*, 12/2, 3-9.
- McArthur, T. (1998). *The English Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McArthur, T. (2003). *Oxford Guide to World English*. Oxford: Oxford University Press.
- Nieto García, J.M. (2008). "Interview with Neil McLaren", *GRETA. Revista para Profesores de Inglés*, 16, 5-13.
- Tejada Molina, G., M.L. Pérez Cañado y G. Luque Agulló (2005). "Current Approaches and Teaching Methods". En N. McLaren, D. Madrid y A. Bueno (Eds.). *TEFL in Secondary Education (155-209)*. Granada: Universidad de Granada.
- Wright, R. (2004). "Latin and English as World Languages", *English Today*, 20/4, 3-12, 19.