

UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS



FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES

Departamento de Economía Financiera, Contabilidad e Idioma Moderno

TESIS DOCTORAL

**APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS: EVOLUCIÓN
METODOLÓGICA Y APUESTAS DE FUTURO**

Dirigida por:

Dra. D^a. Rosalie Henderson Osborne

Doctoranda:

D^a. Virginia Vinuesa Benítez

Madrid a 20 de febrero de 2016

Madrid, 20 de febrero, 2016

Informe de la directora de la tesis

Dra. D^a Rosalie Henderson Osborne

Departamento de Economía Financiera, Contabilidad e Idioma Moderno

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

Universidad Rey Juan carlos

Dña. Rosalie Henderson Osborne con DNI 00378431 –N, Titular de Universidad del Departamento de Economía Financiera, Contabilidad e Idioma Moderno de la Universidad Rey Juan Carlos, como directora de la tesis doctoral realizada por Dña. Virginia Vinuesa Benítez, con el título “Aprendizaje de Lenguas Extranjeras: evolución metodológica y apuestas de futuro”, certifica que la misma cumple los requisitos científicos y académicos, pudiendo prodecerse a su defensa conforme a lo establecido por el RD 1393/2007, de 30 de octubre.

Y para que así conste, expide y firma la presente en Madrid, a 20 de febrero de 2016

Rosalie Henderson Osborne

AGRADECIMIENTOS

Intentaré resumir en unas líneas la gratitud que siento a todas las personas que han estado presentes durante esa etapa, especialmente a mi directora de tesis la Dra. Rosalie Henderson por la confianza depositada en mí, por su apoyo y sabios consejos y a la Dra. Ana Cid, sin cuya ayuda no hubiera sido posible realizar y analizar los datos del estudio presentado.

No puedo olvidar a mis compañeros y amigos con los cuales he compartido despacho e incontables horas de trabajo. Gracias por los buenos y malos momentos, por aguantarme y por escucharme. En general quisiera agradecer a todas y cada una de las personas que han vivido conmigo la realización de esta tesis doctoral, con sus altos y bajos y que no necesito nombrar porque tanto ellas como yo sabemos que les agradezco el haberme brindado todo el apoyo, colaboración, ánimo y sobre todo cariño y amistad. A Guillermo Bonilla Rodríguez por los dibujos que ha realizado para mi unidad didáctica.

Deseo también expresar todo mi agradecimiento a mi familia y a mis hijos a lo largo de este viaje y muy en especial a ti, Xavier, por tu paciencia, incondicional apoyo y por creer en mí mucho más que yo misma.

ÍNDICE	1
LISTA DE ABREVIATURAS Y ACRÓNIMOS.....	9
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO 1 ESTADO DE LA CUESTIÓN: ESTUDIOS QUE REFLEJAN EL NIVEL DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DE LOS ALUMNOS ESPAÑOLES	27
1.1 ESTUDIOS QUE REFLEJAN LOS BAJOS NIVELES	29
1.1.1 Eurobarómetro 2001.....	29
1.1.2 Eurobarómetro 2006.....	32
1.1.3. Encuesta de participación de la población adulta (EADA), 2007 y 2011	34
1.1.4 Estudio de Competencia Lingüística 2012.....	35
1.1.5 Informe ADECCO 2013.....	40
1.1.6 Edad de Comienzo del Aprendizaje de una Lengua Extranjera como asignatura obligatoria.	45
1.1.7 Cualificación profesional de los maestros.....	46
1.2. ESTUDIO COMPARADO	50
1.2.2 Descripción del estudio	51
1.3 BREVE DESCRIPCIÓN DE LOS EXÁMENES	54
1.3.1 Test of English for International Communication (TOEIC)	54
1.3.2 KET for Schools.....	54
1.3.3 PET for Schools	55
1.4 DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA BILINGÜE DE LA COMUNIDAD DE MADRID	55
1.5. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	62
CAPÍTULO 2 POLÍTICAS EDUCATIVAS EN MATERIA DE LENGUA EXTRANJERA EN ESPAÑA Y EUROPA	75
2.1 LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN ESPAÑA A LO LARGO DE LOS SIGLOS XIX, XX Y XXI.....	75
2.1.1 Ley Moyano	76
2.1.1.1 Plan de estudios de 1900.....	77
2.1.1.2 Plan de estudios de 1926.....	79

2.1.1.3 Plan de estudios de 1934.....	80
2.1.1.4 Plan de estudio de 1938.....	81
2.1.1.5 Plan de estudios de 1953.....	83
2.1.1.6 Plan de estudios de 1957.....	84
2.1.2 Ley General de Educación 1970	86
2.1.2.1 Educación General Básica.....	86
2.1.2.2 Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y Curso de Orientación Universitaria (COU).....	91
2.1.3 Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)	92
2.1.4 Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)	97
2.1.5 Ley Orgánica de Educación (LOE).....	100
2.1.6 Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)	102
2.2 LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN EUROPA: INICIATIVAS GLOBALES DE LA UE	105
2.2.1 Libro Blanco 1995 – Comisión Europea.....	105
2.2.2 Año Europeo de las lenguas 2001	107
2.2.3 Consejo de Europa Lisboa 2000-2010	108
2.2.4 Plan de acción 2004-2006	109
2.2.5 Europa 2020	111
2.2.6 Programas Europeos.....	112
2.2.6.1 Sócrates I	112
2.2.6.2 Sócrates II	116
2.2.6.3 Programa de Aprendizaje Permanente	119
2.2.6.4 Erasmus +	120
2.2.6.5 Competencias Lingüísticas.....	122
CAPÍTULO 3 RECORRIDO HISTÓRICO DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	127
3.1 PRIMEROS INDICIOS DE APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA .	128
3.2 EGIPTO	133
3.3 GRECIA.....	135
3.4 ROMA	135
3.5 LA EDAD MEDIA	137
3.6 EL RENACIMIENTO	140
3.6.1 Michel de Montaigne	141
3.6.2 Jan Amos Komensky.....	142

3.6.3 John Locke	145
3.7 DEL HUMANISMO AL SIGLO XIX	148
3.7.1 El Método Gramática-Traducción.....	153
3.7.2 Técnicas Utilizadas en el Método Gramática-Traducción	155
3.8 MOVIMIENTO PRE-REFORMA: DEFENSORES DEL MÉTODO NATURAL.....	159
3.8.1 Henry Wadsworth Longfellow.....	159
3.8.2 George Ticknor	162
3.8.4 Thomas Prendergast.....	167
3.8.5 François Gouin	178
CAPÍTULO 4 EL MOVIMIENTO DE REFORMA DE FINALES DEL SIGLO XIX.....	187
4.1 EL MOVIMIENTO DE REFORMA.....	187
4.1.1 Wilhem Viëtor.....	187
4.1.2 Henry Sweet.....	188
4.1.3 Otto Jespersen	191
4.2 EL MÉTODO DIRECTO.....	195
4.3 MÉTODO DE LECTURA, EL ENFOQUE ORAL Y LA ENSEÑANZA SITUACIONAL DE LA LENGUA.....	201
4.4 THE ARMY SPECIALIZED TRAINING PROGRAM, LA GÉNESIS DEL MÉTODO AUDIOLINGÜÍSTICO.....	212
4.5. EL MÉTODO AUDIOLINGÜÍSTICO	215
CAPÍTULO 5 LOS “MÉTODOS DE DISEÑO” Y EL MODELO COMUNICATIVO.....	229
5.1 LOS MÉTODOS DE DISEÑO.....	229
5.1.1 Aprendizaje Comunitario de la Lengua.....	231
5.1.2 La Vía Silenciosa	236
5.1.3 Sugestopedia	241
5.2 LOS ENFOQUES ALTERNATIVOS BASADOS EN LA COMPRESIÓN	243
5.2.1 La Respuesta Física Total	244
5.2.2 El Enfoque Natural.....	247
5.2.3. El Enfoque Comprensivo (Comprehension Approach).....	248
5.3 LOS ENFOQUES COMUNICATIVOS	251
5.3.1. El Enfoque Nocional-Funcional.....	256
5.3.2 El Enfoque por Tareas.....	261

5.3.3 El Enfoque Léxico.....	265
5.3.4 El Aprendizaje Cooperativo	269
5.3.5 El Aprendizaje Basado en Contenidos	275
CAPÍTULO 6 APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUA (CLIL/AICLE/AICOLE)	283
6.1 APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUA.....	283
6.2 EL ORIGEN DEL ACRÓNIMO CLIL.....	284
6.2.1 Términos Utilizados en el Aprendizaje de Contenidos y Lengua	287
6.3 ¿EN QUÉ CONSISTE EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUA?.....	291
6.3.1 Modelos Curriculares CLIL/AICOLE	294
6.3.2 CLIL/ AICOLE: “The Umbrella Term”	299
6.4 TEORÍAS DEL APRENDIZAJE SUBYACENTES EN CLIL/AICOLE	305
6.5. PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DEL ENFOQUE CLIL/AICOLE	311
6.5.1 Las 4 C’s	314
6.5.2 Relación entre Contenido y Cognición	317
6.5.3 La Comunicación	322
6.5.4 CLIL/AICOLE y la Cultura	328
6.6. BENEFICIOS DE LA METODOLOGÍA AICOLE	330
CONCLUSIONES.....	341
BIBLIOGRAFÍA.....	363
ANEXOS	402

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Descriptores de los de los niveles B1 y B2 del MCER	44
Tabla 2: Edad de comienzo estudio de una lengua extranjera.....	45
Tabla 3: Progresión del número de colegios públicos bilingües 2004-2015	56
Tabla 4: Disposición de las asignaturas del Plan de Estudios de 20 de julio de 1900.....	78
Tabla 5: Estadios del Principio Epigenético	233
Tabla 6: Función Comunicativa de “Suasion”	260
Tabla 7: El Q-Matrix de Wiederhold.....	271
Tabla 8: Tiempos verbales necesarios según las materias y el contenido.	316
Tabla 9: Dimensión del conocimiento y del proceso cognitivo	320
Tabla 10: Preguntas que desarrollan diferentes aspectos cognitivos.....	321

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Situaciones en las que se usa una lengua	31
Gráfico 2: Resultados por niveles en comprensión oral del EECL.....	38
Gráfico 3: Resultados por niveles en comprensión lectora del EECL.	39
Gráfico 4: Resultados por niveles en expresión escrita del EECL.....	39
Gráfico 5: Metodología utilizada en la clase de inglés	64
Gráfico 6: Percepción de los alumnos sobre su nivel de inglés	65
Gráfico 7: Percepción de los alumnos sobre su nivel de inglés en función de la exposición al idioma en el aula	66
Gráfico 8: Percepción de los alumnos sobre su nivel de inglés en función de las actividades	67
Gráfico 9: Percepción de los alumnos sobre la fluidez de su inglés en función de las actividades	68
Gráfico 10: Resultados del examen TOEIC de los alumnos de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.....	70
Gráfico 11: Alumnos de sexto de primaria presentados a las pruebas PET y KET. Curso 2012-13	71
Gráfico 12: Alumnos de sexto de primaria presentados a las pruebas PET y KET. Curso 2013-14	71
Gráfico 13: Nivel de inglés de los alumnos de sexto de primaria presentados. Cursos 2012-13 y 2013-14	72
Gráfico 14: Movilidad de alumnos Erasmus españoles dentro del Programa Sócrates I.....	116
Gráfico 15: Movilidad de alumnos Erasmus españoles dentro del Programa Sócrates II.....	117

ÍNDICE DE FIGURAS E ILUSTRACIONES

Figura 1: Diferentes tipos de provisión CLIL/AICOLE para Primaria, Secundaria, Formación Profesional y Educación Universitaria	295
Figura 2: Métodos que abarca la metodología CLIL/AICOLE.....	300
Figura 3: “Teoría del doble iceberg” representación de la Competencia Bilingüe	303
Figura 4 : Interrelación de los principios de CLIL/AICOLE	315
Figura 5: Representación de la Taxonomía Original de Bloom	318
Figura 6: Representación de la Taxonomía revisada de Bloom	319
Ilustración 1: Grado de especialización de los maestros de Educación Primaria	48
Ilustración 2: Grado de especialización de los profesores de secundaria	49
Ilustración 3: Plan de estudios del Bachillerato. Ley de 20 de septiembre de 1938.	82
Ilustración 4: Distribución del tiempo escolar de la segunda etapa en porcentajes	88
Ilustración 5: Distribución del tiempo escolar de la primera etapa.....	88
Ilustración 6: Páginas originales de la obra Orbis Sensualium Pictus de Comenius	144
Ilustración 7: Juegos Infantiles. Páginas originales de la obra Orbis Sensualium Pictus de Comenius.....	144
Ilustración 8: Páginas originales del libro “Elementarbuch zur Erlernung der französischen Sprache” de Seidenstücker	150
Ilustración 9: Ejercicios de traducción del francés al alemán del libro “Elementarbuch zur Erlernung der französischen Sprache” de Seidenstücker ...	151
Ilustración 10: Páginas originales de Syllabus de la Grammaire Italienne de Longfellow.....	161
Ilustración 11: Tabla creada por Prendergast con las palabras más frecuentes utilizadas en la lengua inglesa	171
Ilustración 12: Tabla con las palabras más frecuentes utilizadas en inglés	173
Ilustración 13: Tabla de sustitución de The Mastery Series	173

Ilustración 14: Tabla de sustitución creada por Prendergast llamada “El Laberinto”	174
Ilustración 15: Tabla de sustitución creada por Erasmus	175
Ilustración 16: Tabla de sustitución creada por Sainliens.....	175
Ilustración 17: Paradigma de G. Duwes, 1534, “Introductorie for to lerne French.”	176
Ilustración 18: Extracto original de la primera lección de la obra de Sauveur.	198
Ilustración 19: Tabla compuesta original de Palmer	206
Ilustración 20: Tabla ortográfica original de “Colloquial English” de Palmer..	207
Ilustración 21: Tabla ortográfica original de Palmer (1916)	208
Ilustración 22: Tabla fonética original de Palmer (1916)	208
Ilustración 23: El Principio Epigenético de La Forge.....	234
Ilustración 24. Países que proporcionan instrucción CLIL en Europa.	287

LISTA DE ABREVIATURAS Y ACRÓNIMOS

a de J.C	Antes de Jesucristo
AT	Austria
A.D	Anno Domine
ACL	Aprendizaje Comunitario de la Lengua
AICLE	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera
AICOLE	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua
ALM	Audio Lingua Method
ASEPROCE	Asociación Española de Promotores de Cursos en el Extranjero
B.C	Before Christ
B.O.C.M.	Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid
BOE	Boletín Oficial del Estado
BULATS	Business Language Testing Service
BUP	Bachillerato Unificado Polivalente
CAE	Cambridge Certificate in Advanced English
CALP	Cognitive Academic Language Proficiency
CBI	Content Based Approach
CD	Compact Disk
CDI	Conocimientos y Destrezas Indispensables
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
CIRC	Cooperative Integrated Reading and Composition
CLIL	Content and Language Integrated Learning
CLL	Community Language Learning
COU	Curso de Orientación Universitaria
CPE	Cambridge Certificate of Proficiency in English
CUP	Common Underlying Proficiency
DE	Alemania
DEL	Dual Language Education
DK	Dinamarca
EADA	Encuesta sobre la Participación de la población adulta
EAP	English for Academic Purposes

EEA	European Economic Area
EECL	Estudio Europeo de Competencia Lingüística
EGB	Educación General Básica
ES	España
ESOI	Educación Secundaria Obligatoria
ESOL	English for Speakers of Other Languages
ESP	English for Specific Purposes
ET	Europa 2020
Eurostat	Oficina Estadística de las Comunidades Europeas
FIN	Finlandia
FP	Formación Profesional
GESE	Graded Exams in Spoken English
GR	Grecia
GT	Grammar Translation
HOTS	Higher Order Thinking Skills
ICF	International Coach Federation
IAE	Investigación Acción Educativa
KET	Key English Test
LU	Luxemburgo
L1	Lengua materna
L2	Segunda lengua o lengua extranjera
LAC	Language Across the Curriculum
LEP	Limited-English-Proficient
LGE	Ley General de Educación
LOCE	Ley Orgánica de Calidad de la Educación
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOGSE	Ley Orgánica General del Sistema Educativo
LOMCE	Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa
LOTS	Lower Order Thinking Skills
MCERL	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
NL	Holanda
OAPEE	Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos

PAU	Prueba de Acceso a la Universidad
PET	Preliminary English Test
PREU	Curso Pre-Universitario
RD	Real Decreto
SE	Suecia
SELF	Secções Europeias de Língua Francesa
SIOP	Sheltered Instruction Observation Protocol
STT	Student Taking Time
SUP	Separate Underlying Proficiency
TAPAC	Totally Automated Psychological Assessment Console
TKT	Teaching Knowledge Test
TOEFL iBT	Test Of English as a Foreign Language Internet Based Test
TOEIC	Test of English for International Communication
TPR	Total Physical Response
TTT	Teacher Talking Time
UE	Unión Europea
UE15	Unión Europea de los 15
VOL	Volumen

INTRODUCCIÓN

En una sociedad cada vez más competitiva y exigente, donde las fronteras entre los mercados internacionales se desvanecen, conocer una o más lenguas extranjeras se ha convertido en una necesidad capital. Al mismo tiempo que tenemos la obligación de proporcionar a nuestros jóvenes una educación integral que los prepare para afrontar los retos que la sociedad del conocimiento les va a demandar, debemos ser capaces de dotarles de las necesarias herramientas que más útiles les puedan resultar. Este es sin duda uno de nuestros mayores retos y, como parte del mismo, el aprendizaje de una lengua extranjera debe ser considerado como una necesidad primordial; dominar uno o varios idiomas con el fin de comunicarse se está incluso convirtiendo en una exigencia, por las ventajas personales, sociales, profesionales y económicas que conlleva y por las positivas consecuencias que puede proporcionar en el ámbito profesional.

La enseñanza de lenguas extranjeras se ha caracterizado por ser desde siempre un tema de debate y, desde la entrada de España en la Unión Europea, ha sido motivo de reflexión, no solo por parte de los docentes, sino también de los responsables políticos de los Estados Miembros que se han esforzado por llevar a cabo acciones dirigidas a mejorar el nivel lingüístico de sus ciudadanos.

Las sociedades actuales han entendido perfectamente la relación entre educación y prosperidad, la importancia de tener un buen sistema educativo para aspirar a un mayor bienestar social, y las ventajas que una buena formación aporta a los individuos en un mundo cada vez más competitivo. Consecuencia de ello es la preocupación generalizada que, debido principalmente a una percepción social alimentada por informaciones que transmiten los medios de comunicación, tiene la sociedad española. Existe el convencimiento social de que los españoles son los ciudadanos que menos idiomas dicen conocer y menos idiomas hablan de la Unión Europea. Y esto parece encontrar su justificación en algunas encuestas y estudios que se han publicado a lo largo de los últimos años.

En este contexto, es evidente que existen dudas más que razonables sobre el nivel de competencia lingüística que alcanzan nuestros estudiantes al final de las distintas etapas educativas, especialmente al final de la educación secundaria postobligatoria, etapa que culmina la preparación previa necesaria para proseguir estudios superiores, estudios universitarios conducentes a las carreras profesionales elegidas. Al carecer de fundamento y de datos objetivos que lo justifique, la aparentemente desconocida realidad de los niveles lingüísticos que alcanzan nuestros alumnos y la percepción social sobre los mismos no pueden ni deben seguir siendo la explicación o la justificación de unos resultados insuficientes. Es preciso tratar de profundizar, en la medida de lo posible, en un mayor conocimiento de los mismos que permita aportar datos e información fiables con el fin de que, desde las instancias que corresponda, se puedan tomar, llegado el caso, las decisiones y las medidas que procedan. Sea cual sea el resultado, la situación de partida es clara: la sociedad española comparte una opinión generalizada sobre el conocimiento de lenguas extranjeras: que los españoles no son buenos en idiomas y que es necesario mejorar su conocimiento.

Con carácter general, cualquier docente que desempeñe su labor en el campo de la enseñanza de idiomas puede observar día a día que el nivel comunicativo que adquieren los alumnos al finalizar las diferentes etapas educativas (primaria, secundaria obligatoria y post-obligatoria) no es del todo satisfactorio, lo que genera una preocupación constante que nos debe llevar a reflexionar sobre las posibles causas que pueden producir esos resultados.

1. OBJETO DE ESTUDIO

El objetivo primordial de la presente tesis doctoral es plantear si los motivos por los que los estudiantes españoles no alcanzan un nivel óptimo en competencia lingüística en al menos una lengua extranjera, después de haberla estudiado durante un mínimo de doce años, se debe a la utilización de una metodología poco eficaz para desarrollar los aspectos comunicativos de la lengua o quizás sean otros los factores que han podido influir para que esto no suceda. Podríamos partir de la

siguiente pregunta: ¿Cuáles son las causas, circunstancias o razones que inciden en el aprendizaje de nuestros alumnos y les impiden alcanzar un nivel adecuado, intermedio o avanzado, en la lengua extranjera que han estudiado? Esta pregunta a su vez, genera entre los docentes, los expertos y en la sociedad en general otras muchas como por ejemplo: ¿es necesario ir al país donde se habla la lengua para aprenderla?, ¿no se alcanza un nivel apropiado porque los profesores no son nativos?, ¿el número de horas de inglés que reciben en los centros no es suficiente?, ¿es necesario recurrir a apoyos externos, a clases extraescolares o a cursos en el extranjero para poder aprender el idioma de verdad?, ¿por qué en otros países, estudiando el idioma durante menos años, los alumnos adquieren un nivel superior y tienen mayor capacidad de comunicación?, ¿es la formación del profesorado responsable de estos resultados?, ¿es la metodología utilizada la culpable de estos resultados?, ¿un cambio en la metodología sería clave para que los alumnos lleguen a comunicar correctamente en una lengua extranjera?

Esta investigación pretende, como objetivo general, realizar un análisis de la situación y tratar de dar respuesta, en la medida de lo posible, a las preguntas anteriormente formuladas que surgen como consecuencia de la problemática existente en España relacionada con el bajo nivel de conocimiento lingüístico en lengua extranjera de nuestros estudiantes. Como las posibilidades de realizar un estudio a nivel nacional son limitadas y de enorme complejidad, el objetivo específico de este trabajo será analizar de qué manera la metodología utilizada incide en el nivel de competencia lingüística en inglés de los alumnos. Para ello, en el capítulo uno se presentará el estado de la cuestión y un estudio comparado. Los datos que se manejarán en el estudio pertenecen a alumnos madrileños que han cursado inglés como lengua extranjera en centros ordinarios de Educación Primaria y Secundaria y que, tras superar la Prueba de Acceso a la Universidad, ingresan en el primer curso de grado de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Rey Juan Carlos. Estos datos se compararán con los obtenidos por los alumnos de 6º curso de Educación Primaria de centros públicos bilingües de la Comunidad de Madrid. Los alumnos elegidos para la realización del estudio pertenecen a grupos de edad muy diferentes; sin embargo, la razón de

esta elección se debe a que cada uno de ellos ha estudiado la lengua inglesa utilizando una metodología diferente, lo que podría conducir a asentar las bases de nuestra hipótesis.

Desde un punto de vista científico, un estudio empírico comparado entre dos grupos que han recibido instrucción en lengua inglesa debería proporcionar unos resultados que reflejarían los niveles reales de competencia en lengua extranjera de los alumnos que forman parte del mismo. El estudio, que se presentará en esta tesis, se realizó con datos de los cursos académicos 2012-2013 y 2013-2014, con una muestra representativa de 5.738 estudiantes universitarios y 14.603 alumnos de educación primaria. Igualmente, desde un punto de vista profesional, podría conducir a propiciar una reflexión profunda sobre los aspectos que deberían tenerse en consideración a la hora de acometer iniciativas que incidieran positivamente y de forma eficaz en la mejora de las habilidades comunicativas en una lengua extranjera de nuestros alumnos.

La parte del estudio que incluye a los alumnos de la Universidad Rey Juan Carlos se acometerá utilizando técnicas tanto cualitativas, mediante encuesta, como cuantitativas, mediante recopilación de datos. Consideramos que esto nos permitiría determinar tanto la percepción que el alumno tiene de su nivel de inglés, como su nivel real. En cuanto a los datos de los alumnos de centros bilingües de la Comunidad de Madrid, se manejarán los proporcionados por la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza de las pruebas externas de Cambridge que realizan los alumnos de 6º curso de primaria y que corresponden a los mismos cursos académicos.

Para la consecución tanto del objetivo general, como del específico, se hará una revisión bibliográfica de los temas pertinentes para cada capítulo que asentarán las bases del marco teórico y la formulación de la hipótesis, la cual se comprobará a través de técnicas e instrumentos de medición, que serán tratados y explotados para ofrecer los resultados obtenidos mediante análisis estadístico. La presentación de los resultados extraídos de este estudio servirá para proceder al

análisis de los mismos, con el fin de avalar, justificar y apoyar la hipótesis planteada en esta tesis, así como presentar las conclusiones.

2. METODOLOGÍA

Para conseguir los objetivos planteados, se ha optado por una metodología de investigación orientada bajo la perspectiva del método de Investigación Acción Educativa (IAE) (Elliot, 1994; Restrepo, 2002, citado en Tobón, 2010, Whitehead, 1995). En IAE el objeto de investigación es la propia práctica docente y, en nuestro caso, tras detectar el problema referente a los bajos niveles de los alumnos en lengua inglesa, reflexionar sobre el mismo y evaluar los resultados de las acciones llevadas a cabo. Se intentará demostrar que una modificación en la práctica educativa puede conducir a una mejora en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

La IAE se define como un proceso continuo que llevan a cabo los docentes y directivos de una institución educativa con el fin de deconstruir y reconstruir en forma colaborativa el conocimiento pedagógico para mejorar los procesos de aprendizaje y a la vez que se investiga, se busca transformar e innovar dicha práctica con la consideración de nuevas estrategias didácticas y de evaluación (Tobón, 2010) y se caracteriza por los siguientes elementos (Tobón, 2009a, 2009b, 2010):

- a) Integra el sujeto y el objeto: el docente es un investigador que se observa a sí mismo observando su práctica pedagógica y la de otros.
- b) Integra saberes académicos con saberes del contexto.
- c) Es un proceso recursivo continuo; es decir, no finaliza en ninguna etapa.
- d) Es una actividad llevada a cabo por los docentes mismos, quienes asumen de forma integral tres papeles: investigadores, observadores y maestros.

La característica recursiva de este proceso descrita por el psicólogo social Lewin, (1946), citado en Latorre (2003), se determina mediante una espiral de

pasos: planificación, implementación y evaluación del resultado de la acción. “*La Investigación Acción [...] es el bucle recursivo y retroactivo de investigación-acción*”.

3. ESTRUCTURA

Un estudio sobre lenguas extranjeras y su incidencia en los niveles alcanzados por los estudiantes sería difícil de explicar si careciera de información relevante, como es la evolución de todos los factores que han contribuido a su desarrollo. Para ello, nos propusimos analizar cuál había sido el tratamiento que las lenguas extranjeras han recibido en el sistema educativo español a lo largo de la historia, así como las iniciativas llevadas a cabo por la Unión Europea en materia lingüística o los cambios sufridos por las metodologías utilizadas en la enseñanza de una segunda lengua desde los orígenes hasta nuestros días. Todo esto nos ayudaría a entender mejor las posibles causas que hubieran podido incidir en los bajos niveles de nuestros alumnos. Por esta razón, se intentará realizar un análisis lo más exhaustivo posible a lo largo de esta memoria doctoral tanto de la legislación española, de las iniciativas europeas en materia lingüística, como de las diferentes corrientes metodológicas que surgieron para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Esta tesis consta de seis capítulos, un apartado de referencias bibliográficas y seis anexos. En el primer capítulo, plantaremos cual es la situación real de nuestro país en cuanto al aprendizaje y dominio de lenguas extranjeras, para ver si realmente demuestran que el nivel de nuestros alumnos es inferior al de sus homólogos europeos. Para ello nos basaremos en las fuentes proporcionadas por Eurydice, a través de las encuestas realizadas en el Eurobarómetro de 2001 y el de 2006. También haremos referencia a la encuesta sobre la participación de la población adulta en las actividades de aprendizaje (EADA), realizada en 2007 dentro de un proyecto europeo y coordinada por Eurostat y al indicador de Competencia Lingüística llevado a cabo por la Unión Europea dentro del contexto de la Estrategia de Lisboa 2000 y que, tras la petición formulada en el Consejo de

Barcelona 2002, se realizó finalmente en el año 2011 y se publicó en 2012, poniendo de manifiesto cual es la situación real de nuestros alumnos en comparación con los europeos. Este capítulo concluirá con la presentación del estudio empírico realizado, así como de los resultados obtenidos tras el análisis de los datos.

Una vez fundamentadas las bases del estudio, nos centraremos de forma exhaustiva en las políticas educativas en materia de idiomas tanto en España, como en Europa, con el fin de comprobar cómo y de qué forma han sido tratadas las lenguas extranjeras; es decir, comprobar si la enseñanza de una lengua extranjera ha estado presente en todas y cada una de las leyes educativas. Para ello, realizaremos un recorrido histórico por el panorama legislativo y por las diferentes reformas de que fueron objeto las sucesivas leyes. El propósito de esta revisión se realizará para intentar dar respuesta a algunas de las preguntas planteadas en esta introducción. En primer lugar, nos plantearemos examinar si la legislación española y la europea han dado cobertura legal a la enseñanza de lenguas extranjeras. En cuanto a la normativa española, queríamos constatar si dicha cobertura consistiría únicamente en regular la enseñanza de idiomas o si iría más allá de la simple consolidación de las lenguas extranjeras en los currículos. Abordaremos para ello todas las leyes educativas que se han desarrollado en España de manera sucesiva a lo largo de los últimos siglos. Partiremos de la Ley de Instrucción Pública de 1857, también conocida como Ley Moyano, para seguir con las modificaciones acontecidas en los planes de 1900, 1926, 1934, 1938, 1953/1957. Se continuará con la revisión de la Ley General de Educación (LGE) de 1970, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002, la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 y la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013.

Por lo que se refiere a las iniciativas globales realizadas por la Unión Europea en materia lingüística, pretendemos verificar si estas han incidido positivamente en la mejora de los niveles. El impulso que han supuesto las

numerosas acciones en materia lingüística promovidas por la Unión Europea a partir de 1995 con la publicación del Libro Blanco «Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento» que apoyaba el aprendizaje de una o más lenguas extranjeras, han sido la base perfecta para provocar y favorecer el interés por el aprendizaje de idiomas que, en un mundo globalizado y multicultural, se ha convertido en una necesidad indispensable.

Los objetivos que el Libro Blanco proponía siguen estando vigentes en la actualidad y en todas las acciones llevadas a cabo por la Comisión Europa los idiomas ocupan un lugar preferente, dada la importancia que estos tienen en la formación integral del individuo. También han cumplido un papel importante al fortalecer muchos sistemas educativos, que han convertido las lenguas extranjeras en una prioridad, favoreciendo a la vez el desarrollo de programas bilingües en muchos de los Estados Miembros. Igualmente el plan de desarrollo del Consejo Europeo de Lisboa 2000-2010 siguió impulsando el aprendizaje de idiomas como punto fuerte y para ello declaró el año 2001 como el “Año Europeo de las Lenguas”, y creó el programa “Educación y formación 2010” entre cuyos objetivos también se encontraba el mejorar la calidad y eficacia de los sistemas educativos, así como la formación, objetivos que también se incluyeron en la estrategia europea de crecimiento “Europa 2020”.

A lo largo de estos años se han sucedido numerosos planes y programas enfocados a mejorar la educación en todos los ámbitos y niveles, estando las lenguas extranjeras presentes en todos ellos. Como ejemplo, podemos hacer referencia a los planes de acción de 2004 y 2006, dirigidos específicamente a optimizar la enseñanza de idiomas y a hacerlas accesibles a todos los ciudadanos europeos, así como la importancia otorgada a la formación del profesorado, tanto lingüística como metodológica, no solo de los especialistas en idiomas, sino también de los profesores que imparten otras asignaturas.

Todas estas acciones se vieron reforzadas con la puesta en marcha de programas de movilidad como Sócrates, Comenius, eTwinning, Grundvig, Lingua

o, Minerva. Estos programas han permitido que miles de jóvenes europeos hayan podido realizar estancias en universidades de países comunitarios; han favorecido la movilidad de profesores de todos los niveles educativos, promoviendo la colaboración en el campo de la educación, la difusión de resultados de los proyectos llevados a cabo entre los diferentes países, el compartir buenas prácticas, la innovación y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Todo esto ha tenido un impacto positivo en los sistemas educativos de todos los Estados Miembros.

Una vez que se haya planteado y analizado cual ha sido el papel que las lenguas extranjeras han jugado en el panorama educativo español desde mediados del siglo XIX hasta nuestros días y las iniciativas en materia lingüística llevadas a cabo por la Unión Europea, revisaremos las diferentes tendencias metodológicas acontecidas en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, para poder alcanzar un entendimiento lo más amplio posible de cuales han sido los motivos que han propiciado los numerosos cambios acontecidos en los métodos. La revisión que vamos a realizar puede que nos permita responder a preguntas como: ¿Cuál debe ser el objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera? ¿Comunicar en la lengua meta, traducirla, leerla, escribirla? Queremos comprobar cuáles han sido los aspectos positivos y negativos de cada uno de los métodos que examinaremos. Qué destrezas han sido consideradas más importantes y cuales han incidido más en el desarrollo de la competencia comunicativa, por qué unos métodos han sido más populares que otros, y de qué ha dependido esa evolución metodológica.

Por esta razón, en el tercer capítulo, se tratará de dar una visión global de algunos de los métodos utilizados a lo largo de la historia en la enseñanza de un idioma extranjero. Para encontrar los primeros indicios de aprendizaje de una segunda lengua, deberemos remontarnos a civilizaciones tan antiguas como la Sumeria y la Acadia (3000 años a C.) (Germain, 1993, Puren, 1988, Kelly, 1969, Titone, 1968, Kramer, 1963), pasando por Egipto, Roma, Grecia, la Edad Media, el Renacimiento y el Humanismo, para acabar con el método que imperó durante

más de un siglo en la enseñanza de lenguas: el Método de Gramática - Traducción.

En la Edad Media, el latín, como lengua viva, era el único que se estudiaba y se hacía con el fin de comunicar. Durante el Renacimiento, el latín se convierte en “*langue savante*” y pasó a ser utilizada solo por los eruditos, dando paso a las hoy conocidas como “lenguas modernas”, entre las que se encontraban el francés, el italiano y el inglés. Una de las principales características de la enseñanza en esta época era el aspecto práctico y conversacional, ocupando la gramática un segundo plano, ya que solo se introducía una vez que el alumno tenía un dominio oral básico del idioma. A partir del siglo XVI, la enseñanza da un giro total, al convertirse el latín en una asignatura de los currículos escolares abandonando el desarrollo de los aspectos comunicativos. Sin embargo, educadores como Comenius y eruditos como Montaigne y Locke (siglo XVI-XVII), abogarán por enfoques educativos muy cercanos al método natural.

En el Humanismo descubriremos la coexistencia de dos corrientes diferentes. Por un lado un estudio sistemático de la lengua basado principalmente en la gramática y en la traducción de textos, (Johann Seidenstücker, Heinrich Ollendorff, y Karl Plötz) que daría lugar en la primera mitad del siglo XIX al Método Gramática-Traducción. Este enfoque para la enseñanza de una lengua extranjera se convirtió en práctica usual y la finalidad era, tal y como la define Rouse, “*saber todo sobre una cosa más que la cosa en sí*” (Rouse, mencionado en Kelly, op.cit:53); es decir, hablar sobre la lengua más que hablar la propia lengua.

Por otro lado, se seguían enseñando las lenguas por medio del contacto directo y desde un punto de vista práctico tanto a nivel oral como escrito y la gramática no jugaba aún un papel fundamental. Autores considerados Pre-Reformistas, como Ticknor, Longfellow, Marcel, Prendergast o Gouin, propusieron enfoques alternativos, tomando como modelo la forma natural de adquisición de la lengua materna.

En el siguiente capítulo intentaremos establecer cuáles fueron las causas que propiciarían la aparición desde finales del siglo XIX, con el Movimiento de Reforma hasta mediados de los años 60, de numerosos métodos y enfoques. El Movimiento de Reforma surge como reacción al método Gramática-Traducción y, en él, cabe destacar a lingüistas representativos de la enseñanza de idiomas como, Viëtor, Sweet, Passy, Jespersen y Palmer. Es en este momento cuando podemos hablar del nacimiento de la lingüística como ciencia, impulsando un modelo diferente donde la práctica oral era el centro de atención frente a la palabra escrita, así como el estudio y análisis del sistema de los sonidos de una lengua. Para todos ellos, el objetivo último a la hora de aprender un idioma era entenderlo, poder comunicar nuestros pensamientos y compartirlos con nuestros semejantes y, por supuesto, la fonética debía ocupar un lugar importante. Posteriormente surgen otros métodos, muchos de los cuales fueron y siguen siendo populares como el Método Directo, con representantes de la talla de Sauveur, Berlitz; el Método de Lectura, utilizado en universidades americanas ante el poco éxito obtenido por el Método Directo o El Enfoque Oral y la Enseñanza Situacional de la Lengua que aparece en Gran Bretaña promovido por lingüistas como H. E. Palmer y sus tablas de sustitución (1877-1949), A. S. Hornby (1898-1978) y M. P. West (1888–1973). Este último enfoque se basaba en las teorías de aprendizaje conductistas de Watson, Thorndike y su conexionismo o aprendizaje por ensayo y error, o Skinner (1904-1990), para los que el aprendizaje se basaba en el estímulo-respuesta, pero con diferencias. Finalizaremos con el Método Audiolingüístico, (Brooks, 1960, 1964), Lado (1964), Rivers, (1964, 1968) Chastain (1971,1976) sin dejar de mencionar al que se puede considerar como la génesis de este, The Army Specialized Training Program.

Desde los años 70 hasta nuestros días, el Modelo Comunicativo es el que impera en todos los currículos y materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras. Pero, ¿qué entendemos por paradigma comunicativo? ¿Cuántos métodos o enfoques podemos incluir en él? Con el fin de comprender en que consiste este tipo de instrucción y cuál es su principal objetivo, en el capítulo quinto se investigarán los modelos didácticos que surgieron en este período, como

los llamados “Métodos de Diseño”, (Richards y Rodgers, 2001), los enfoques basados en la comprensión (Moskowitz, 1978, Asher, 1971, Winitz, 1981) el Enfoque Natural (Krashen y Terrel, 1995), entre otros, para finalizar con el el Enfoque Basado en Contenidos, que, servirá de lazo de unión con el último capítulo de esta investigación. Esperamos que esto nos permita conocer porqué se les han denominado comunicativos, a la vez que comprobar si los resultados obtenidos con la utilización de estos ha supuesto una mejora en la competencia lingüística de los alumnos.

El último capítulo de esta memoria doctoral se dedica al examen de métodos y enfoques en los que la segunda lengua se convierte en un medio, a través del cual se aprenderán contenidos relacionados con materias no lingüísticas¹ y que se utilizan en programas bilingües o de inmersión (Nikula y Marsh, 1998, Genesee, 1987, Baker 1993, Freeman y Freeman, 1988). Como esta investigación plantea en su hipótesis que la metodología utilizada puede incidir positiva o negativamente en el aprendizaje de lenguas extranjeras, estos métodos, y en concreto el enfoque CLIL (AICLE/AICOLE)², al que se ha dedicado un capítulo completo, será el que asiente las bases de la hipótesis formulada y el que nos permitirá llegar a las conclusiones de nuestro trabajo.

Con este fin, se realizará un examen pormenorizado de este enfoque ya que, a priori, los resultados que este modelo ha proporcionado en cuanto a la competencia lingüística demostrada por los alumnos es superior a la que proporcionan otros métodos. Se intentará dar una visión lo más detallada posible para comprobar si es un método puro o si es el método ecléctico que, como docentes, siempre hemos anhelado encontrar. La popularidad que CLIL (AICOLE) ha alcanzado en Europa se debe a los buenos resultados que ha

¹ Cuando hablamos de materias no lingüísticas nos referimos a todas aquellas asignaturas del currículo que no están relacionadas directamente con la L1 o L2.

² El término AICOLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua) es el acrónimo en español utilizado en la Comunidad de Madrid, correspondiente a CLIL. Generalmente se le conoce como AICLE, si bien, en el capítulo seis de esta tesis doctoral explicaremos porque éste término es más adecuado que el utilizado en la mayoría de artículos y documentos que hacen referencia al tema.

originado dentro del ámbito de la enseñanza bilingüe. Sin embargo, tal y como veremos, este enfoque, basado en los programas de inmersión canadienses, ofrece unas características particulares que lo diferencian de los anteriores, características que se expondrán a lo largo del último capítulo de esta investigación.

A través de una amplia revisión bibliográfica, se intentará explicar en qué consiste el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua, cuáles son sus similitudes y diferencias con otros modelos curriculares, así como la influencia que ha recibido de otros programas bilingües (Marsh 1994, 2001, 2005, Graddol, 2006 o Dalton-Puffer, 2007, Coyle, Hood y Marsh, 2010).

Para comprobar el eclecticismo de este enfoque, será necesario constatar no solo cuáles son las teorías de aprendizaje y las de la lengua subyacentes en CLIL (AICOLE), sino también las influencias que ha recibido de otras teorías como las socio-culturales, las constructivistas, la teoría de las inteligencias múltiples, las de integración, la autonomía del aprendiz o las estrategias de aprendizaje de Oxford. Se explicarán los principios fundamentales de este enfoque, conocidos como las 4 C's: Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura. Se analizará como la interrelación de los cuatro elementos es primordial para que este enfoque sea eficaz y proporcione los resultados deseados (Coyle 2002, 2010). Intentaremos comprobar a través de estudios existentes si el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua aporta beneficios a la mejora de la competencia lingüística de los alumnos en la lengua meta, y si su aplicación redundaba positivamente también en el rendimiento académico general (Cummins, 2001; Genesee, Lambert y Holobow, 1986, Cooper, 1987; Eddy, 1981; Olsen & Brown, 1992; Timpe, 1979; Sotoca, 2013, Bialystok, 1986, 1997).

Si conseguimos demostrar las muchas ventajas que la puesta en práctica de este enfoque puede proporcionar y que realmente pueden contribuir a mejorar el nivel lingüístico en inglés de nuestros alumnos, quizás podamos plantearnos un

cambio de rumbo en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en ámbitos no bilingües.

Por este motivo, en el Anexo VI de esta investigación, se incluye, a modo de ejemplo, una unidad didáctica realizada siguiendo los parámetros del enfoque CLIL (AICOLE). Esta unidad se ha diseñado para una clase de inglés como lengua extranjera del 3º curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). En ella se desarrollarán los aspectos cognitivos, comunicativos y culturales. Se han incluido todas las estrategias necesarias que facilitarán al alumno alcanzar los objetivos planteados, recibiendo el apoyo necesario para la realización de cada una de las actividades que la componen, así como un proyecto relacionado con las tecnologías de la información y la comunicación. El tema elegido para el desarrollo de esta unidad, si bien relacionado con un género literario como las fábulas, está en conexión con temas tan actuales como la importancia del trabajo y el esfuerzo, el acoso escolar tan presente en nuestros días y con valores tan necesarios como la solidaridad y la ayuda a los demás.

No quisiéramos terminar esta introducción sin hacer referencia a una cita de George Ticknor, historiador, traductor e hispanista, profesor en la Universidad de Harvard y conocedor de varias lenguas incluida el español. En la conferencia “*Lecture of the Best Methods of Teaching the Living Languages*”³ que pronunció en el American Institute de Boston el 24 de agosto de 1832, Ticknor resume, en pocas palabras, lo que realmente significa aprender una lengua extranjera. Todo profesor debería aspirar a conseguir Este objetivo.

The most important characteristic of a living language – the attribute in which resides its essential power and value – is, that it is a spoken one [...] The main object, indeed, to which every other is sacrificed, in the formation of a language is, to facilitate personal intercourse; to enable one human being, in the easiest and most direct manner, to communicate to another, his thoughts and his wants, his feelings and his passions; [...] (Ticknor, 1832:3).

³ “*Lecture of the Best Methods of Teaching the Living Languages*”. Conferencia de George Ticknor, Smith Professor de la Universidad de Harvard en el American Institute, 24 Agosto 1832. Boston: Carter, Hendee and Co. Printed by I.R. Butt.

CAPÍTULO 1

ESTADO DE LA CUESTIÓN: ESTUDIOS QUE REFLEJAN EL NIVEL DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DE LOS ALUMNOS ESPAÑOLES

Es indiscutible que la necesidad de dominar más de un idioma se ha convertido en algo indispensable en un mundo donde la globalización es cada vez mayor y, donde la movilidad de personas y trabajadores entre diferentes países aumenta año tras año, especialmente entre los países miembros de la Unión Europea. Vivimos en una sociedad cada vez más exigente y competitiva, con mercados abiertos a otros países, donde las relaciones internacionales se convierten en fundamentales y las empresas necesitan en sus equipos personal humano que domine como mínimo dos idiomas.

En España, el aprendizaje de una lengua extranjera ha estado presente en todos los planes de estudio⁴, desde la Ley Moyano (1857) hasta nuestros días, con independencia de las numerosas reformas llevadas a cabo desde que la lengua extranjera entró a formar parte del sistema educativo español, reformas que han incidido unas veces positivamente y otras de forma negativa en la enseñanza de idiomas; pero independientemente de cómo hayan podido afectar las diferentes leyes a las lenguas extranjeras, lo que es cierto y evidente es que actualmente los alumnos han estudiado una segunda lengua durante un promedio de doce años.

A pesar de todos estos años de instrucción de una lengua extranjera, los estudiantes acceden a la universidad con niveles de competencia lingüística muy bajos. Las preguntas que los docentes y los ciudadanos en general se hacen son siempre las mismas: ¿por qué no alcanzan nuestros estudiantes un nivel acorde al tiempo de instrucción?, ¿cuáles son las causas, circunstancias o razones que interfieren o les impiden alcanzar un nivel intermedio o avanzado?, ¿es necesario ir al país donde se habla la lengua para aprenderla?, ¿no se alcanza un nivel óptimo porque los profesores no son nativos?, ¿el inglés que reciben en los centros no es suficiente y se necesita apoyo externo, academias, cursos en el

⁴ Ver Capítulo 2: Políticas educativas en materia de lengua extranjera en los siglos XX y XXI.

extranjero para poder aprender el idioma de verdad?, ¿por qué en otros países estudiando el idioma durante menos años, los alumnos adquieren un nivel superior y tienen mayor capacidad de comunicación? Tanto las respuestas a cada una de estas preguntas, como las opiniones con respecto a este tema pueden ser muchas y muy variadas. Lo que es indudable es que, en general, el nivel de nuestros estudiantes en lenguas extranjeras es insuficiente, y si bien las causas o factores que pueden incidir en estos bajos niveles son diversos, habrá que concienciar, por un lado a los docentes, para que utilicen metodologías que permitan alcanzar niveles recomendables de comunicación y, por otro lado, a los estudiantes, con el fin de que optimicen sus esfuerzos al máximo para poder competir con sus homólogos europeos en el futuro en el ámbito profesional.

La falta de evaluaciones nacionales externas y de resultados en el panorama educativo español, a diferencia de otros países que sí cuentan con mecanismos de evaluación propios, someten a nuestro país, más que a análisis, a comparación y, prácticamente, será la comparación internacional el único elemento que permita orientar las políticas educativas.

Sin duda, la comparación internacional es siempre útil y, entre otras fuentes, la red Eurydice⁵ suministra información comparada de gran utilidad. Cualquier análisis de la situación de la enseñanza de lenguas extranjeras sería parcial sin el conocimiento de cuanto ocurre en los países de nuestro entorno. La enseñanza de idiomas en un sistema educativo es un tema de gran complejidad por la cantidad de elementos que influyen en el mismo y la variedad de parámetros que pueden ser tenidos en cuenta a la hora de reflexionar, valorar y tomar decisiones.

La situación real de nuestro país en cuanto a la competencia lingüística de nuestros estudiantes sigue ofreciendo resultados bajos en comparación con la de los alumnos de otros países europeos. Para explicar o, si es el caso, justificar los

⁵ La red Eurydice proporciona y apoya la cooperación entre los países pertenecientes a la Unión Europea en temas relacionados con el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Realiza estudios sobre asuntos comunes a los sistemas educativos europeos, lo que permite tener información relevante sobre la educación y las políticas educativas llevadas a cabo por los Estados Miembros.

resultados que aparentemente produce nuestro sistema educativo, es preciso tener en cuenta una serie de factores y en primer lugar dejar constancia de datos objetivos que confirman los bajos niveles lingüísticos detectados.

1.1 ESTUDIOS QUE REFLEJAN LOS BAJOS NIVELES

1.1.1 Eurobarómetro 2001

Tal y como se ha mencionado anteriormente, los estudios internacionales y en este caso los europeos, son de suma utilidad para analizar por qué nuestros estudiantes siguen obteniendo resultados bajos en competencia lingüística en lengua extranjera.

En el año 2001, el servicio de análisis de opinión de la Comisión Europea, Eurobarómetro realizó un estudio⁶ como parte de la celebración del Año Europeo de las Lenguas a 16.000 personas (algo más de 1000 por país) de los quince Estados Miembros de la Unión Europea que aportó información sobre los conocimientos lingüísticos de los ciudadanos europeos, así como de sus actitudes hacia las lenguas extranjeras. Los datos obtenidos a partir de este estudio son el resultado de la percepción y opiniones que tienen los encuestados respecto de los diferentes aspectos planteados sobre las lenguas extranjeras, aspectos que se detallan a continuación.

Este estudio cubría lo siguiente:

- Lenguas que se conocían.
- Lenguas consideradas útiles de aprender.
- Uso de lenguas extranjeras.
- Como habían aprendido los europeos una lengua extranjera.
- Aprendizaje de lenguas extranjeras.

⁶ Eurobarómetro 54.1 Europeans and Languages: El estudio puede ser consultado en el siguiente enlace: <http://goo.gl/dgyNZw>.

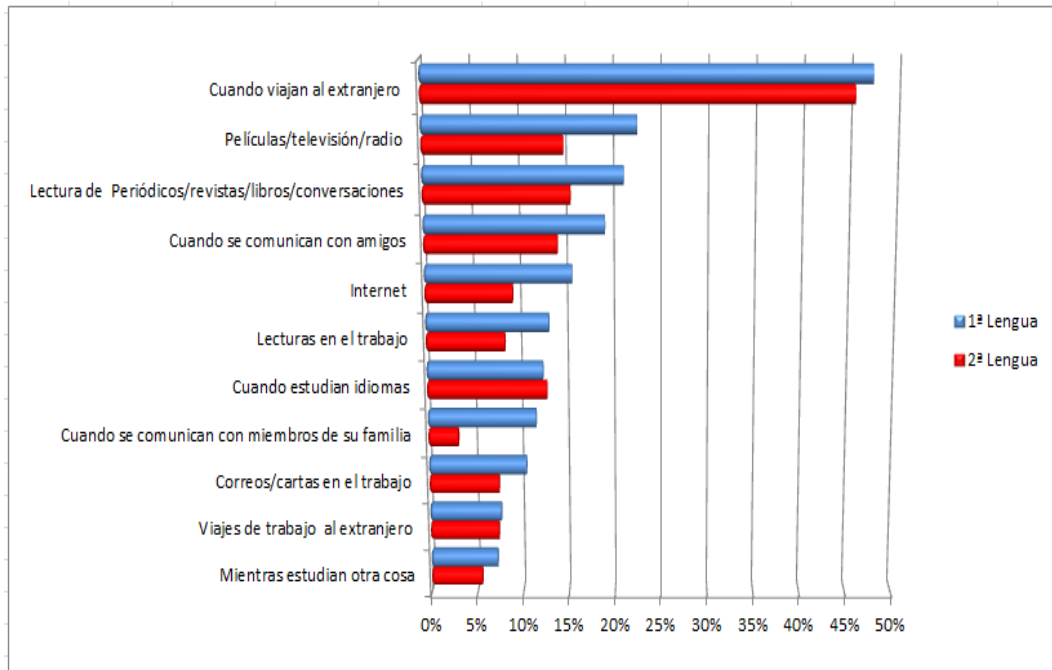
- Razones para aprender o no aprender una lengua.
- Opiniones sobre el aprendizaje y conocimiento de lenguas extranjeras.

El idioma más hablado por los europeos después de su lengua materna era el inglés (41%), seguido por el francés (19%), el alemán (10%), el español (7%) y el italiano (3%).

Los resultados que arrojó este estudio de contexto fueron los siguientes. El 47% de los europeos reconoció hablar solo su lengua materna. En cuanto a poder expresarse en otra lengua diferente a la lengua materna, solo el 36% de los españoles reconocía poder hacerlo en inglés, frente al más del 85% de los ciudadanos de países como Suecia, Países Bajos o Dinamarca. También se comprobó que cuando la edad de los encuestados era menor (18-25 años), mayor era el dominio que tenían de una segunda lengua. En cuanto a qué lenguas le parecían más útiles de aprender un, 75% consideraba que el inglés, seguido del francés, el alemán y el español.

Se preguntó a los ciudadanos europeos por las situaciones en las que utilizaban una primera lengua extranjera después de su lengua materna. De la lista de opciones, el 47% de los encuestados afirmó hacerlo cuando realizaban viajes por placer. Los países que obtuvieron una mayor puntuación en casi todos los aspectos fueron los países nórdicos, Finlandia, Suecia y Dinamarca, junto con Luxemburgo. En cuanto a utilizar una lengua extranjera en diferentes contextos y situaciones, España (25%) junto con Portugal (18%) la utilizaban mayoritariamente solo en el apartado “cuando estudian idiomas” respecto al resto de los países. Como se puede deducir, los españoles no utilizamos una lengua extranjera habitualmente. El gráfico siguiente muestra los resultados que arrojó esta pregunta.

Gráfico 1: Situaciones en las que se usa una lengua



Fuente: Elaboración propia a partir del Eurobarómetro 54.1. “Europeans and languages”. Febrero 2001.

En el punto 3.1 del estudio se preguntó a los encuestados que valoraran su nivel de competencia lingüística en inglés como muy bueno, bueno y elemental. Un 37% de los daneses consideraban su nivel como muy bueno, seguido de los griegos (24%), los belgas y los austríacos con un 21% y los holandeses con un 20%. Con un nivel bueno estarían los suecos (88%) y seguidos por holandeses (52%), alemanes y daneses (35%). El nivel más bajo de competencia lingüística en inglés correspondería a España con un 23%. El 44% de los españoles consideraba tener un nivel elemental de inglés. En este apartado, si bien era una percepción personal de los encuestados, España no quedaba muy bien posicionada respecto al resto de países europeos en cuanto a competencia lingüística en inglés.

1.1.2 Eurobarómetro 2006

En el año 2006 se realizó un segundo estudio “Los europeos y sus lenguas”⁷. Esta segunda encuesta se realizó a 28.694 ciudadanos de los veinticinco países de la UE, un número muy superior de encuestados respecto al primer estudio, y se incluyó a países en vías de adhesión como Bulgaria y Rumania, y a países candidatos a formar parte de la UE como Croacia y Turquía, para obtener información acerca de sus experiencias y opiniones en materia de multilingüismo.

Esta encuesta tenía como objetivo obtener información sobre los siguientes temas:

- El número de ciudadanos de la UE que hablan dos idiomas además de su lengua materna⁸.
- El aprendizaje permanente de idiomas a partir de una edad temprana⁹.
- La importancia de la educación.

Otra encuesta realizada cinco años después de la anterior permitió analizar si las actitudes de los ciudadanos europeos hacia las lenguas extranjeras habían cambiado o no.

En este segundo informe, el 56% de los encuestados afirmó poder mantener una conversación en una lengua diferente a la materna, lo que supone 9 puntos de diferencia respecto al Eurobarómetro realizado en 2001; sin embargo, el 44% admitió no conocer ninguna otra lengua aparte de la propia. En este grupo encontramos a España con un 56%, junto a países como Irlanda (66 %), el Reino Unido (62 %), Italia (59 %), Hungría (58 %), y Portugal (58 %). El inglés seguía siendo el idioma más hablado en Europa (38%).

⁷Eurobarómetro 2006 *EB64.3*. Puede ser consultado en el siguiente enlace: <http://goo.gl/wVgLiX>.

⁸COM(2003)449: Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: an Action Plan 2004-2006. Puede ser consultado en el siguiente enlace : <http://goo.gl/ubqOVi>.

⁹Conclusiones del Consejo Europeo de Barcelona de marzo de 2002. Puede ser consultado en el siguiente enlace: <http://goo.gl/khWKd3>.

En cuanto a la competencia lingüística de los ciudadanos europeos, existía una gran diferencia entre los estados pequeños donde cohabitaban varias lenguas, siendo el nivel de inglés *“razonablemente bueno”*, como era el caso de Luxemburgo donde el 92% de la población hablaba al menos dos idiomas, frente a *“las personas que viven en países europeos meridionales o en países en los que la lengua de Estado es una de las grandes lenguas europeas (inglés, francés, alemán) parecen tener conocimientos lingüísticos limitados”* (Eurobarómetro, 2006).

Si bien la motivación de los europeos a la hora de aprender idiomas era moderada, solo un 18% de los encuestados reconocía haber empezado a aprender o haber mejorado su conocimiento en una lengua extranjera. El reconocimiento de los beneficios que aporta el conocer una o varias lenguas era muy alto; el 83% de los ciudadanos consideraba que saber idiomas podía ser útil a nivel personal y un 53% lo consideraba muy útil.

A la pregunta *¿Considera que la enseñanza de idiomas debería ser una prioridad política?* Un 67% afirmó que la enseñanza de lenguas debería serlo. Esta opinión era mayoritariamente compartida sobre todo en los países meridionales donde las competencias lingüísticas parecían más limitadas. La propuesta *“lengua materna + dos idiomas”* parecía contar con el respaldo de los ciudadanos europeos. El 50% consideraba que todos los ciudadanos de la Unión Europea deberían ser capaces de hablar dos lenguas comunitarias frente al 44% que no estaba de acuerdo con esa afirmación. Teniendo en cuenta todo lo anteriormente mencionado, es evidente el interés de la Comunidad Europea por el aprendizaje de idiomas y por consiguiente, la puesta en marcha de numerosos planes de acción para conseguir los objetivos propuestos en cada uno de ellos.

Además de los dos Eurobarómetros mencionados, existen otros estudios y encuestas realizados tanto a nivel nacional como internacional en los cuales veremos cuál es el lugar que ocupa España en cuanto a competencia lingüística en

lenguas extranjeras y, en el caso concreto que nos ocupa, el nivel de inglés de los ciudadanos españoles.

1.1.3. Encuesta de participación de la población adulta (EADA), 2007 y 2011

La encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en las Actividades de Aprendizaje (EADA)¹⁰ es la implantación en España del proyecto europeo Adult Education Survey¹¹, coordinado por Eurostat. Esta encuesta, que fue realizada por primera vez en el año 2007, abordaba en una de sus áreas los conocimientos lingüísticos de la población entre 18 y 65 años.

La encuesta situaba a nuestro país en una posición de desventaja con respecto a la mayoría de los países participantes ya que, de las personas entre 25 y 64 años, solamente el 32% aseguraba poder hablar en inglés y el 15% en francés. Aunque es cierto que en los tramos de edad inferiores (de 25 a 34 años) cerca del 50% de la población afirmó poder utilizar una lengua extranjera. Además, reviste gran importancia el hecho de que con respecto al nivel de dominio de la lengua extranjera que se asegura poder utilizar, la mayoría de los encuestados poseía niveles medios y básicos y tan solo un porcentaje reducido (16%) un nivel avanzado.

Cuatro años después de la encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en las Actividades de Aprendizaje (EADA), se realiza una segunda edición en el año 2011, que se publica a finales de 2012. En esta ocasión, la encuesta refleja una mejoría en relación a la anterior. En términos globales, casi un 65% de la población aseguraba conocer el inglés como idioma distinto de su lengua materna y cerca del 16% el francés, quedando a gran distancia el italiano y el alemán, en torno al 2%. Evidentemente el porcentaje varía en función de los

¹⁰ Encuesta sobre Participación de la Población Adulta en las Actividades de Aprendizaje (EADA). Disponible en: <http://goo.gl/a58Mpt>.

¹¹ Adult Education Survey. Disponible en: <http://goo.gl/hS7Ywp>.

tramos de edad, situándose por encima del 63% en el tramo más joven (18 a 24 años) y reduciéndose hasta el 26% en el tramo de 55 a 65 años para el inglés.

Con respecto al francés se da una situación distinta, con un 29,5% en el tramo de más edad, que se reduce gradualmente hasta cerca de un 8% en el tramo de 25 a 34 años para repuntar en el tramo de menor edad (18 a 25), lo que refleja los períodos en los que el francés era la lengua más estudiada y su sustitución por el inglés en los años 80, con un repunte entre los más jóvenes debido sin duda a su potenciación como segundo idioma.

1.1.4 Estudio de Competencia Lingüística 2012

En marzo del 2000, el Consejo de Europa de Lisboa propuso un importante objetivo estratégico que consistía en convertir a Europa antes del 2010 en *“la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de un crecimiento económico duradero acompañado por una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y una mayor cohesión social”* (Diario Oficial nº C 377 de 29/12/2000 p. 0380 – 0389). Dentro del Programa Educación y Formación 2010, uno de los objetivos iba dirigido a mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros establecía como punto clave *“animar a cada persona a aprender dos o, si procede, más lenguas además de la materna, y concienciar de la importancia del aprendizaje de idiomas a todas las edades así como animar a las escuelas y centros de formación a que empleen métodos de enseñanza y formación eficaces y motiven a sus alumnos para que sigan estudiando idiomas en etapas posteriores de su vida.*

Dentro del contexto de la Estrategia de Lisboa 2010 en la que se había fijado como meta convertir a los sistemas de educación y formación de la Comunidad Europea en un referente de calidad internacional, los jefes de Estado y de Gobierno reunidos en Barcelona en marzo de 2002¹² solicitaron llevar a cabo

¹² Consejo Europeo de Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002, Conclusiones de la Presidencia, parte I, apartado 44, segundo guión. Disponible en: <http://goo.gl/OEgZ54>.

otras acciones como “*mejorar el dominio de las competencias básicas, en particular mediante la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana [...]*” y solicitaron el establecimiento de un indicador de competencia lingüística en 2003¹³, con el objetivo de proporcionar a los Estados miembros información y comparaciones de datos sólidos en los que poder basar los ajustes que fuera necesario efectuar en sus respectivos planteamientos de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Este indicador tenía como objetivo:

- Medir los conocimientos de todos los Estados miembros en lenguas extranjeras.
- Convertirse en un indicador preciso y fiable.
- Recoger datos periódicamente.

El método que se utilizó para la consecución de los objetivos fue la creación por parte del consorcio Surveylang¹⁴ de unos tests que midieron tres de las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión lectora, comprensión oral y expresión escrita de los cinco idiomas que más se enseñan en el conjunto de la Unión Europea (inglés, francés, alemán, español e italiano). En cada país se evaluaron los dos idiomas más estudiados en sus sistemas educativos; en el caso particular de España fueron inglés y francés.

El Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL)¹⁵, que no se realizó hasta el año 2011, fue publicado en junio de 2012 y, contó con la participación de

¹³ Conclusiones del Consejo sobre el Indicador Europeo de Competencia Lingüística (2006/C 172/01). Disponible en: <http://goo.gl/jXMwzR>.

¹⁴ El consorcio Surveylang estaba formado por las siguientes instituciones: Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP), Gallup, Goethe Institute, Instituto Cervantes, National Institute for Educational Measurement (Cito), University of Cambridge ESOL Examinations (Cambridge ESOL), Universidad de Salamanca, Università per Stranieri di Perugia.

¹⁵ Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Vol. I. Informe español. Pág. 53-54. El estudio puede ser consultado en el siguiente enlace: <http://goo.gl/UgVFsw>

los siguientes países europeos: Bélgica, Bulgaria, Croacia, Eslovenia, España, Estonia, Francia, Grecia, Holanda, Malta, Polonia, Portugal, Reino Unido (Inglaterra) y Suecia. En el caso de Bélgica, cada una de las comunidades lingüísticas (germana, flamenca y francesa), participaron de forma independiente, pero solo la Bélgica francesa realizó la prueba en lengua inglesa, las otras dos lo hicieron en francés, por lo que no se valorarán los datos de estas dos comunidades lingüísticas. En España, también participaron algunas comunidades autónomas como Andalucía y Canarias en francés en inglés y la Comunidad Foral de Navarra solo en inglés. En los gráficos 2, 3 y 4, que aparecen más abajo, no se han tenido en cuenta los resultados obtenidos por estas comunidades.

La prueba se realizó a alumnos del último curso de la Educación Secundaria Obligatoria y un requisito era que hubieran cursado como mínimo durante un año la lengua extranjera que se iba a evaluar. En algunos países donde la lengua extranjera no es ofertada en Secundaria Obligatoria (ISCED 2)¹⁶, como Bulgaria, Inglaterra y la comunidad francesa, germana y flamenca de Bélgica las pruebas se pasaron a alumnos de Educación Secundaria Post-Obligatoria (ISCED 3). En el caso de España, los alumnos que realizaron la prueba pertenecían todos a 4ª de ESO. Esta diferencia de edad puede ser un factor que afecte a los resultados. Los resultados obtenidos se engloban dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y se tuvieron en cuenta solamente los cuatro primeros niveles, A1, A2, B1, B2¹⁷ y, aunque no forma parte del MCERL¹⁸, para todos aquellos alumnos que no consiguieron llegar a un A1 se estableció un Pre-A1. Los niveles C1 y C2 no se tuvieron en cuenta por considerarlos demasiado altos en relación a la edad de los alumnos.

¹⁶ Las siglas ISCED corresponden a *International Standard Classification of Education*. Es la referencia que se sigue en la Unión Europea para clasificar y organizar programas educativos, así como las calificaciones que se obtienen de los mismos, con el fin de tener un marco común a nivel europeo. Tanto por niveles como por campos. ISCED 2 corresponde a la secundaria obligatoria e ISCED 3 a la secundaria post-obligatoria.

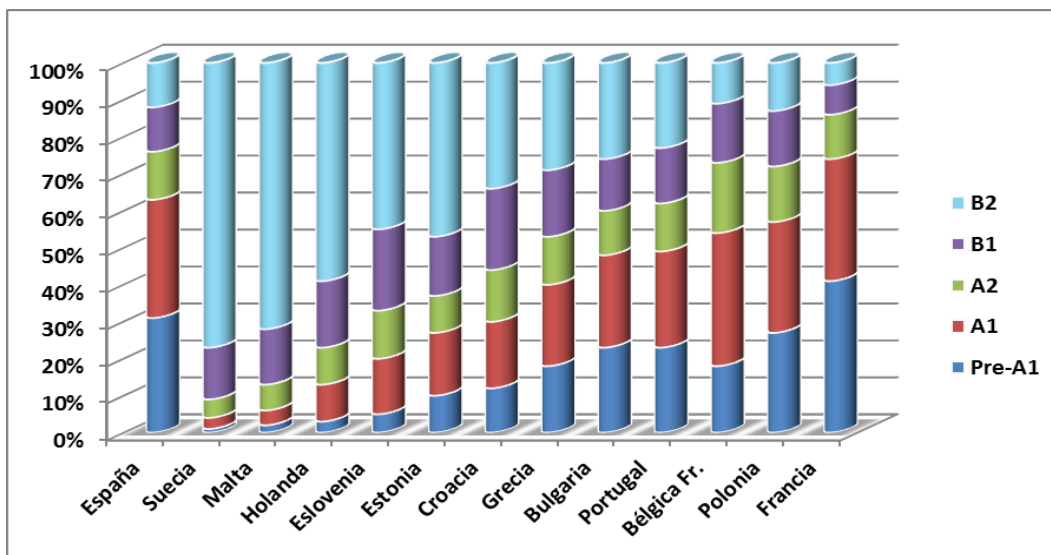
¹⁷ Ver Anexo I de los niveles y competencias del MCER de los niveles evaluados en el Estudio Europeo de Competencia Lingüística.

¹⁸ Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

La prueba se realizó a un total de 47.797 alumnos pertenecientes a los países anteriormente citados. En España participaron 3.480 estudiantes (sin tener en cuenta los alumnos adicionales de las Comunidades Autónomas españolas anteriormente mencionadas), de los cuales, 1.734 realizaron la prueba en inglés y 1.746 en francés. En el caso que nos ocupa solo haremos referencia a los resultados obtenidos por los alumnos españoles en lengua inglesa con respecto al resto de países participantes.

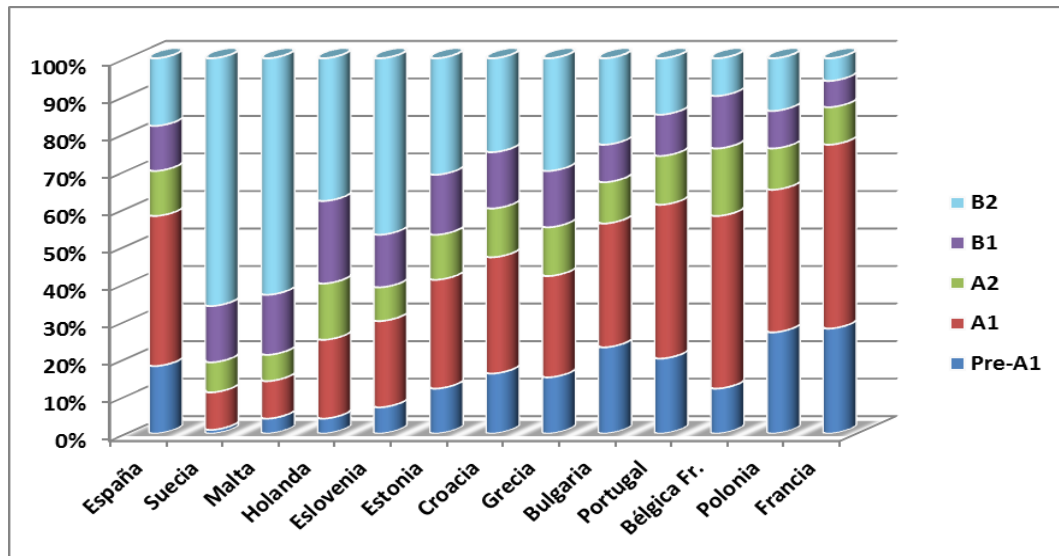
Tomando como referencia los resultados proporcionados por la Comunidad Europea de los países que participaron en la prueba, el análisis de los datos en cada una de las destrezas testadas permite observar lo siguiente. En comprensión oral, el 76% de los alumnos españoles se encuentra entre los niveles Pre-A1, A1, A2 y sólo el 24% en los niveles B1, B2. En los gráficos que aparecen a continuación, pueden observarse los resultados obtenidos por los alumnos españoles en las otras dos destrezas, comprensión lectora y expresión escrita.

Gráfico 2: Resultados por niveles en comprensión oral del EECL.



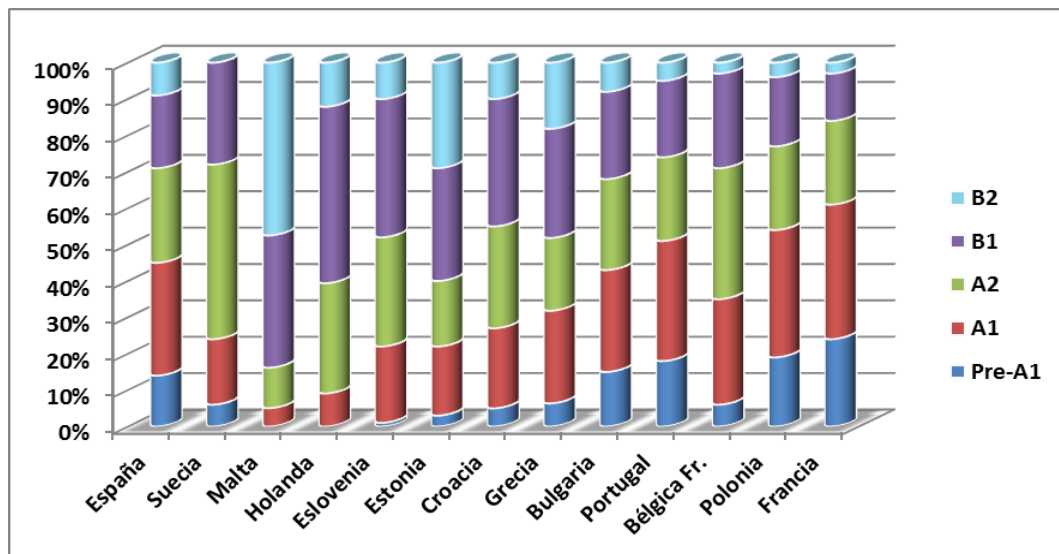
Fuente: Elaboración propia a partir del Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Vol I. Informe español. Pág. 53-54.

Gráfico 3: Resultados por niveles en comprensión lectora del EECL.



Fuente: Elaboración propia a partir del Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Vol I. Informe español. Pág. 53-54.

Gráfico 4: Resultados por niveles en expresión escrita del EECL.



Fuente: Elaboración propia a partir del Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Vol I. Informe español. Pág. 53-54.

En comprensión lectora el 70% tiene un nivel Pre-A1, A1 y A2; un 30% B1 y B2. En esta destreza se aprecia una leve mejora, respecto de la destreza anterior, aunque muy por debajo de países como Suecia, Malta u Holanda donde sus alumnos alcanzan un nivel B1, B2 en un 81%, 71% y 69% respectivamente.

Finalmente, en expresión escrita el 71% se encuentra en la franja de Pre-A1, A1, A2 y el 29% en la de B1, B2.

En las destrezas de expresión escrita y comprensión oral es donde se obtienen los peores resultados. Esto nos sitúa en el puesto 13 de los 14 países que realizaron la prueba en inglés.

1.1.5 Informe ADECCO 2013

La consultora Adecco realizó la I Encuesta Adecco Professional en octubre de 2013¹⁹ sobre exigencia de idiomas, para conocer la importancia de los idiomas en el mercado de trabajo. En esta encuesta participaron 1.947 españoles activos de entre 18 y 65 años. Las conclusiones a las que llegó el estudio fueron las siguientes.

- El 31,3% de las ofertas de empleo en España solicitaban que el candidato al puesto de trabajo conociera algún idioma. En el caso de perfiles cualificados el porcentaje llegaba a duplicarse.
- El inglés era la lengua extranjera más solicitada por las empresas en las entrevistas de trabajo, según afirmó el 61,3% de los encuestados por Adecco Professional. A continuación, el francés aparecía como el segundo idioma más requerido, aunque a gran distancia del inglés, con el 11,3% de las respuestas. En un 10,7% de las entrevistas se exigía también el conocimiento de alemán.
- La gran mayoría de los encuestados reconoció la importancia del dominio de otras lenguas a la hora de encontrar un empleo y casi 8 de cada 10 españoles consideraban que era un requisito indispensable.

En el año 2013 Adecco publicó el V Informe Adecco Professional sobre las carreras con más salidas profesionales, extraído del *Informe Infoempleo Adecco*,

¹⁹I Encuesta Adecco Profesional sobre exigencia de idiomas. Puede ser consultado en el siguiente enlace: <http://goo.gl/2xEV7k>.

Oferta y demanda de empleo en España 2013 en el que se observan los siguientes datos.

- El inglés sigue siendo el idioma dominante y el más demandado por las empresas del país, dado que el 61,3% de las ofertas de empleo cualificado solicitaban este requisito (solicitado en más del 90% de las ofertas de empleo que requieren el conocimiento de lenguas extranjeras), si bien ha sufrido un leve retroceso. El alemán ha igualado su posición con respecto a la lengua francesa –hasta ahora la segunda más requerida en las ofertas de empleo con idiomas.
- Las empresas exigen cada vez más a sus empleados dominar otras lenguas distintas a la materna. En un mundo globalizado, donde las compañías apuestan por la exportación y la internacionalización de sus negocios, contar con el manejo de diferentes lenguas es un punto a favor del candidato. Dentro de la oferta de empleo para titulados, ese requerimiento es cada vez mayor. El 32,4% de las ofertas para licenciados y el 29,6% de las que se dirigen a diplomados, exigen el dominio de al menos un idioma.

Como demuestra este estudio, el no dominar al menos un idioma puede llegar a tener consecuencias negativas y podría incluso disminuir las posibilidades de nuestros estudiantes para posicionarse profesionalmente en mercados internacionales. Igualmente, estarán en inferioridad de condiciones para poder competir con estudiantes de otros países debido a un nivel insuficiente en el dominio de lenguas extranjeras.

Tal y como hemos constatado al principio de este capítulo, los estudiantes españoles cursan la asignatura de lengua extranjera como materia obligatoria durante al menos 12 años, lo que supone un tiempo suficiente para alcanzar una competencia lingüística óptima; sin embargo, y a pesar de que la mayoría supera la Prueba de Acceso a la Universidad que, como ya hemos mencionado incluye una prueba de inglés, el nivel real de los alumnos que acceden a estudios

universitarios no se corresponde con el esperado tras los años de estudio realizados.

El Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, dispone como uno de los objetivos generales “*expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras*”²⁰. Igualmente menciona que en el bachillerato se seguirá profundizando en la capacidad comunicativa que el alumnado ha adquirido durante la Educación Secundaria y que le permite “*desenvolverse en situaciones habituales de comunicación*”. Por lo tanto, el aprendizaje de la lengua extranjera en esta etapa supondrá, por una parte, la prolongación y consolidación de lo que ya se conoce y, por otra, un desarrollo de capacidades más especializadas en función de los intereses académicos y profesionales tanto inmediatos como de futuro” (RD 1467/2007, de 2 de noviembre). El currículo de Bachillerato referente a las lenguas extranjeras, aunque, para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras sigue las directrices establecidas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, no establece un nivel específico de competencia del mismo al finalizar esta etapa; tan sólo puntualiza en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo²¹, de Educación, Artículo 62, *Correspondencia con otras enseñanzas* que: “*El título de Bachiller habilitará para acceder directamente a los estudios de idiomas de nivel Intermedio de la primera lengua extranjera cursada en el bachillerato.*” Eso implica que al final del bachillerato se les reconoce a todos los alumnos que lo han superado un nivel A2 del MCER y, por lo tanto, pueden cursar el nivel intermedio de la Escuela Oficial de Idiomas (EOI)²², que les proporcionará un nivel B1 una vez que hayan realizado los dos cursos de los que consta este nivel (Gisbert, 2011a).

²⁰Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. (BOE núm. 266). Recuperado de: <http://goo.gl/4T8QRx>.

²¹Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. (BOE núm. 106, 4 de mayo 2006). Recuperada de: <http://goo.gl/qdC5sh>.

²² El plan de estudios actual de la Escuela Oficial de Idiomas (EOI), consta de tres ciclos, cada de uno de los cuales acredita un nivel del MCER. El nivel básico (dos cursos) conduciría a obtener el certificado del nivel básico (A2), el intermedio (dos cursos), el certificado del nivel intermedio (B1), el avanzado (dos cursos), el certificado del nivel avanzado (B2). Esto ha sido modificado por la LOMCE, pero la nueva organización aún no ha sido desarrollada.

Todo esto parece contradictorio si tenemos en cuenta que, según el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, la etapa de Bachillerato consiste en la profundización en las destrezas discursivas en la materia Lengua Extranjera adquiridas en la etapa anterior.

El objeto de esta materia será profundizar en las destrezas discursivas adquiridas anteriormente, enriquecer su repertorio, así como ampliar los ámbitos en los que tienen lugar. De entre estos, cabe destacar el de las relaciones y las prácticas sociales habituales; el académico, ampliando aquellos contenidos relacionados con la materia y otras materias del currículo e iniciando en el discurso científico-técnico, cultural y literario; en el de los medios de comunicación; y en el público, que abarca todo lo relacionado con la interacción social o laboral (BOE 266: 45.401).

Por otro lado se amplían también los aspectos relacionados con el tipo de discurso. Se especifica lo que los alumnos deberían ser capaces de hacer al finalizar esta etapa y se insiste en la necesidad de reforzar la autonomía del alumno para que llegue a ser usuario independiente.

En esta etapa se continua el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera con el objetivo de que al finalizarla los alumnos y las alumnas hayan consolidado todas las destrezas **y sean capaces** de interaccionar y hacerse entender en situaciones tales como: narrar y describir apoyando sus puntos de vista con detalles y ejemplos adecuados, expresar opiniones y desarrollar una secuencia de argumentos sencillos. Todo ello haciendo uso de un léxico cada vez más amplio relacionado con temas generales y manifestando un aceptable control gramatical, utilizando nexos para señalar las relaciones entre las ideas, con un grado de fluidez y espontaneidad creciente. En definitiva, esta etapa debe suponer la continuación de un aprendizaje cada vez más autónomo que ha de durar toda la vida (BOE 266:45.401).

Estas capacidades son más cercanas a un nivel de competencia B1 que al A2, si lo comparamos con los descriptores del MCERL²³, ya que se ajustan a la competencia comunicativa establecida en los descriptores de los niveles B1 y B2, tal y como podemos comprobar en la siguiente tabla.

²³El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas puede ser consultado en el siguiente enlace: <http://goo.gl/A6RYoQ>.

Tabla 1: Descriptores de los de los niveles B1 y B2 del MCER

USUARIO INDEPENDIENTE	B1	<p>Es capaz de comprender los puntos de vista principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
	B2	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.</p> <p>Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y contras de las distintas opciones.</p>

Fuente: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Pág. 26.

Por lo tanto, al finalizar el bachillerato la mayoría los alumnos deberían tener como mínimo un nivel B1 en lengua extranjera, aunque la realidad es bien distinta. En el Anexo I de esta investigación se pueden ver las competencias de los niveles evaluados en el Estudio Europeo de Competencia Lingüística, así como los descriptores correspondientes a cada nivel según el MCERL.

Una vez acabado el bachillerato, los alumnos realizan la Prueba de Acceso a la Universidad, cuya fase general consta de cuatro ejercicios, siendo el tercero el correspondiente a lengua extranjera (pudiendo elegir entre alemán, francés, inglés, italiano y portugués). En el curso 2013/14, de los 26.472 alumnos que se

presentaron a la selectividad en la Comunidad de Madrid aprobaron 24.812, lo que supone un 93,73%. Por lo tanto, el porcentaje de alumnos que supera la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) es muy elevado pero no así su nivel en lengua extranjera cuando llegan a la universidad.

Todos los estudios a los que hemos hecho referencia anteriormente ponen de manifiesto que, aunque los ciudadanos españoles consideran importante el aprendizaje de lenguas extranjeras y realizan esfuerzos para aprenderlas, el porcentaje de personas que reconocen hablar una lengua además de la materna sigue siendo inferior respecto a otros países europeos.

Aparte de estos estudios, otras consideraciones a tener en cuenta dentro del panorama del sistema educativo español comparándolo con los países de los Estados Miembro son: la edad de inicio en el aprendizaje de una lengua extranjera y la cualificación profesional de maestros y profesores.

1.1.6 Edad de Comienzo del Aprendizaje de una Lengua Extranjera como asignatura obligatoria.

La tabla que aparece a continuación muestra la edad a la que los alumnos comienzan a estudiar una lengua extranjera en los países de la Unión Europea.

Tabla 2: Edad de comienzo estudio de una lengua extranjera

EDAD DE COMIENZO	NÚMERO DE PAÍSES	PAÍSES
3 años	0	
4 años	0	
5 años	2	Malta y Chipre
6 años	9	España, Italia, Luxemburgo, Austria, Noruega, Liechtenstein , Portugal, Noruega, Croacia
7 años	5	Estonia, Francia, Finlandia, Polonia, Suecia

8 años	8	Bélgica (Comunidad Francesa), Bruselas, Bulgaria, República Checa, Alemania, Grecia, Rumanía, Lituania, Eslovaquia
9 años	6	Dinamarca, Latvia, Hungría, Eslovenia, Islandia, Turquía
10 años	2	Bélgica (Comunidad Flamenca), Holanda
11 años	3	Reino Unido Inglaterra, País de Gales e Irlanda del Norte

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurydice: Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa. Curso 2010-2011. Ed. 2012.

Según la tabla anterior, en ningún país es obligatorio comenzar a estudiar una lengua extranjera antes de los 5 años. Sin embargo, desde el año 2002 la Ley de Calidad de la Educación²⁴ estableció la incorporación de una lengua extranjera en Infantil, especialmente en el último año. Este planteamiento fue mantenido por la LOE²⁵. La LOMCE²⁶ no modifica lo establecido en la LOE para la Educación Infantil, por lo que sigue correspondiendo a las administraciones educativas la incorporación de una lengua extranjera en Infantil. En la mayoría de las Comunidades Autónomas, al igual que en la Comunidad germanófila de Bélgica, el aprendizaje de una lengua extranjera se inicia en la etapa de infantil a los tres años. Esto significa, que España es uno de los países europeos donde antes se empieza a estudiar un segundo idioma.

1.1.7 Cualificación profesional de los maestros

Por lo general, en la etapa de educación primaria y sobre todo durante los primeros años hay un solo maestro responsable de la clase que imparte todas las áreas, si bien, cuando la materia requiere una formación específica, como es el caso de la lengua extranjera, otro maestro puede hacerse cargo de la misma.

²⁴ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación. Art. 12.3.

²⁵ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. Art. 14.5.

²⁶ Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

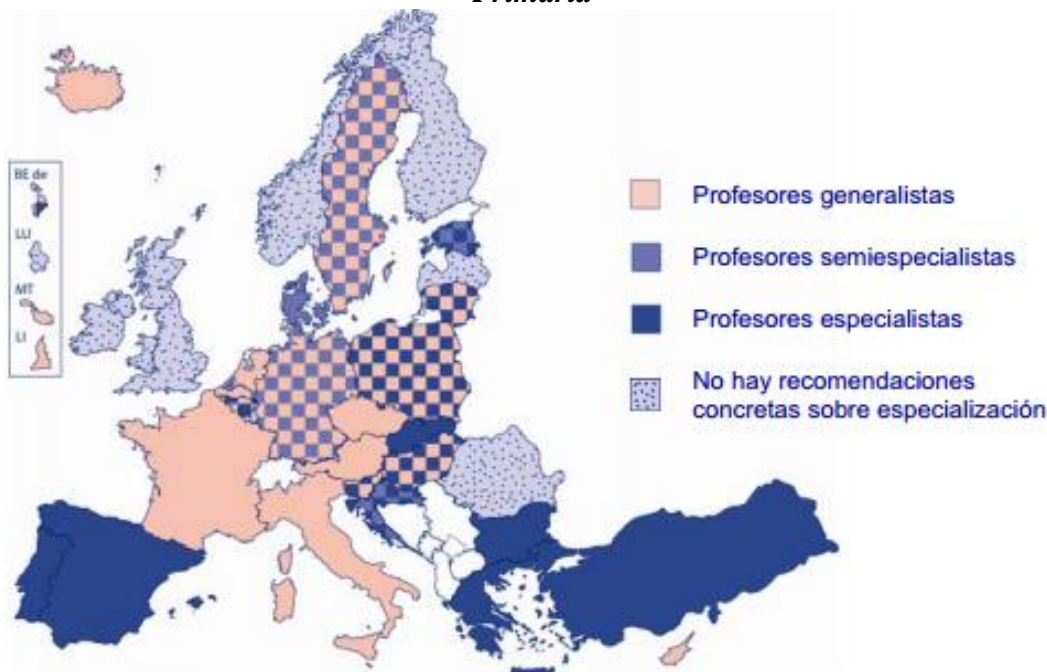
Según la cualificación de los maestros de lengua extranjera en educación primaria Eurydice, en sus publicaciones, distingue tres categorías:

- **profesor generalista:** *“Profesor cualificado para impartir todas (o prácticamente todas) las asignaturas del currículo, incluidas las lenguas extranjeras. A estos profesores se les encomienda la enseñanza de lenguas extranjeras, independientemente de si han recibido formación en dicha área o no”.*
- **profesor semi-especialista:** *“Profesor cualificado para impartir al menos tres materias diferentes, de las cuales una o más es una lengua extranjera”.*
- **profesor especialista en una materia:** *“Profesor cualificado para impartir una o dos materias distintas. En el caso de los profesores especialistas en lenguas, esto incluye solo las lenguas extranjeras o bien una lengua extranjera y otra asignatura” (Eurydice 2010-2011:141).*

En todos los países, el profesor generalista solo puede impartir docencia en el nivel de primaria y el semi-especialista en primaria y en secundaria inferior. Todos los profesores de los sistemas educativos de la Comunidad Europea se enmarcarían dentro de estas tres categorías.

En cuanto a la cualificación profesional de los maestros, observamos en el gráfico siguiente que en la mayoría de los países europeos, los docentes que imparten lengua extranjera son generalistas; es decir, que están cualificados para enseñar todas o casi todas las asignaturas del currículo aunque no tengan una formación específica para enseñar idiomas. Sin embargo en España, los docentes están especializados en el área que imparten, tanto en primaria como en secundaria; es decir, los maestros y profesores que enseñan lenguas extranjeras en nuestros centros son especialistas del idioma que enseñan.

Ilustración 1: Grado de especialización de los maestros de Educación Primaria



Fuente: Eurydice: Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa. Curso 2010-2011. Ed. 2012.

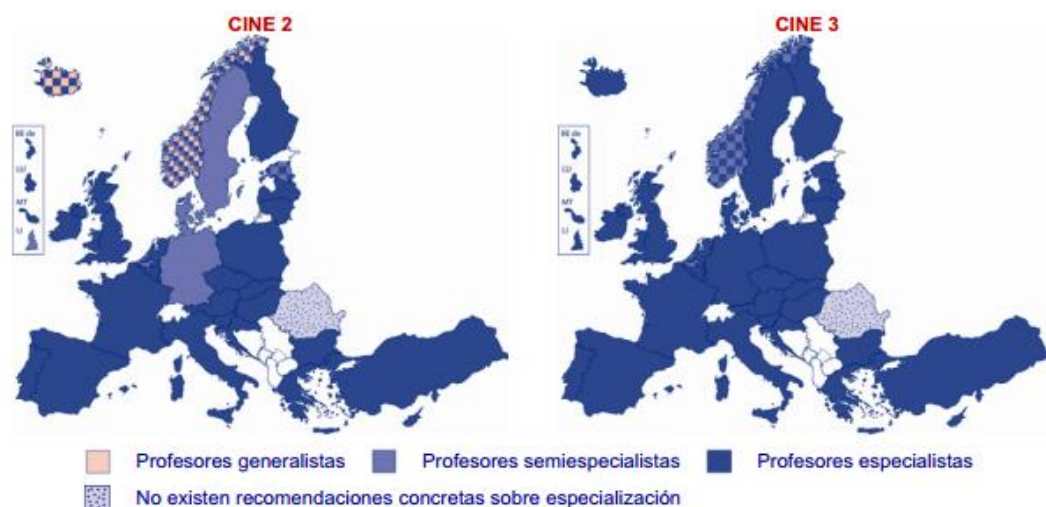
Sin embargo, a partir del año 2011, tras la publicación del Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se asignan las áreas de Educación Infantil y Primaria a las diferentes especialidades. Los maestros con la especialidad de lengua extranjera podrán impartir las áreas propias de la especialidad de Educación Primaria. El Real Decreto, en su Disposición adicional tercera: Enseñanzas en lengua extranjera en Educación Primaria, especifica que:

Las Administraciones educativas regularán los requisitos de formación añadidos que se exigirán al personal funcionario del Cuerpo de Maestros para impartir en una lengua extranjera, un área distinta a la de dicha lengua, en centros cuyos proyectos educativos comporten un régimen de enseñanza plurilingüe. Dichos requisitos, a partir del curso académico 2013/2014, acreditarán, al menos, competencias de un nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las

Lenguas, en la lengua extranjera correspondiente (RD 1594/2011, de 4 de noviembre: 116655).²⁷

En cuanto a la enseñanza de idiomas en secundaria obligatoria (CINE 2) y post-obligatoria (CINE 3)²⁸, las lenguas extranjeras son impartidas mayormente por profesores especialistas, pero hay países en los que durante la secundaria obligatoria, la instrucción es impartida por profesores semi-especialistas, como en el caso de Dinamarca, Alemania, Suecia y Liechtenstein. En otros como Noruega, los encargados de impartir la lengua extranjera pueden ser cualquiera de los tipos de profesores a los que hemos hecho referencia anteriormente. En cuanto a la secundaria post-obligatoria, en todos los países los profesores son especialistas, a excepción de Noruega y Bélgica (Comunidad flamenca), donde los idiomas pueden ser también impartidos por profesores semi-especialistas.

Ilustración 2: Grado de especialización de los profesores de secundaria



Fuente: Eurydice: *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa. Curso 2010-2011. Ed. 2012*²⁹.

²⁷ Este RD puede ser consultado en el siguiente enlace: <https://goo.gl/FlvO9V>.

²⁸ El acrónimo CINE significa Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 2 y CINE 3, corresponden a la educación secundaria obligatoria y post-obligatoria respectivamente.

²⁹ Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa. Curso 2010-2011. Ed.2012. Puede ser consultado en el siguiente enlace: <http://goo.gl/KXJkfp>.

En España, los profesores son especialistas en una materia, que es la única que imparten. Los alumnos españoles son los ciudadanos que empiezan a estudiar una lengua extranjera antes, y cuentan con profesores especialistas en todas las etapas educativas. Todas estas ventajas deberían posicionarlos a la cabeza en todos los estudios; sin embargo, tal y como hemos comprobado, todos ellos demuestran que el nivel sigue siendo insuficiente. Probablemente, sea necesario replantearse que, quizás, la metodología utilizada en la instrucción de una lengua extranjera no sea la adecuada.

En el siguiente apartado presentaremos un estudio comparado entre los alumnos que han finalizado la Educación Secundaria post-obligatoria, han recibido una enseñanza de lenguas extranjeras tradicional y han accedido a estudios universitarios en la Universidad Rey Juan Carlos tras superar la prueba de Acceso a la Universidad y los alumnos de los colegios bilingües de la Comunidad de Madrid que han finalizado la Educación Primaria y han recibido un tipo de instrucción distinta. Aunque los datos que se analizarán en este estudio corresponden a grupos de población pertenecientes a niveles educativos diferentes, se centrará en el análisis del nivel de inglés alcanzado en cada uno de los mismos.

1.2. ESTUDIO COMPARADO

Es evidente que el aprendizaje de una lengua extranjera es algo complejo y no podemos negar que las diferencias existentes entre individuos, así como el contexto y las condiciones en las que se aprende, es un aspecto en el que se centran muchas de las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de los idiomas. Los factores que pueden incidir, tanto positiva como negativamente en el proceso de aprendizaje y en un desarrollo apropiado del nivel comunicativo son muchos. No cabe duda, que analizarlos todos sería tarea imposible, por lo que nos centraremos en el que consideramos que tiene una implicación de gran alcance en el aprendizaje de la lengua extranjera y que podría contribuir a una reflexión por

parte de los docentes orientada a mejorar sus futuras actuaciones en el campo de la enseñanza de idiomas.

El objetivo prioritario de este estudio es poner de relieve que la mayor o menor exposición a la lengua meta y principalmente la metodología utilizada en la enseñanza de una lengua extranjera influye notablemente en el nivel de competencia lingüística de los alumnos.

1.2.2 Descripción del estudio

Para la realización de este estudio se han manejado los datos de los resultados obtenidos por los alumnos de primer curso de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Rey Juan Carlos, durante los cursos académicos 2012-2013 y 2013-2014, tras la realización del examen oficial del *Test of English for International Communication* (TOEIC). Estos datos se cotejarán y compararán con los resultados logrados por los alumnos de 6º de primaria de colegios bilingües públicos de la Comunidad de Madrid en las pruebas externas de Cambridge *Key English Test* (KET) y *Preliminary English Test* (PET) durante los años escolares 2012-2013 y 2013-2014.

No se tendrán en cuenta variables tales como el nivel socioeconómico y cultural, el género, el nivel de estudios de los padres, o la realización de actividades extraescolares de inglés, entre otras, por considerar que los datos disponibles no permiten un cálculo individualizado de cada una de estas variables. Sin embargo, si es importante constatar que la diferencia de nivel en competencia lingüística de ambos grupos puede no deberse a una sola característica concreta, sino a una serie de variables. Cabría destacar dos de ellas: la metodología utilizada y el tiempo de exposición a la lengua meta. Cabe constatar que ambos grupos también comparten otras variables como la iniciación en el aprendizaje de una lengua extranjera, que se produce al mismo tiempo y la cualificación profesional de los maestros y los profesores, todos ellos especialistas en la materia.

En la primera parte del estudio se tendrán en cuenta las respuestas proporcionadas por los alumnos que ingresaron en la universidad en el curso académico 2012-2013 tras la realización de un cuestionario de contexto. Este cuestionario permitirá analizar la percepción que estos tienen sobre cómo se ha desarrollado el aprendizaje de la lengua extranjera y sobre el nivel de inglés que consideran haber alcanzado. Posteriormente analizaremos los niveles que estos alumnos tienen tras realizar la prueba de Idioma Moderno, que consiste en el examen oficial de TOEIC, dos destrezas (comprensión oral y comprensión lectora). Es un examen oficial obligatorio en todos los estudios de Grado de la Universidad Rey Juan Carlos dentro de la asignatura Idioma Moderno desde el curso académico 2008-2009. Seguidamente, compararemos estos resultados con los obtenidos por los alumnos de 6º de primaria de centros bilingües de la Comunidad de Madrid en las pruebas externas (KET y PET). Si bien estos dos últimos exámenes evalúan las cuatro destrezas (comprensión oral, comprensión lectora, producción oral y producción escrita), la comparación de los resultados asentarán las bases de la hipótesis que esta investigación pretende demostrar.

Los datos que utilizaremos en la segunda parte del estudio, corresponden solamente a los resultados de la prueba de TOEIC obtenidos por los alumnos pertenecientes a la Facultad de Ciencia Jurídicas y Sociales de la Universidad Rey Juan Carlos de los cursos académicos 2012-13 y 2013-2014 y los de los alumnos de 6º de primaria de los mismos años escolares. Los exámenes realizados por cada uno de los grupos de población son diferentes. El examen de TOEIC contempla solo la comprensión oral y la lectora, mientras que el KET y el PET evalúan tanto las destrezas receptivas (comprensión oral y comprensión lectora) como las productivas (expresión oral y expresión escrita); sin embargo, todos proporcionan un nivel del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y todos son exámenes reconocidos internacionalmente.

Cabe constatar que los exámenes que realizan los alumnos de los centros bilingües requieren un mejor dominio de la lengua ya que evalúan las cuatro destrezas y los resultados que arroja el análisis comparativo de ambos grupos

demuestra que, a pesar de la dificultad que plantea el desarrollo de las competencias productivas en el aprendizaje de una segunda lengua, el nivel de los estudiantes de 6º de primaria es superior al de los alumnos que acceden a la universidad.

Las destrezas receptivas son las que primero se desarrollan, tanto en la adquisición de la lengua materna, como de una segunda lengua. Tal y como afirma Richards (2008:4), existe una diferencia entre las competencias receptivas y las productivas, ya que los aprendices progresan con más rapidez en las primeras que en las segundas: “*All language users have greater receptive competence (language they can understand) than productive competence (language they can produce)*”. Si bien ambas destrezas son consideradas como independientes, están relacionadas en la medida de que, para escribir, es necesario poder leer, y cuando nos comunicamos verbalmente, es necesario que podamos comprender o interpretar lo que se nos dice si queremos interactuar con un interlocutor y, a la vez, lo que producimos debe ser comprensible para el oyente (Swain, 1985, 2000). La producción escrita y la expresión oral requieren por parte del aprendiz un conocimiento previo del vocabulario, de las estructuras gramaticales, de la morfología y la fonología que debe utilizar y combinar para producir frases tanto a nivel oral como escrito y a la vez supone tener la habilidad de elegir aquellas opciones lingüísticas que le permitan comunicar en un contexto determinado. Todo lo anteriormente expuesto pone de manifiesto el grado de dificultad que el desarrollo de la expresión oral y escrita supone en la adquisición de una segunda lengua: “*The knowledge of language that can be accessed for production is only a subset of what may be used for interpretation of language that is used by others; i.e. receptive competence always exceeds productive competence* (Saville-Troike, 2006: 162).

1.3 BREVE DESCRIPCIÓN DE LOS EXÁMENES

1.3.1 Test of English for International Communication (TOEIC)

El examen *Test of English for International Communication, TOEIC, Listening and Reading*, es una evaluación objetiva que mide el dominio y nivel de la lengua inglesa en el ámbito profesional en comprensión auditiva y lectura en inglés y lo pone en contexto con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Si bien esta prueba lleva realizándose desde 1979 y es aceptada por muchas empresas para la contratación de personal, en el año 2007 se rediseñó y se lanzó un nuevo formato con el fin de ofrecer una mejor medición del nivel de inglés en el entorno laboral. El nuevo examen enfatiza el uso del idioma en situaciones laborales, evalúa la capacidad de entender nuevo vocabulario profesional y la capacidad de correlacionar información transmitida a través de varias frases: “*TOEIC is a multiple-choice norm-referenced test designed to measure the English language listening comprehension and reading skills for individuals for whom English is a second language*” (Wilson 1989, citado en García Manzanares, 2015:342)³⁰.

1.3.2 KET for Schools

El *Key English Test (KET) for Schools*, es uno de los exámenes que realiza Cambridge ESOL. Está dirigido a alumnos en edad escolar y certifica un nivel básico, correspondiéndose con el nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Tanto el contenido como los temas están adaptados y enfocados a los intereses y experiencias de los niños. Se examinan las cuatro destrezas, comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escrita. El descriptor correspondiente a este nivel especifica: “*La persona es capaz de comunicarse, en situaciones muy cotidianas, con expresiones de uso muy frecuente y utilizando vocabulario y gramática básicos*”. El KET for Schools, al

³⁰ La enseñanza de idiomas en la Universidad española antes y después de la implantación del espacio europeo de Educación Superior: El caso de la Universidad Rey Juan Carlos. Tesis Doctoral, 2015.

estar adaptado, testará a los alumnos en la comprensión de preguntas e instrucciones sencillas, en expresión oral valorará su capacidad de expresar opiniones y necesidades sencillas, y en expresión escrita juzgará la habilidad del estudiante a la hora de cumplimentar formularios y de escribir cartas o postales con mensajes breves que contienen información personal.

1.3.3 PET for Schools

El *Preliminary English Test* (PET) es de características similares, si bien certifica un nivel intermedio que se corresponde con el nivel B1 (Usuario independiente) del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). El descriptor correspondiente a este nivel detalla lo que el alumno puede hacer en la lengua extranjera de la siguiente forma: *“El usuario independiente: B1. Es capaz de desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua objeto de estudio”*. El PET for schools, al estar indicado para alumnos en el ámbito escolar, evalúa la comprensión de instrucciones sencillas o anuncios públicos, en la destreza oral comprueba si son capaces de desenvolverse en conversaciones relacionadas con el entorno de la escuela y hacer preguntas básicas y, finalmente, en expresión escrita, mide que puedan describir acontecimientos relacionados con sus experiencias personales, como un viaje, una visita a un museo o una excursión.

1.4 DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA BILINGÜE DE LA COMUNIDAD DE MADRID

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación establece entre uno de sus objetivos prioritarios, promover el aprendizaje de lenguas comunitarias diferentes a la lengua materna y considera que este aprendizaje debe asentar sus bases en la Educación Infantil y Primaria. En su artículo 66, punto 1, especifica que:

Los centros docentes, en virtud de su autonomía pedagógica y de organización establecidas en la presente Ley, y de acuerdo con el procedimiento que establezcan las Administraciones educativas, podrán ofrecer proyectos educativos que refuercen y amplíen determinados aspectos del currículo referidos a los ámbitos lingüístico, humanístico, científico, tecnológico, artístico, deportivo y de las tecnologías de la información y de las comunicaciones” (Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre)³¹.

En concordancia con lo que especifica la Ley, la Comunidad de Madrid publica el 5 de marzo de 2004 una Orden³² cuyo objetivo es facilitar la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria en los que se implantará un proyecto de enseñanza bilingüe español-inglés en 25 centros en el curso escolar 2004-2005, comenzando en primero de Educación Primaria e implantándose gradualmente en el resto de los cursos de esta etapa. A lo largo de los años, el programa ha crecido hasta contar con 335 colegios bilingües en el curso escolar 2014-2015. En la tabla que aparece a continuación podemos ver de forma detallada como ha ido creciendo el programa, así como, el número de alumnos involucrados en el mismo.

Tabla 3: Progresión del número de colegios públicos bilingües 2004-2015

Curso	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
Colegios	26	80	122	147	180	206	242	276	298	318	335
Alumnos	1.481	5.180	10.949	18.439	27.248	37.765	48.689	58.608	66.000	80.000	88.000

Fuente: Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Se entiende por enseñanza bilingüe la dedicación de al menos un tercio del horario lectivo a la instrucción en Lengua Inglesa. Esto incluye cualquier materia

³¹ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002). La Ley puede ser consultada en el siguiente enlace: <https://goo.gl/0X41AL>.

³² Orden 796/2004 de 5 de marzo. (B.O.C.M núm. 58). La Orden 1555/2004, de 22 de abril, del Consejero de Educación, por la que se resuelve la convocatoria para la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés seleccionó finalmente 26 colegios. La Orden puede ser consultada en el siguiente enlace: <http://goo.gl/yCJ435>.

como Conocimiento del Medio, Plástica, Música o Educación Física, quedando excluidas las áreas de Lengua Castellana y Matemáticas.

Son muchos los rasgos distintivos que caracterizan este programa entre los que caben destacar la participación voluntaria de los centros, la formación específica del profesorado, la exigencia de un elevado dominio de la lengua, el gran apoyo institucional, el compromiso de padres, profesores y equipos directivos y la evaluación sistemática de los alumnos. Los centros públicos podrán solicitar ser bilingües siempre y cuando cumplan una serie de requisitos tales como:

- la aceptación por parte de toda la comunidad educativa del centro y el apoyo del consejo escolar.
- la experiencia previa del centro, así como el número de maestros especialistas en Lengua Inglesa, con el fin de que el programa sea viable.
- los recursos de que dispone el centro, número de alumnos y de unidades.

Estas cuestiones son importantes, ya que el hecho de que los centros soliciten voluntariamente convertirse en bilingües implica una mayor motivación por parte del profesorado, así como un cambio en la metodología, lo que incidirá positivamente en el posterior desarrollo y resultado del programa.

Otro aspecto a tener en cuenta es la formación que reciben los profesores una vez que el centro se convierte en bilingüe. Originalmente constaba de dos partes: una fase inicial intensiva que pretendía mejorar la competencia lingüística del profesorado y establecer un nivel mínimo de partida y, que se desarrollaba en Madrid y posteriormente un curso de metodología CLIL en el extranjero durante el mes de julio que realizaban los maestros seleccionados. Inicialmente estos cursos se realizaron en el Reino Unido y, más tarde, también se incluyeron cursos en algunas universidades de Estados Unidos al tiempo que se puso en marcha un plan de formación en lengua inglesa durante todo el curso escolar. Esta formación

no solo iba dirigida a maestros especialistas en el idioma, sino también a todos aquellos que tenían previsto impartir su asignatura en la lengua meta.

En cuanto a la exigencia de un elevado nivel de competencia lingüística por parte del profesorado, y con el fin de dotar al programa de la calidad necesaria y de maestros que puedan impartir clases en inglés, los docentes deben contar con la habilitación lingüística necesaria para impartir un área diferente a la Lengua Inglesa en inglés. La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid publica la Orden 1406/2006, de 14 de marzo, por la que *se regula el procedimiento de obtención de la habilitación lingüística en idiomas extranjeros de profesores de centros públicos y de centros privados sostenidos con fondos públicos, de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria, para el desempeño de puestos bilingües en el ámbito de competencias de la Comunidad de Madrid* (Orden 1406/2006:38)³³.

Para ello debían realizar una prueba que estaba dividida en cinco partes y medía la competencia en lengua inglesa en comprensión lectora, expresión escrita, comprensión auditiva, gramática y vocabulario. Esta prueba consistía en dos fases. Una primera que evaluaba todas las competencias, excepto la expresión oral. Todos aquellos que no superaban la primera parte de la prueba, no podían optar a la fase consistente en una entrevista personal y que valoraba el dominio de fluidez y corrección del candidato en la lengua meta. Sin embargo, estaban exentos de la primera parte de la prueba, todos aquellos que estuvieran en posesión de alguno de los títulos o certificados explicitados en el Anexo de las diferentes convocatorias de habilitación lingüística. También se podía obtener la habilitación con el Plan de Formación Específica, más un año de docencia.³⁴

En Lengua Inglesa se contemplaban los siguientes títulos o certificados para la exención de la primera fase:

- Licenciado en Filología Inglesa.

³³Orden 1406/2006, de 14 de marzo (B.O.C.M. núm. 75). La Orden puede ser consultada en el siguiente enlace: <http://goo.gl/bq90o1>.

³⁴Orden 1426/2006. Art.9, párrafo 2.

- Licenciado en Traducción e Interpretación en Lengua Inglesa.
- Certificado de Aptitud en inglés de las Escuelas Oficiales de Idiomas.
- Cambridge Certificate of Proficiency in English (CPE).
- Cambridge Certificate in Advanced English (CAE).
- Certificado de Trinity College 11 o 12.
- Título universitario de primer o segundo ciclo cursado en una universidad de habla inglesa.

Por lo tanto los maestros contaban con dos vías de acceso para impartir áreas en inglés:

- **Itinerario de formación**

Aquellos maestros de los colegios públicos seleccionados para ser bilingües que contaban con un nivel B1 alto podían acceder a un itinerario de formación consistente en un curso intensivo en Madrid y una posterior estancia en una universidad extranjera en verano, antes de iniciar su primer curso escolar como maestro AICOLE, lo que aseguraba un nivel lingüístico suficiente para impartir docencia en inglés a alumnos de 1º de primaria. Tras un año de docencia y el compromiso de seguir formándose durante ese año y los siguientes, al final del primer curso se les concedía la habilitación lingüística.

- **Prueba de habilitación**

Aquellos maestros que, sin impartir docencia en un centro bilingüe o en un centro seleccionado para ser bilingüe, desearan obtener la habilitación lingüística, podían presentarse a las convocatorias que cada año les permitía demostrar su nivel de competencia lingüística. La posesión de un certificado incluido en los anexos de las mismas, emitido por una institución de prestigio, les eximía de una parte de la prueba. Esta vía les permitía obtener la habilitación lingüística e impartir docencia en inglés en cualquier centro bilingüe.

En el año 2010 se eliminó el itinerario de formación y, aunque se seguía ofreciendo formación en universidades extranjeras, se exigía a los maestros de los colegios que desearan ser bilingües, contar con la correspondiente habilitación, tal y como especifica la Orden 80/2011, de 17 de enero³⁵, para la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid, en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés en Educación Primaria en el curso 2011-2012.

En la actualidad, el proceso de habilitación ha sido modificado y se puede obtener mediante la presentación de un certificado que acredite un nivel C1 o C2 del Marco Común Europeo de Referencia y tal como observamos a continuación se admiten más certificados y titulaciones de los que se estipularon en el año 2006, pero deben tener una antigüedad inferior a cinco años. En el caso que superen los cinco años desde su expedición, solo estarán exentos de la primera fase de la prueba, pero deberán realizar la entrevista. Las certificaciones que se aceptan y eximen de la realización de ambas fases son las siguientes³⁶:

- Licenciatura en Filología Inglesa.
- Licenciatura en Traducción e Interpretación en Lengua Inglesa.
- Título de Grado en Estudios ingleses, o equivalente, según Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Título universitario de primer o segundo ciclo cursado en una Universidad de un país de habla inglesa.
- Título de Máster cursado en una Universidad de un país de habla inglesa, según Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, citado.
- Cambridge Certificate of Proficiency in English (CPE).

³⁵ Orden 80/2011, de 17 de enero. La orden puede ser consultada en el siguiente enlace: <http://goo.gl/bICSFk>.

³⁶ Resolución conjunta de 21 de abril de 2015, de las Direcciones Generales de Becas y Ayudas a la Educación y de Recursos Humanos, por la que se convocan procedimientos para la obtención de la habilitación lingüística en idiomas extranjeros, para el desempeño de puestos bilingües en centros docentes públicos y privados concertados de la Comunidad de Madrid. La Resolución puede ser consultada en el siguiente enlace: <http://goo.gl/e3YXMP>.

- Cambridge Certificate in Advanced English (CAE).
- Certificados ISEIII o ISEIV del Trinity College de Londres.
- TOEFL iBT, con una puntuación mínima por destreza de 26 en Listening, 28 en Reading, 28 en Speaking y 28 en Writing y una puntuación total a partir de 110.
- IELTS, con una puntuación total a partir de 7.
- TOEIC, con una puntuación mínima por destreza de 490 en Listening, 455 en Reading, 200 en Speaking y 200 en Writing y una puntuación total mayor o igual a 1345.
- Business Language Testing Service (BULATS), con una puntuación total a partir de 89.

En caso de no contar con un certificado que avale el nivel exigido por la Comunidad de Madrid, será necesario realizar la prueba de habilitación antes señalada.

El programa Bilingüe se somete a una evaluación lingüística externa en 2º, 4º y 6º de primaria. La institución Trinity College de Londres realiza una prueba a los alumnos de 2º de Educación Primaria, que corresponde al Grado GESE 3³⁷ de dicha Institución, aunque algunos alumnos se pueden presentar al GESE 2 y al Grado GESE 5 en 4º, donde también se contempla que los alumnos se presenten al GESE 4. La Universidad de Cambridge realiza la evaluación en 6º de primaria (*Preliminary English Test- PET for schools* y *Key English Test-Ket for School*). Los resultados obtenidos por los alumnos decidirán, en caso de que quieran seguir en un instituto bilingüe, si se incorporarán a la Sección o al Programa Bilingüe.

En este apartado en el que hemos descrito brevemente las características del programa bilingüe de la Comunidad de Madrid, solo nos hemos referido a la parte referente a la Educación Primaria y no se ha hecho mención al desarrollo del programa en la Educación Secundaria Obligatoria, por pertenecer los datos que vamos a analizar en este estudio a alumnos de 6º de primaria, si bien el

³⁷ Graded Exams in Spoken English.

procedimiento que siguen los centros de secundaria para convertirse en bilingües son similares a los que hemos citado previamente.

1.5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El estudio empírico que se ha realizado consta de varias partes. En la primera se analiza la metodología que los universitarios han seguido en sus etapas educativas anteriores para aprender inglés y la percepción que tienen sobre el nivel que han alcanzado. La segunda muestra el nivel real que tienen estos estudiantes mediante los resultados del examen TOEIC. Por último, en la tercera parte se comparan estos resultados con los niveles que han alcanzado los estudiantes de 6^a de Educación Primaria de los centros bilingües de la Comunidad de Madrid en las pruebas externas que realiza Cambridge ESOL, pruebas a las que hemos hecho referencia anteriormente.

Para la recopilación de los datos de la primera parte del estudio, se pasó un cuestionario de contexto en el primer semestre del curso académico 2012-13 a alumnos pertenecientes al primer curso de todos los grados no bilingües de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Rey Juan Carlos. No se tuvieron en cuenta los grados impartidos en inglés por la heterogeneidad de los alumnos que los cursan, muchos de ellos alumnos extranjeros, que habían estudiado en colegios ingleses o que tenían el inglés como lengua materna. Tampoco se consideraron aquellos alumnos que cursaban grados semipresenciales por su heterogeneidad y porque muchos de ellos no habían cursado sus estudios previos en la Comunidad de Madrid.

La muestra está integrada por 1.729 alumnos, de los cuales el 100% ha estudiado una lengua extranjera en las etapas de primaria, ESO y Bachillerato, y un 41% de los alumnos encuestados empezó a estudiarla en Educación Infantil, lo cual proporciona una media aproximada de 13 años de estudio de esta materia. Además, el 59% de los estudiantes encuestados ha recibido clases particulares o de refuerzo, con una duración media de 2,72 horas semanales y a la pregunta de si

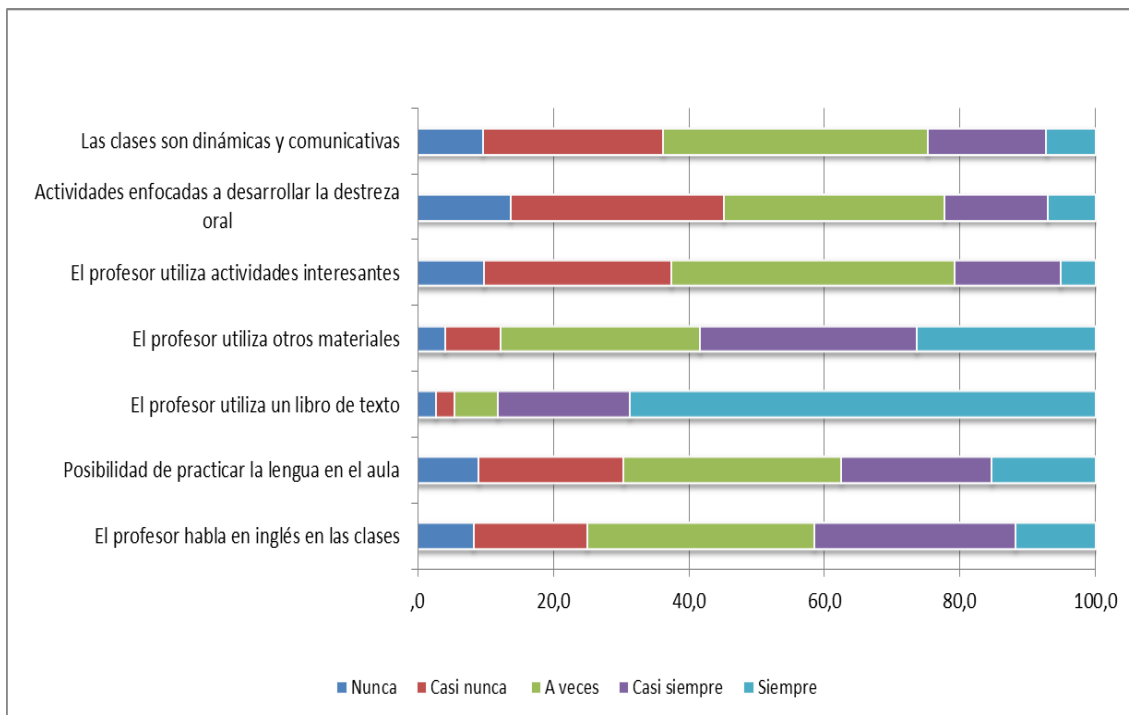
habían realizado algún curso de idioma en el extranjero, el 26% de estudiantes contestó afirmativamente.

El cuestionario que se presenta en el Anexo II considera dos tipos de variables: las que van dirigidas a obtener datos sobre la metodología utilizada por los profesores para la enseñanza del inglés y las orientadas a obtener datos sobre la percepción que tienen los alumnos respecto de su aprendizaje.

En cuanto al bloque sobre metodología (o contexto de aprendizaje de la lengua inglesa), se tienen en cuenta variables que recogen por un lado aspectos tales como la exposición a la lengua meta y la utilización de la misma en las clases, y otras relacionadas con los recursos pedagógicos, como la utilización de libros de texto, de otros materiales (CD, videos, revistas), de actividades planteadas por parte el profesor, así como de actividades dinámicas y enfocadas a desarrollar la destreza oral. Todas ellas son variables cualitativas ordinales medidas en una escala Likert con cinco opciones: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre.

El análisis descriptivo de estas variables se muestra en el gráfico 5. La representación de todas ellas simultáneamente permite comparar los distintos aspectos considerados en las variables.

Gráfico 5: Metodología utilizada en la clase de inglés



Fuente: *Elaboración propia.*

Resulta llamativo el elevado porcentaje, casi el 90% de estudiantes, que afirma que ha utilizado siempre o casi siempre un libro de texto en las clases, frente a un 60% que afirma haber utilizado otros materiales y herramientas en las clases de inglés aparte del libro.

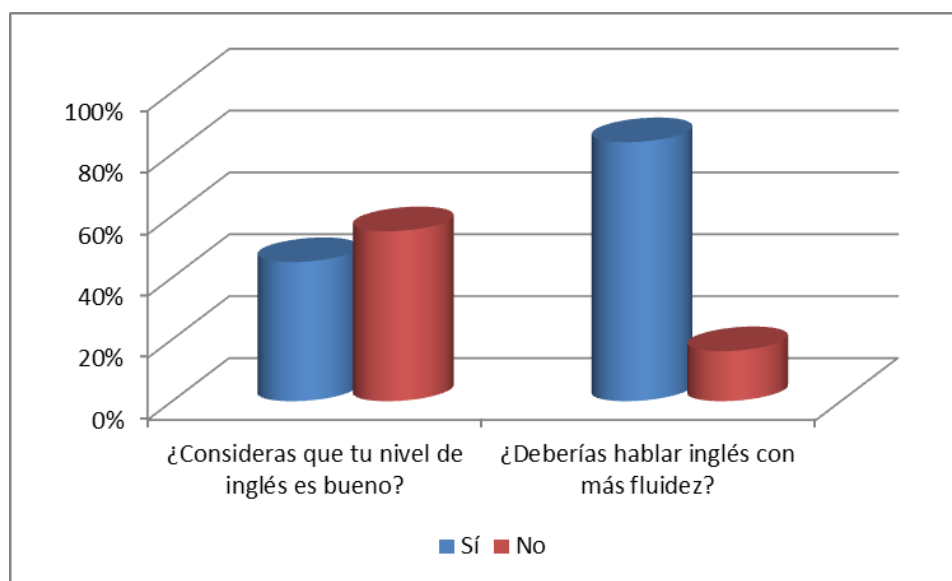
Un 60% aproximadamente especifica que no ha tenido posibilidades de practicar la lengua en el aula habitualmente y tampoco ha estado expuesto a la lengua meta por parte del profesor. En las tres primeras preguntas podemos observar que más del 70% de los alumnos considera que el profesor no suele utilizar actividades interesantes o enfocadas a desarrollar la destreza oral y si lo hace, es ocasionalmente.

Todos estos factores y, en especial, el no haber estado expuesto a la lengua de estudio y que las clases y las actividades no estén dirigidas a desarrollar la competencia comunicativa pueden incidir de forma significativa en el hecho de

que nuestros alumnos no alcancen el nivel de competencia lingüística esperado en una lengua extranjera después de tantos años de estudio.

En lo que se refiere a la percepción que los alumnos tienen sobre su nivel de inglés, tal y como se puede observar en el gráfico 6, el 45% considera que es bueno, pero se debe resaltar que el 83,8% cree que debería hablar inglés con más fluidez después de los años dedicados a su aprendizaje.

Gráfico 6: Percepción de los alumnos sobre su nivel de inglés



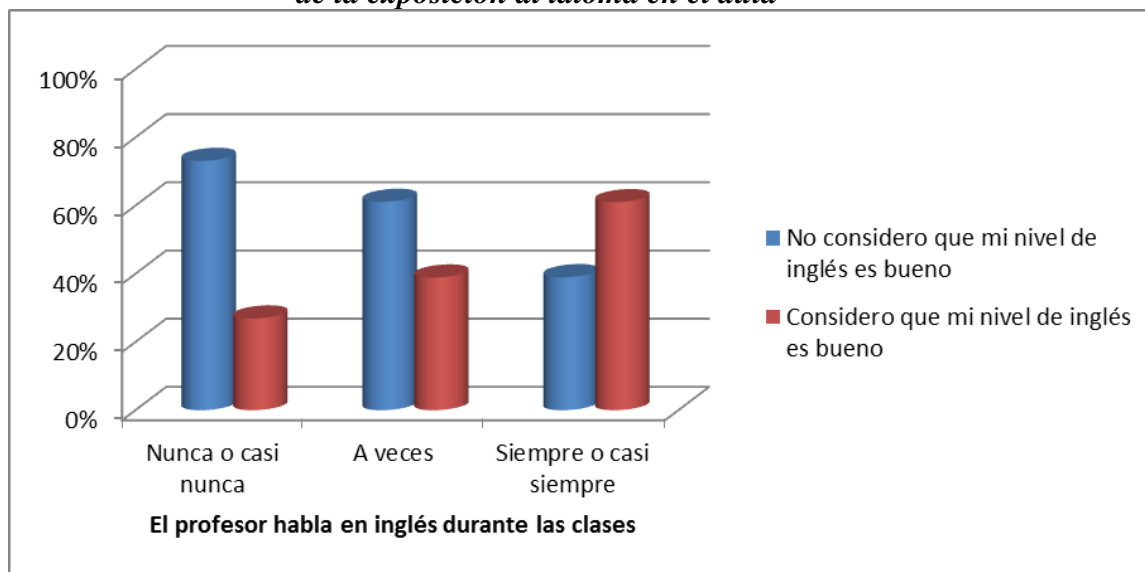
Fuente: elaboración propia.

Con el fin de analizar si existía relación de dependencia entre la percepción que los alumnos tenían de su nivel de inglés, es decir, si consideraban que era bueno o malo, y otras variables del cuestionario, se realizó un análisis a través de tablas de contingencia y contrastes de independencia mediante la prueba chi-cuadrado. Las tablas de contingencia que han resultado significativas y los resultados del contraste chi-cuadrado se muestran en el Anexo III de esta investigación. A continuación presentaremos las conclusiones más relevantes. Al tratarse de variables ordinales podemos además analizar qué tipo de relación existe entre ambas: lineal, positiva o negativa. Todos los niveles críticos son menores que 0,05 por lo que se puede afirmar que las variables “Percepción” y “Exposición” están relacionadas. Además el valor de los estadísticos son positivos

concluyendo que la relación, aunque no sea muy fuerte, es positiva y que a mayor exposición al inglés mejor percepción tienen los alumnos sobre el nivel alcanzado.

En primer lugar, el gráfico 7 describe la relación que existe entre la percepción de los alumnos sobre su nivel de inglés y la exposición a la lengua en el aula.

Gráfico 7: Percepción de los alumnos sobre su nivel de inglés en función de la exposición al idioma en el aula



Fuente: elaboración propia.

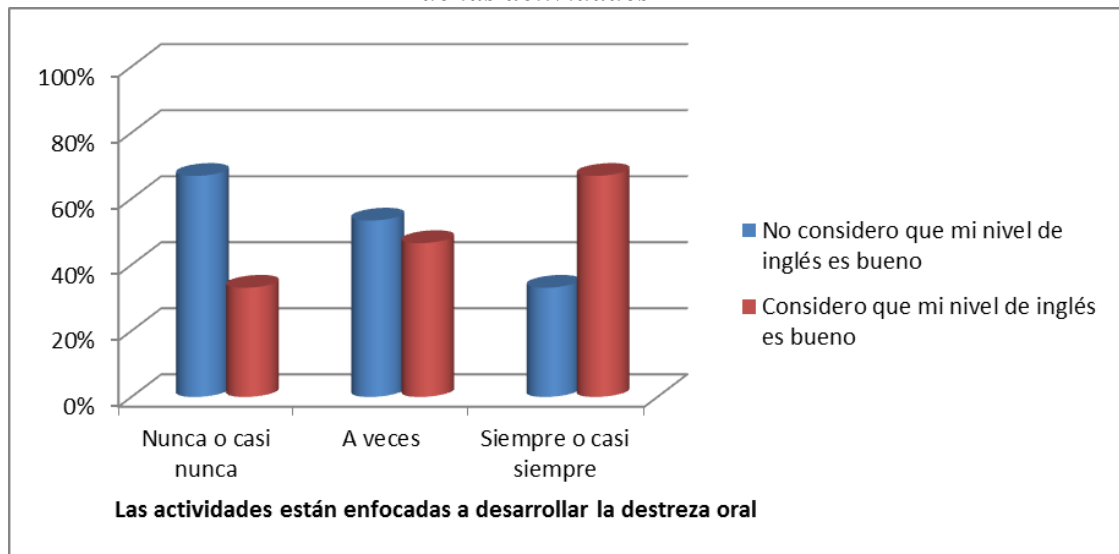
Como puede observarse, la percepción de su nivel de inglés es muy diferente dependiendo de la frecuencia con la que ha estado expuesto a la lengua meta por parte del profesor. El 73% de los alumnos que nunca o casi nunca han recibido instrucción en la lengua de estudio considera que su nivel no es bueno, mientras que este porcentaje baja al 39% para aquellos que sí han estado expuestos siempre o casi siempre a la lengua por parte del profesor.

El contraste chi- cuadrado muestra que existe una relación de dependencia significativa entre la percepción que los alumnos tienen de su nivel de inglés y el hecho de haber recibido las clases en la lengua meta, tal y como muestra también el gráfico.

Además, al tratarse de variables ordinales podemos además analizar qué tipo de relación existe entre ambas: lineal, positiva o negativa. Todos los niveles críticos en los contrastes Tau-b de Kendall, Tau-c de Kendall o Gamma son menores que 0,05 por lo que se puede afirmar que las variables “percepción sobre el nivel de inglés” y “el profesor habla inglés durante las clases” están relacionadas. Además el valor de los estadísticos es positivo concluyendo por tanto que la relación es positiva, esto es, a mayor exposición a la lengua, mejor consideran su nivel, mientras que los que no han estado expuestos con la misma frecuencia, creen que su nivel no es bueno.

La relación existente entre las actividades, si están enfocadas o no a desarrollar la destreza oral, y la percepción por parte del alumno de su nivel de inglés, se puede ver descrita en el gráfico 8.

Gráfico 8: Percepción de los alumnos sobre su nivel de inglés en función de las actividades



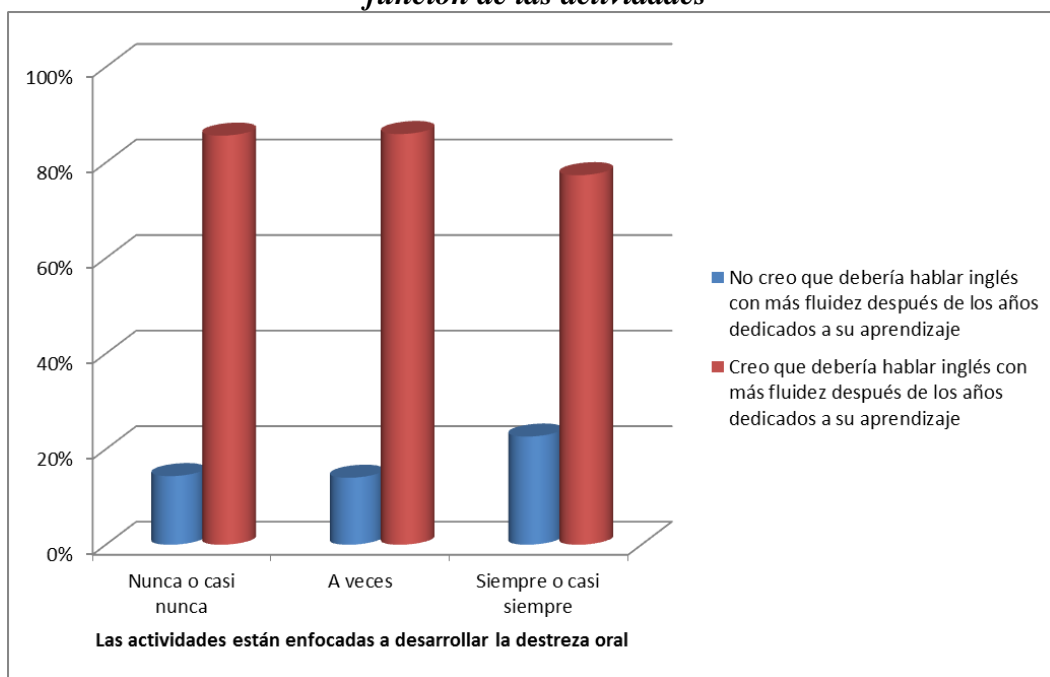
Fuente: elaboración propia.

La percepción de los alumnos sobre su nivel de inglés, tal y como prueba el contraste chi-cuadrado, depende de si las actividades nunca o casi nunca estaban dirigidas a desarrollar la competencia oral, lo estaban a veces o lo estaban siempre o casi siempre. Casi un 67% de los estudiantes que nunca o casi nunca realizaron actividades dirigidas a desarrollar la destreza oral considera que su nivel no es

bueno. Estos estudiantes no han tenido la posibilidad de poner en práctica lo que aprendían. Idéntico porcentaje de estudiantes que siempre o casi siempre desarrollaron actividades comunicativas percibe que tiene un buen nivel de inglés.

Finalmente, la última tabla de contingencia que aporta datos significativos es la que compara la percepción que tienen los alumnos sobre la fluidez con la que hablan. Los datos se muestran en el gráfico que aparece a continuación.

Gráfico 9: Percepción de los alumnos sobre la fluidez de su inglés en función de las actividades



Fuente: Fuente elaboración propia.

Aunque todos los alumnos creen que deberían hablar inglés con más fluidez, son ligeramente más conscientes de ello aquellos que no utilizaban actividades enfocadas a desarrollar la competencia comunicativa. La prueba chi-cuadrado también concluye en este caso que ambas variables guardan una relación de dependencia.

Del análisis de la encuesta podemos deducir que gran parte de estos alumnos creen que su nivel de inglés no es bueno y que en general deberían hablar inglés con mayor fluidez. Son más conscientes de ello aquellos que no utilizaban

actividades enfocadas a desarrollar la competencia comunicativa. Por lo tanto, atribuyen esta falta de fluidez a las pocas ocasiones que han tenido de poner en práctica lo que estaban aprendiendo.

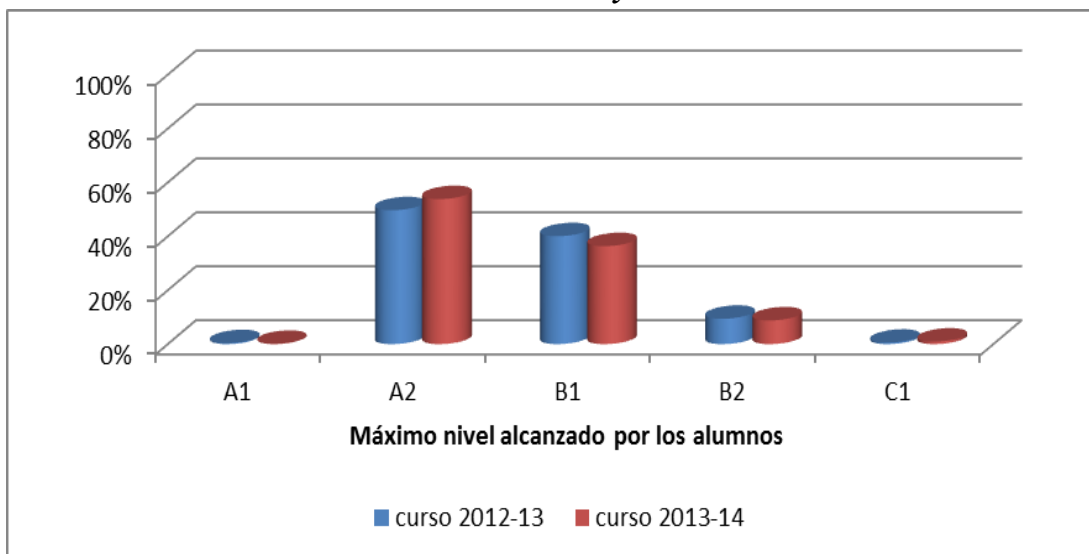
En la segunda parte de este análisis empírico vamos a analizar cuál es el nivel real de inglés que tienen estos alumnos, que están cursando un grado presencial no bilingüe en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Para ello se dispone de los resultados del examen TOEIC que realizan los alumnos de la Universidad Rey Juan Carlos en la asignatura de Idioma Moderno y, como se ha mencionado al principio del estudio, solo evalúa dos destrezas, la comprensión oral y la comprensión lectora.

La asignatura Idioma Moderno se situaba en primer o segundo curso de todos los grados de la Universidad Rey Juan Carlos³⁸, por tanto, algunos de los alumnos que contestaron la encuesta hicieron su examen TOEIC durante el curso académico 2012-13, y otros durante el curso 2013-14. Son ambos cursos los que se han analizado.

En el gráfico 10 se representan los niveles que han obtenido los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales matriculados en grados presenciales ordinarios. Algunos de estos estudiantes se han presentado al examen más de una vez, como media 1,26 veces. Se ha tenido en cuenta para la representación gráfica el máximo nivel que han alcanzado y, como puede observarse, es similar en ambos cursos.

³⁸Los planes de estudio de la Universidad Rey Juan Carlos han sufrido modificaciones y actualmente Idioma Moderno se cursa en segundo curso de todos los títulos de Grado.

Gráfico 10: Resultados del examen TOEIC de los alumnos de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales



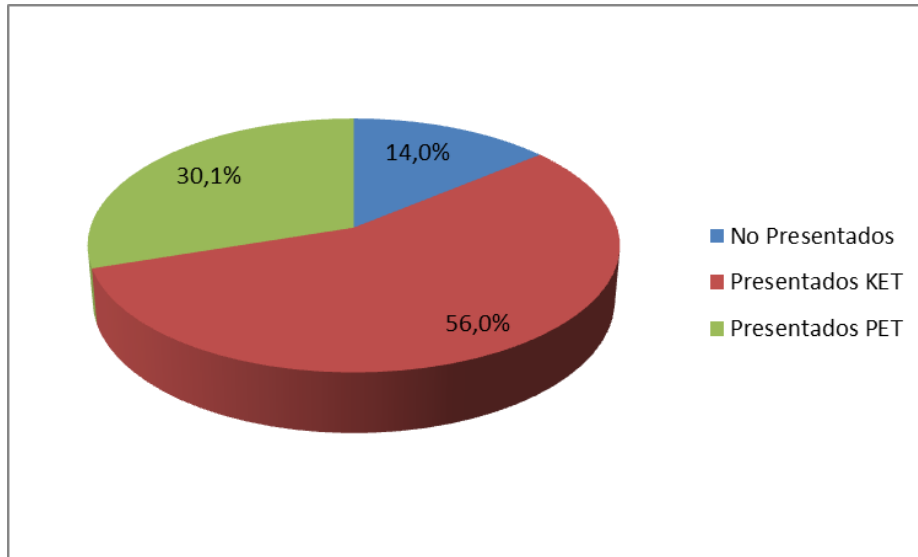
Fuente: elaboración propia

Resulta llamativo que el mayor porcentaje de estudiantes, el 49,7% en 2012-13 y el 53,8% en el curso 2013-14 alcanza tan solo un nivel A2. Un porcentaje también no muy elevado de alumnos, el 40% en 2012-13 y el 36,4% en el curso 2013-14 tienen un nivel B1. Es destacable el bajo porcentaje de alumnos, menos del 10%, que tienen un nivel B2, y un porcentaje casi despreciable de estudiantes con un nivel C1.

Por último, analizaremos el nivel de inglés que tienen los alumnos de sexto curso de Educación Primaria que han estudiado en colegios bilingües de la Comunidad de Madrid. Para este análisis se han utilizado datos proporcionados por la Consejería de Educación referidos a los cursos 2012-13 y 2013-14, los mismos que se tienen en cuenta para estudiar el nivel de los universitarios.

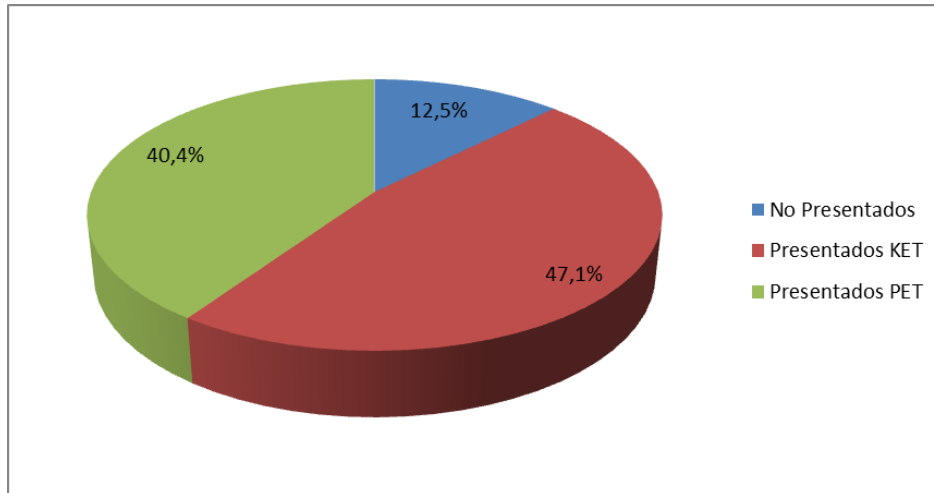
En el curso 2012-13 se encontraban matriculados en sexto curso de Primaria 7.812 alumnos en colegios bilingües, y en 2013-14 este número se incrementó hasta 9.010 alumnos. En los gráficos 11 y 12 que se presentan a continuación se puede ver el porcentaje de estos estudiantes que se presentaron a alguno de los exámenes de inglés KET o PET.

Gráfico 11: Alumnos de sexto de primaria presentados a las pruebas PET y KET. Curso 2012-13



Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Gráfico 12: Alumnos de sexto de primaria presentados a las pruebas PET y KET. Curso 2013-14



Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

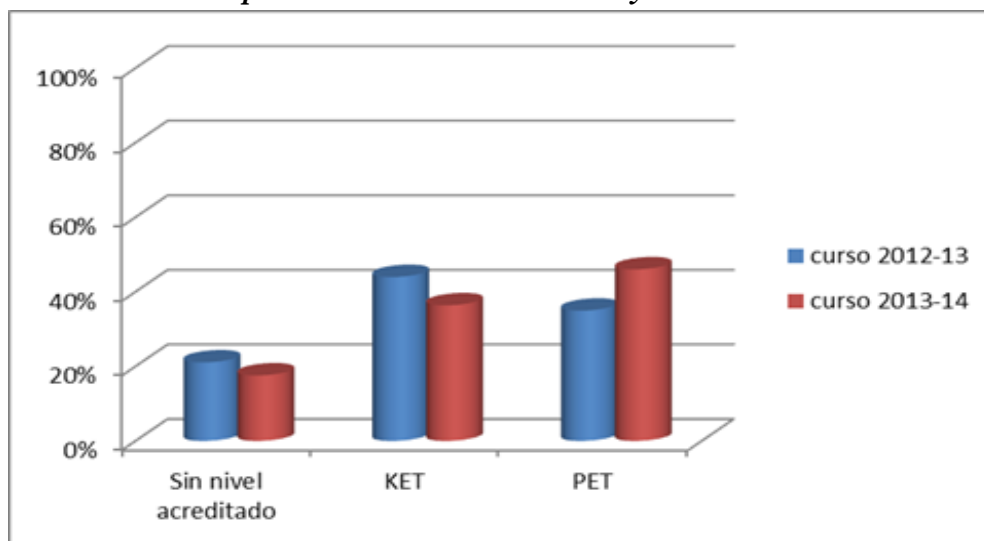
Como se puede observar, el número de alumnos no presentados en el curso 2012-13 fue del 14% descendiendo en 1,5 puntos porcentuales el curso siguiente. Se produce además un aumento del 10% en el porcentaje de estudiantes que se presentan al nivel superior, el PET.

En el curso 2012-13 se presentaron al examen KET 4.371 alumnos, de los cuales aprobaron el 67,6%. El 100% de los 2.349 alumnos presentados al examen PET lo aprobaron.

El curso siguiente el número de alumnos presentados al KET es similar, 4.243, aprobando idéntico porcentaje. Se observa un notable incremento de alumnos que se presentan al PET, un total de 3.640, de los cuales aprueban el 99,7%. Este curso presenta mejores resultados que el anterior.

Para analizar los datos de manera global se presentan en el siguiente gráfico los niveles alcanzados por el conjunto de alumnos que se presentaron a alguno de los dos exámenes, y el porcentaje de aquellos que al no aprobarlo no pueden acreditar ningún nivel.

Gráfico 13: Nivel de inglés de los alumnos de sexto de primaria presentados. Cursos 2012-13 y 2013-14



Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Los alumnos del curso 2013-14 acreditan un nivel de inglés superior a los estudiantes que se presentaron el curso anterior. Un 46% tiene un nivel B1, frente al 35% con ese nivel el curso 2012-13. Disminuye además el número de alumnos que no logra superar el examen al que se presenta. Hay que tener en cuenta que en estos exámenes, los alumnos demuestran tener un nivel determinado, sin valorar si

este puede ser superior. Por ello, es posible que alguno de los alumnos que se ha presentado al examen KET superándolo pueda incluso tener un nivel B1.

Si bien el número de alumnos que acredita tener el nivel A2 y B1 son similares, en cuanto a porcentajes en ambos grupos, cabe destacar lo siguiente. Los alumnos de la muestra de 6º de primaria de los colegios bilingües de la Comunidad de Madrid han recibido instrucción en la lengua meta durante seis años mientras que la de los que acceden a la universidad lo han hecho un número de años significativamente superior, entre diez y doce. Los primeros han realizado un examen externo al finalizar la etapa de educación primaria que abarca las cuatro destrezas, frente al examen TOEIC realizado por los estudiantes universitarios, que solo evalúa dos destrezas, la comprensión lectora y auditiva. Siendo, la expresión oral y la expresión escrita destrezas que implican una mayor competencia lingüística, podemos afirmar que los alumnos de los colegios bilingües de la Comunidad de Madrid alcanzan, en la mitad de tiempo, niveles de competencia lingüística similares o superiores a los que acceden por primera vez a la universidad. El resultado final es de seis años de enseñanza en la lengua meta con las cuatro destrezas superadas frente a doce años con tan solo dos destrezas evaluadas. Esto significa que si siguen la metodología utilizada durante la etapa de primaria hasta que accedan a la universidad, es decir durante otros seis años, los alumnos de los centros bilingües finalizarán la educación secundaria postobligatoria con niveles lingüísticos significativamente superiores a los que se obtienen en centros ordinarios.

Estos resultados demuestran una vez más que los alumnos que no han estudiado en colegios bilingües no adquieren un nivel de competencia lingüística suficiente. Sería de gran utilidad tanto para la comunidad educativa, como para las administraciones plantearse que es lo que está fallando para que el rendimiento alcanzado por nuestros estudiantes no sea el apropiado en relación a los años que han estudiado una lengua extranjera.

Una de las grandes diferencias entre los dos grupos que se han comparado es la metodología que los alumnos de los Colegios Bilingües han recibido, la cual se explica con detalle en el capítulo 6 de esta investigación. Teniendo en cuenta los resultados que arroja este estudio y, siendo la metodología utilizada por cada grupo muy diferente, puede que sea conveniente dar un giro total al tipo de instrucción que hasta ahora ha sido utilizada en las clases de lenguas extranjeras.

Deberíamos ser capaces de analizar “COMO” afrontar la enseñanza de una segunda lengua, ya que la metodología utilizada puede ser un factor determinante que incida en los resultados. A lo largo del tiempo, las metodologías utilizadas han sido muchas y cambiantes. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación han revolucionado el panorama educativo y son muchos los que han llegado a considerarlas como la herramienta que resolverá los problemas metodológicos existentes. Con el fin de poder analizar nuestras propias concepciones sobre la enseñanza debemos estar abiertos y ser receptivos a la hora de decidir cuál es la mejor metodología a seguir, ya que, es la clave para poder construir una base sólida en lo referente al aprendizaje de una lengua extranjera y contribuir a mejorar la competencia lingüística de nuestros alumnos en inglés.

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS EDUCATIVAS EN MATERIA DE LENGUA EXTRANJERA EN ESPAÑA Y EUROPA

La enseñanza de lenguas extranjeras ha ocupado siempre un lugar relevante en el sistema educativo español. En este capítulo se pretende dar una visión global sobre el contexto legislativo en materia de políticas educativas, por lo que se realizará una revisión de cómo ha sido tratada la enseñanza de segundas lenguas en las diferentes etapas de la educación en España a lo largo de los siglos XIX, XX y XXI, así como todas las acciones llevadas a cabo por la Unión Europea a partir de la publicación del Libro Blanco sobre la educación y la formación: Enseñar y Aprender – Hacia la Sociedad del Conocimiento³⁹, publicado por la Comisión de la Unión Europea en 1995. Este documento, cuyo contenido y propuestas siguen siendo plenamente vigentes, supuso no sólo un reto, sino también un instrumento fundamental para el fortalecimiento de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos de los Países Miembros.

2.1 LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN ESPAÑA A LO LARGO DE LOS SIGLOS XIX, XX Y XXI

En este apartado se analizará el papel que las lenguas extranjeras ha jugado en los currículos escolares desde la Ley de Instrucción Pública hasta la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Se revisarán las diferentes reformas y planes de estudios que dieron lugar a modificaciones en determinados aspectos de las leyes y como estas afectaron positiva o negativamente al aprendizaje de idiomas en nuestro país.

³⁹El documento completo puede ser consultado en el siguiente enlace: <http://goo.gl/U9VLBo>.

2.1.1 Ley Moyano

La enseñanza de las lenguas vivas como materia escolar obligatoria en la enseñanza secundaria en España se introduce con la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, también conocida como Ley Moyano⁴⁰. Sin embargo son muchas las reformas que se realizarán a lo largo del siglo XX en los planes de estudio (1900, 1926, 1934, 1938, 1953/1957, 1970 y 1990) y que afectarán positiva o negativamente al aprendizaje de idiomas. La Ley de Instrucción Pública es la que establecería el marco legislativo del sistema educativo español organizándolo en tres niveles: enseñanza primaria, media y superior. Las líneas fundamentales de esta ley prevalecieron durante más de cien años, en concreto hasta la Ley General de Educación de 1970 donde se establece la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 14 años y la LOGSE de 1990 que la aumentó hasta los 16.

Durante la mayor parte del siglo XX el idioma predominante era el francés, que tuvo casi siempre carácter obligatorio y es el que se estudiaba durante más años, si bien otros idiomas como el alemán y el inglés fueron materias opcionales en casi todos los planes de estudios. A partir de los años 80 el inglés comenzó a ganar terreno al francés, lo que supuso una transformación importante que tuvo un gran impacto en el profesorado⁴¹. Sin embargo el cambio más importante se produjo en la década de los 70 con la Ley General de Educación (Ley 14/1970 de 4 de agosto)⁴² ya que la enseñanza básica se hizo obligatoria para todos los

⁴⁰ Título II de la segunda enseñanza, art. 15. Ley de Instrucción Pública, sancionada por S. M. en 9 de Setiembre de 1857- Madrid, Imprenta Nacional 1857. La Ley puede ser consultada en el siguiente enlace: <http://goo.gl/URZDfh>.

⁴¹ Debido a una creciente demanda del idioma inglés por parte de las familias y una progresiva disminución de la demanda de francés se produjo un incremento del número de especialistas de inglés y una reducción del número de especialistas de francés, gran parte de los cuales optaron o se vieron obligados a reconvertirse y cambiar de especialidad. Muchos de los que no lo hicieron, a pesar del incremento en el número de horas de francés como segundo idioma, tuvieron que impartir asignaturas afines.

⁴² Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (B.O.E. núm. 187, 6 de agosto de 1970). La Ley puede ser consultada en el siguiente enlace: <http://goo.gl/cNdAzx>.

alumnos y los idiomas entraron a formar parte de este nivel educativo con carácter obligatorio.

2.1.1.1 Plan de estudios de 1900

En el año 1900 se realizó una reforma de la segunda enseñanza en la que se ponía de manifiesto la importancia del aprendizaje de idiomas (francés) para los alumnos de este nivel educativo como parte fundamental de su formación. El prólogo de ese Real Decreto⁴³ ponía de manifiesto lo beneficioso del aprendizaje de las lenguas vivas diciendo:

Como imperiosa necesidad de la vida moderna de relación de unos pueblos con otros, y olvido del funesto aislamiento en que hemos vivido, así como por la precisión de conocer cuanto más saliente y provechoso se produce en las ciencias y en sus aplicaciones, impónese el conocimiento de las lenguas vivas: una el Francés, otra el Inglés o el Alemán (Real Decreto de 20 de julio, 1900:531).

En esta introducción se hacía también referencia a como debía ser el aprendizaje de idiomas y cuál era su fin último:

No hay necesidad de consignar hasta qué punto debe ser práctico el trabajo de estudiarlas. La lectura correcta, la traducción y la redacción corrientes deben ser el objeto principal, y si además en las clases se acostumbran desde el primer día profesores y alumnos a ir gradualmente empleando el lenguaje, resultará la tarea provechosa y el éxito cierto⁴⁴ (*Ibidem*: 531).

La segunda enseñanza tenía una duración de seis años y comenzaba a la edad de 10 años, se estudiaban 4,5 horas semanales de francés en 3º y 4º y otra lengua (inglés o alemán) en 5º y 6º (3 horas semanales) por lo que los alumnos comenzaban a estudiar una lengua extranjera a los 12 años y estudiaban dos

⁴³ Real Decreto de 20 de julio de 1900, reformando el plan de estudios de segunda enseñanza. Colección legislativa de España. Legislación y Disposiciones de la Administración Central, Madrid: Imprenta de la Revista de Legislación, [1898-1933], Vol. 6, p. 531-542. Este Real Decreto se puede consultar en el siguiente enlace: <http://goo.gl/OaBi1A>.

⁴⁴ Esta cita pone de manifiesto que el fin último del aprendizaje de una segunda lengua no era la comunicación, ya que la utilización de la lengua meta sólo se sugiere como aconsejable. Serán la lectura, la traducción, y la redacción el centro del aprendizaje, siguiendo la metodología de gramática-traducción que imperó durante más de cien años como método de instrucción para la enseñanza de una lengua extranjera, metodología que trataremos detalladamente en el siguiente capítulo.

lenguas extranjeras de manera consecutiva. A continuación se muestra la disposición de las asignaturas que se estudiaban en esta etapa educativa.

Tabla 4: Disposición de las asignaturas del Plan de Estudios de 20 de julio de 1900

PRIMER AÑO	CUARTO AÑO
Castellano y latín. Nociones de Geografía astronómica, física y política. Nociones y ejercicios de aritmética. Religión. Dibujo. Gimnasia.	Preceptiva de los géneros literarios. Geografía histórica, comercial y estadística. Historia Universal. Geometría y trigonometría. Psicología y Lógica. Francés, segundo curso. Religión. Dibujo. Gimnasia.
SEGUNDO AÑO	QUINTO AÑO
Castellano y latín. Geografía descriptiva general y especial de Europa. Historia de España. Nociones y ejercicios de Geometría. Religión. Dibujo. Gimnasia	Ética y Sociología. Elementos de Historia general de la Literatura. Física, primer curso. Química. Historia natural, primer curso (Organografía, Fisiología, Zoología descriptiva). Nociones de Higiene Inglés o alemán, primer curso. Dibujo. Gimnasia
TERCER AÑO	SEXTO AÑO
Preceptiva general y literaria. Geografía descriptiva particular de España. Aritmética y Álgebra. Francés, primer curso. Religión. Dibujo. Gimnasia. Historia de España.	Física, segundo curso Historia natural, segundo curso (Organografía y Fisiología vegetal, Botánica, descriptiva. Geología y Mineralogía). Agricultura y Técnica agrícola e industrial. Derecho usual. Inglés o alemán, segundo curso. Gimnasia.

Fuente: Real Decreto de 20 de julio de 1900. Colección Legislativa de España, Vol. 6, artículo 3º, pp. 533-534.

2.1.1.2 Plan de estudios de 1926

La segunda reforma de la segunda enseñanza se llevó a cabo en 1926 con el plan Callejo⁴⁵, dándole un nuevo impulso al aprendizaje de lenguas extranjeras. Este plan dividió el bachillerato en dos etapas: Bachillerato Elemental (tres años de estudio) y Bachillerato Universitario (un curso común y dos de especialización en Ciencias o Letras). En este plan de estudios el francés era materia obligatoria en el Bachillerato elemental, y posteriormente, los alumnos podían elegir entre inglés, italiano o alemán en el Bachillerato universitario, tanto en la sección de Letras como en la de Ciencias, incluyendo en el primer curso de la sección de Letras una nueva asignatura, Literatura Española comparada con la Literatura extranjera. Este plan supuso una mejora en cuanto al aprendizaje de lenguas. Se ampliaba el número de lenguas a estudiar, aunque ni el número de horas (tres semanales) ni los años dedicados a estudiarlas (tres años de francés y dos de inglés, alemán o italiano) eran suficientes para dominarlas. De 1926 a 1933, dentro del plan Callejo, se realizaron numerosos proyectos y planes de estudios, ninguno de ellos duraderos, encaminados a reforzar y, por lo tanto, a mejorar el aprendizaje de idiomas.

En 1931 se suprime el plan Callejo y se adopta el plan de 1903 adaptado, lo que supuso un retroceso de la situación de las lenguas extranjeras en el sistema educativo. Se mantiene la materia de francés en segundo curso, no por considerarla necesaria, sino con el fin de que los alumnos que la habían cursado no vieran interrumpido su aprendizaje: *“para que no interrumpan esta enseñanza los alumnos que han estudiado el primer curso de esta asignatura durante el primer año del plan de 1926”* (Real Decreto de 7 de agosto de 1931:434)⁴⁶. De

⁴⁵Real Decreto de 25 de agosto de 1926 relativo al nuevo plan del Bachillerato. Colección legislativa de España. Legislación y Disposiciones de la Administración Central, Madrid: Imprenta de la Revista de Legislación, [1898-1933], Vol. 99.pp.743-752. Este Real Decreto puede ser consultado en el siguiente enlace: <http://goo.gl/1c5hz9>.

⁴⁶ Decreto de 7 de agosto de 1931 que pone en vigor durante el tiempo que comprende el curso académico 1931-1932 el plan de estudios del Bachillerato del año 1903, adaptado para los alumnos del mencionado curso 1931-1932.pp.432-440. Colección legislativa de España. Legislación y Disposiciones de la Administración Central, Madrid: Imprenta de la Revista de Legislación, [1898-1933], Vol. 125. El Decreto puede ser consultado en el siguiente enlace: <http://goo.gl/B2r7M5>.

igual manera en sexto curso se añaden las materias de inglés, alemán o italiano con el mismo fin, el de no dejar incompleto el estudio de estas asignaturas. En 1932 y considerando los planes de 1903 y 1931 se publica un nuevo plan llamado de transición donde se eliminan el inglés, el alemán y el italiano: “*Quedan suprimidas del plan de adaptación las asignaturas de Inglés, Alemán e Italiano, hasta que se reorganicen las asignaturas de lenguas vivas*” (Orden de 13 de julio de 1932:102)⁴⁷ manteniéndose el francés como único idioma ofertado.

2.1.1.3 Plan de estudios de 1934

Todos estos cambios afectaron negativamente al aprendizaje de las lenguas extranjeras, ya que se regresó a la situación que existía tres décadas antes. Debido a los continuos cambios en los planes de enseñanza, el gobierno se ve obligado a aprobar en 1934⁴⁸ un nuevo plan de estudios en el que los idiomas recuperan de nuevo relevancia. El nuevo bachillerato consta de siete cursos y empieza a los 10 años. Se divide en dos ciclos, el primero de carácter elemental (3 años) y un segundo ciclo (4 años). En ambos está presente el aprendizaje de idiomas.

En el primer ciclo del bachillerato se impartía francés en los tres cursos, con una carga lectiva de cuatro horas semanales. En el segundo ciclo se estudiaba francés en cuarto durante tres horas a la semana y, en sexto y séptimo, se ofertaba el estudio del inglés o el alemán durante seis horas a la semana en cada curso. El nuevo bachillerato plantea que, al finalizar el primer ciclo y para poder matricularse de cuarto, el alumno debe realizar una prueba intermedia. Una de las pruebas es la lectura y traducción de un texto en francés. De igual manera, al terminar todo el bachillerato, se impone la realización de un examen de reválida

⁴⁷ Orden de 13 de julio de 1932, aprobando el plan de estudios (basado en el de 1903 y en el vigente de adaptación) que han de seguir en el curso de 1933 y hasta terminar el Bachillerato quienes son alumnos de Segunda enseñanza en el curso corriente de 1931 a 1932. Colección legislativa de España. Legislación y Disposiciones de la Administración Central, Madrid: Imprenta de la Revista de Legislación, [1898-1933], Vol. 130. La orden puede ser consultada en el siguiente enlace: <http://goo.gl/FH3FmY>.

⁴⁸ Decreto de 29 de agosto de 1934, de establecimiento de un nuevo plan de estudios. Gaceta de 30 de agosto de 1934. Repertorio Cronológico de Legislación. Ed. Aranzadi

de todas las asignaturas cursadas ante un tribunal compuesto, entre otros, por un profesor de lenguas extranjeras.

2.1.1.4 Plan de estudio de 1938

Durante la Guerra Civil la enseñanza de idiomas vuelve a sufrir una modificación. El plan de estudios de 20 de septiembre de 1938⁴⁹, en su preámbulo, dispone que la cultura humanística debe completarse, aparte de con una serie de estudios científicos de carácter formativo, con el estudio de dos lenguas vivas: *“por último, dos lenguas vivas que escogerán los alumnos entre las que se fijan en el cuadro de estudios, siendo obligatorio que una de ellas sea el italiano o el alemán, que facilitarán a los futuros Bachilleres el acceso a las producciones literarias y científicas del extranjero”* (BOE de 23 de septiembre de 1938:805).

En la Base IV, *Enseñanzas*, en la parte que se refiere a Lenguas Modernas establece: *“Dos idiomas a determinar entre el italiano, francés, alemán o inglés. Será obligatorio el estudio del alemán o italiano a elección. Los idiomas latinos se cursarán durante tres años y los otros durante cuatro”*.

La siguiente imagen recoge el plan de estudios del Bachillerato que establecía la ley de 20 de septiembre de 1938.

⁴⁹ Ley 20 de septiembre de 1938. Reforma de la segunda enseñanza. (BOE de 23 de septiembre de 1938). Repertorio Cronológico de Legislación. Ed. Aranzadi

Ilustración 3: Plan de estudios del Bachillerato. Ley de 20 de septiembre de 1938.

	Religión y Filosofía	Lenguas Clásicas	Lengua y Literatura Española	Geografía e Historia	Matemáticas	Lenguas modernas	ESPECIALIDAD	Educación Artística, Física y Psicológica
1er. curso	Religión 2	Lengua Latina 3	Lengua Española 3	Geografía e Historia de España. 3	Aritmética y Geometría 3	Lenguas modernas 3	Elementos de Ciencias de la Naturaleza. 2	6 1 2
2o curso	Religión 2	Lengua Latina 3	Lengua Española (Análisis y Redacción) 3	Aplicación de Geografía e Historia de España. 3	Aritmética y Geometría. 3	Lenguas modernas 3	Elementos de Ciencias de la Naturaleza. 2	6 1 2
3er. curso	Religión 2	Lengua Latina 3	Lengua Española (Análisis y Redacción) 3	Nociones de Geografía e Historia Universales. 3	Aritmética, Geometría y Elementos de Álgebra. 3	Lenguas modernas 3	Elementos de Ciencias de la Naturaleza. 2	6 1 2
4o curso	Religión 2	Lengua Latina 3	Lengua Española. Preceptiva literaria y Composición. 3	Ampliación de Geografía Universal e Historia de la Cultura. 3	Ampliación de Álgebra y Geometría. 3	Lenguas modernas 3	Elementos de Física y Química. 2	6 1 2
5o curso	Religión 2	Lengua y Literatura Latinas. 3	Lengua Española y Composición 2	Ampliación de la Historia y Geografía de España. 2	Álgebra y elementos de Trigonometría. 3	Lenguas modernas 3	Elementos de Física y Química. 2	6 1 2
6o curso	Religión 2	Lengua y Literatura Latinas. 3	Literatura Española y nociones de Literaturas extranjeras. 2	Historia del Imperio Español. Su contenido histórico. Formación. Instituciones. 2	Álgebra y nociones de Geometría analítica. 3	Lenguas modernas 3	Revisión de los elementos de Física y Química y Ciencias Naturales. 2	6 1 2
7o curso	Religión 2	Lengua y Literatura Latinas. 3	Literatura Española y nociones de Literaturas extranjeras. 2	Historia y sentido del Imperio español. Valor de la Hispanidad. 2	Nociones de Álgebra superior. 2	Lenguas modernas 3	Revisión de los elementos de Física y Química y Ciencias Naturales. 2	6 1 2

811

La especificación y distribución de la Disciplina de Religión se publicará oportunamente de acuerdo con la Jerarquía eclesiástica. Los números de cada cuadro indican las horas semanales dedicadas a cada disciplina, y tienen un carácter no estrictamente obligatorio, sino normativo y orientador, según se indica en la Base IV del artículo primero.

Fuente: BOE 23 de septiembre, 1938:811. Repertorio Cronológico de Legislación. Ed. Aranzadi.

De las 28 horas lectivas semanales que los alumnos tenían en los tres cursos del ciclo elemental, se dedicaban tres horas semanales al estudio de las lenguas extranjeras pudiendo elegir entre italiano o francés. En el segundo ciclo, que comprendía de 4º a 7º, los idiomas a elegir eran inglés y alemán y la carga lectiva era de tres horas semanales de un total de 32 horas en 4º y 7º y de 33 en 5º y 6º. En los dos últimos años del bachillerato la asignatura “Literatura Española y nociones de Literatura Extranjera” incrementaba en cierta medida el conocimiento de la cultura extranjera. Este plan de estudios permaneció vigente hasta 1953.

2.1.1.5 Plan de estudios de 1953

En el año 1953 se aprueba una nueva Ley de Ordenación de la Enseñanza Media⁵⁰ (Ley de Ruiz Jiménez), en la que se establece la estructura de la segunda enseñanza y en cuyos planes de estudio no se especifica preferencia alguna por ningún idioma.

El capítulo VII de ésta Ley (BOE núm. 58 de 27 de febrero de 1953:217), que hace referencia a los planes de estudio, establece en el artículo 78 la división del bachillerato en dos grados: elemental y superior. El artículo 79 hace referencia al primer grado de bachillerato y dispone que este consta de cuatro cursos empezando a la edad de 10 años; por lo tanto, comprende la etapa de 10 a 14 años y, en el artículo 80 dispone las materias a estudiar durante los cuatro cursos, entre las que se encuentra el estudio de un idioma moderno pero sin especificar cuál. El bachillerato superior comprende dos cursos (14-16), seguido de un curso preuniversitario (PREU) necesario para el acceso a la universidad. Una de las materias obligatorias para todos los alumnos es, entre otras, un idioma moderno.

En este plan de estudio el idioma moderno se cursaba en 3º y 4º curso del Bachillerato elemental y en 5º y 6º curso del grado superior como materia obligatoria, tanto para la rama de ciencias como para la de letras. Por lo tanto, la

⁵⁰ Ley de 26 de febrero de 1953. Institutos nacionales de Enseñanza Media. Ordenación de la Enseñanza Media (BOE núm. 58 de 27 de febrero de 1953). Repertorio Cronológico de Legislación. Ed. Aranzadi.

enseñanza de una lengua extranjera comenzaba a los 12 años y se impartía durante dos horas semanales en el tercer curso y tres horas en los restantes. En este plan los alumnos podían elegir entre alemán, francés, inglés, italiano y portugués, si bien y tal como se cita en el artículo 8 del Decreto de 12 de junio de 1953, no se determina el idioma a estudiar sino que se deja a la elección del alumno aunque con las siguientes premisas:

En los dos grados del Bachiller, y dentro del cuadro de Profesores de cada Centro, los alumnos podrán elegir como idioma moderno el alemán, francés, inglés, italiano y portugués. Los alumnos podrán repetir el mismo idioma en los cuatro cursos citados, o bien estudiar uno de estos idiomas en los cursos tercero y cuarto del Grado Elemental, y otro distinto en los dos cursos del Grado Superior; mas para poder optar al segundo idioma deberán haber aprobado en las pruebas del Grado Elemental con la calificación mínima de notable (Decreto de 12 de junio de 1953:678).⁵¹

2.1.1.6 Plan de estudios de 1957

En el año 1957 se vuelve a modificar el plan de estudios con el fin de: *“descongestionar en lo posible, las enseñanzas teóricas, evitar en algunas materias la excesiva reiteración del método cíclico y garantizar, e incluso acentuar el cultivo de las asignaturas más importantes y formativas”* (BOE núm. 158:625). En este plan el aprendizaje de lenguas extranjeras se adelanta un curso (2º curso) por lo que se comienza a la edad de 11 años.

El Decreto de 31 de mayo⁵² de ese año deroga el anterior de 12 de junio de 1953 y establece el nuevo plan de estudios del Bachillerato, con una carga lectiva total de 27 unidades didácticas de 45 minutos de clase y 30 minutos de permanencia dedicada al trabajo personal del alumno en los cuatro cursos del

⁵¹ Decreto de 12 de junio de 1953 por el que se aprueba el nuevo plan de estudios de Bachillerato. BOE núm. 183 de 2 de julio de 1953. Repertorio Cronológico de Legislación, pp.677-699. Ed. Aranzadi.

⁵² Decreto de 31 de mayo de 1957, estableciendo el plan de estudios del Bachillerato por el que se establece una reducción de asignaturas en el vigente Plan de Bachillerato. BOE núm. 158 de 18 de junio de 1957. Repertorio Cronológico de Legislación. Ed. Aranzadi.
El Decreto también puede ser consultado en el siguiente enlace: <http://goo.gl/ILJdeU>.

ciclo elemental. El artículo primero de este Decreto hace referencia al horario que se le otorga al idioma moderno, quedando organizado de la siguiente manera:

- 2º curso - seis unidades didácticas.
- 3º curso – cuatro unidades didácticas.
- 4º curso – desaparece el estudio del idioma moderno si bien, en el artículo tercero especifica que “*los alumnos de cuarto curso dedicarán una unidad didáctica semanal al repaso del Idioma Moderno, sin que tampoco esta actividad constituya asignatura*” (Ibídem: 626).
- 5º curso – tres unidades didácticas del idioma estudiado en el ciclo elemental.
- Curso preuniversitario (PREU) cuatro clases semanales.

El curso preuniversitario se configura de forma definitiva en 1957⁵³ con el Decreto de 13 de septiembre de ese mismo año, si bien se regulaba ya en la ley de 1953. Este Decreto dispuso que entre las materias a cursar, unas serían señaladas por el centro y otras por el Ministerio y tendrían carácter común y obligatorio. En lo que se refiere al idioma moderno, establecía que el idioma estudiado por cada alumno durante el Bachillerato debía ser perfeccionado mediante el estudio de una obra de un autor reconocido a fin de que el alumno pudiera desenvolverse tanto a nivel oral como escrito.

El artículo 20 de este Decreto se refiere a la prueba de madurez que constaba de dos partes, una común y otra específica. En la parte común los alumnos debían realizar un ejercicio oral de conversación y otro de traducción del idioma moderno en el que habían sido instruidos.

Dos años más tarde, en 1959⁵⁴, la normativa que se aplica al curso preuniversitario sufre una modificación que va a afectar a las lenguas modernas de

⁵³ Decreto de 13 de septiembre de 1957, de ordenación del Curso Preuniversitario. (BOE núm. 253 de 7 de octubre de 1957). Repertorio Cronológico de Legislación. Ed. Aranzadi.

⁵⁴ Decreto de 27 de mayo de 1959, de ordenación del Curso Preuniversitario. (BOE núm. 154 de 29 de junio de 1959). Repertorio Cronológico de Legislación. Ed. Aranzadi.

forma positiva, ya que por primera vez se recoge que la asignatura debe ser impartida en el idioma, lo cual significa un cambio metodológico importante respecto a la enseñanza de las lenguas extranjeras, aspecto que también recoge el Decreto de 1963⁵⁵.

[...] perfeccionamiento del idioma moderno cursado por cada alumno en el Bachillerato Superior, con el fin de poder expresarse en dicho idioma de palabra y por escrito.

Todas las clases habrán de ser desarrolladas en el respectivo idioma.

Se destinará a esta materia, durante todo el curso, una clase diaria dedicada a la conversación, traducción y comentario de textos de dicho idioma (BOE núm. 154, art.9:871).

2.1.2 Ley General de Educación 1970

La Ley General de Educación⁵⁶ (LGE) también conocida como Ley de Villar Palasí y aprobada en agosto de 1970 constituyó un cambio significativo en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que por primera vez el idioma formaba parte de una etapa obligatoria del sistema educativo. La Ley General de Educación supuso una reforma integral del sistema educativo español que puso fin al esquema de la Ley Moyano, que había prevalecido en España durante más de cien años. Esta Ley estructuraba las enseñanzas en: Educación General Básica (EGB), Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), el Curso de Orientación Universitaria (COU) y la Formación Profesional (FP).

2.1.2.1 Educación General Básica

La Educación General Básica (EGB) constituía la Educación Primaria y comprendía ocho años de estudio (de 6 a 13 años). Originalmente estaba dividida en dos etapas, la primera abarcaba de 6 a 10 años (1º, 2º, 3º, 4º, y 5º) y la segunda

⁵⁵ Decreto 1862/1963, de 11 de julio, regulador del Curso Preuniversitario. (BOE núm. 189 de 8 de agosto de 1963). El Decreto puede ser consultado en el siguiente enlace: <https://goo.gl/dfiMgz>.

⁵⁶ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE. núm. 187, 6 de agosto de 1970). La Ley puede ser consultada en el siguiente enlace: <http://goo.gl/nmyXmZ>.

de 11 a 13 (6º, 7º, y 8º), si bien posteriormente se dividió en tres ciclos: inicial (dos cursos), medio (tres cursos) y superior (tres cursos).

En el capítulo II, sección 2º, art.17.1⁵⁷ de esta Ley, relativo a la Educación General Básica, entre las áreas de actividad educativa figura el aprendizaje de una lengua extranjera: *“Las áreas de actividad educativa en este nivel comprenderán: el dominio del lenguaje mediante el estudio de la lengua nacional, el aprendizaje de una lengua extranjera y el cultivo, en su caso, de la lengua nativa”* (BOE núm. 187 de 6 de agosto de 1970:12529).

En diciembre de 1970 el Ministerio publica las orientaciones pedagógicas para la educación General Básica⁵⁸. El idioma formará parte del “área de expresión” que será considerado obligatorio en la segunda etapa (a partir de 6º,11 años), si bien queda abierta la posibilidad de que se pueda cursar en años precedentes: *“Por lo que se refiere a las áreas de expresión, en esta segunda etapa, se introduce como parte del lenguaje verbal la enseñanza de una lengua extranjera, sin descartar la posibilidad de una más temprana iniciación, en los centros que cuenten con posibilidades para hacerlo”* (BOE núm. 293 de 8 de diciembre de 1970:3) .

En los dos cuadros que aparecen a continuación podemos observar como estaban distribuidas las horas lectivas de las diferentes materias en la etapa obligatoria. En el primer cuadro podemos comprobar que de las 25 horas lectivas semanales se dedicaba un 13% del horario al estudio de la lengua extranjera (inglés o francés), lo que suponía unas tres horas semanales. Sin embargo en cuanto a la posibilidad de comenzar el aprendizaje en cursos anteriores (primera etapa), no se especificaba las horas lectivas a impartir si bien estarían comprendidas dentro del horario dedicado al tratamiento de las áreas de expresión

⁵⁷Esta sección puede ser consultada en el siguiente enlace: <http://goo.gl/H7g5O5>.

⁵⁸ Orden de 2 de diciembre de 1970 por las que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica. BOE núm. 293 de 8 de diciembre de 1970. La Orden puede ser consultada en el siguiente enlace: <http://goo.gl/hC276q>.

y experiencia (área de Lenguaje) que suponían entre un 40% y un 50% del total de horas lectivas semanales tal y como podemos comprobar en la segunda imagen.

Ilustración 4: Distribución del tiempo escolar de la segunda etapa en porcentajes

HORARIO	H. %	Gran Grupo	Grupo Medio	Trabajo indivd.
	total	Alumnos: 50-100	15-30	
Áreas fundamentales				
— lenguaje	20 %	4 %	7 %	9 %
— matemáticas	13 %		6 %	7 %
— idioma moderno	13 %	2 %	7 %	5 %
	46 %	6 %	20 %	21 %
Áreas de experiencia				
— socio-cultural	10 %	2 %	6 %	2 %
— Ciencias naturales	10 %	2 %	4 %	4 %
	20 %	4 %	10 %	6 %
Áreas artísticas				
— plástica	6 %		3 %	3 %
— musical	6 %		4 %	2 %
	12 %		7 %	5 %
Área tecnológica				
Educación Física y Deportes	6 %		3 %	3 %
Educación Religiosa	10 %		6 %	4 %
	6 %		4 %	2 %
	22 %		13 %	9 %
	100 %	10 %	50 %	40 %

Ilustración 5: Distribución del tiempo escolar de la primera etapa

Primera Etapa

La distribución del tiempo debe satisfacer una triple función:

- El tratamiento de las áreas de expresión mediante los tópicos y áreas de experiencia.
- El tratamiento de los aspectos científicos de las diferentes áreas.
- Las actividades complementarias.

Atendiendo a estas funciones y considerando los distintos tipos de trabajo y agrupamiento de los alumnos, el siguiente cuadro expresa, en porcentajes, la distribución del tiempo escolar:

HORARIO	H. %	Gran Grupo	Grupo Medio	Grupo Pequeño	Trabajo indivd.
	total	50-100	15-30	3-6	
1. Tratamiento general de las áreas de expresión mediante los tópicos del área de experiencia.	40-50 %	5	10	10	20
2. Tratamiento específico de las distintas áreas.	40-50 %	—	15	10	20
3. Actividades complementarias.	5-15 %	3	—	7	—
	100 %	8 %	25 %	27 %	40 %

Fuente: Enseñanza Media. Madrid, 1970, n. 225; pp. 1-116. pp. 113-114
<http://hdl.handle.net/11162/74229>.

Como hemos mencionado con anterioridad, las orientaciones pedagógicas⁵⁹ para la Educación General Básica para el año académico 1970-1971 aprobada por la Orden de 2 de diciembre de 1970 contemplaba la posibilidad de iniciar el aprendizaje de una primera lengua extranjera en la primera etapa de la Educación General Básica y las opciones a considerar eran dos: empezar en el último nivel de la primera etapa, 5º de EGB o empezar en el 3º curso de dicha etapa. Con este fin, la ley contempla una serie de consideraciones sobre los niveles de lengua extranjera si se inicia en la primera etapa.

En el primer presupuesto “Introducción del idioma extranjero en el 5º nivel”, habían de tenerse en cuenta las siguientes consideraciones:

1. Que el alumno pudiera adquirir casi los mismos contenidos que el alumno de 6º, pero intensificando la práctica de estructuras morfológicas y sintácticas.
2. Demorar la práctica de lectura y escritura hasta un mínimo de seis clases después de empezar el aprendizaje oral.
3. Seleccionar y reducir en unas 50 a 60 palabras el vocabulario activo de 6º atendiendo a criterios pragmáticos (eliminación de algunos verbos irregulares en francés, así como estructuras que pudieran interferir con el inglés).

En el segundo supuesto “Introducción del idioma extranjero en el 3º nivel” y tomando como referencia el contenido de 6º, las consideraciones a tener en cuenta eran las siguientes:

1. Modificar de forma sustancial tanto el contenido como el enfoque metodológico, según el interés y grado de madurez del alumno.

⁵⁹Orientaciones pedagógicas para la Enseñanza General Básica (Año académico 1970-71). Enseñanza Media. Madrid, 1970, núm. 225. Las orientaciones pueden ser consultadas en el siguiente enlace: <http://goo.gl/fX5v0W>.

2. El aprendizaje de la lengua debía ser exclusivamente oral, al menos durante los primeros seis meses.
3. El método que se debía utilizar es el audio-visual.

Ninguna otra reforma educativa había contemplado de forma legal la iniciación del aprendizaje de una lengua extranjera a la edad de 8 años, si bien en la práctica lo usual era comenzar en la segunda etapa (6º), como tampoco había permitido la elección del idioma a impartir (francés o inglés) por los centros, algo que sí permitió esta Ley.

El aprendizaje de una lengua extranjera en la EGB reforzaba los objetivos generales de la educación y los específicos del área del lenguaje y pretendía que se asentaran las bases para una futura adquisición de la lengua desarrollando conjuntamente las cuatro destrezas necesarias para su dominio y no cada una de ellas de forma independiente; es decir, que el aprendizaje de una lengua debía ser considerado desde un punto de vista holístico.

[...] la nueva lengua, no puede enfocar su enseñanza en estos tres años bajo principios tales como "aprenderla para leerla", "aprenderla para hablarla", "aprenderla para escribir cartas, etc."

El principio fundamental, al enseñar una lengua extranjera en su fase inicial, es promover la adquisición de las cuatro destrezas básicas lingüísticas bajo un enfoque oral utilizando métodos y técnicas activas. El aprendizaje de una nueva lengua supone la adquisición de hábitos que conduzcan a la habilidad compleja de escuchar, hablar, leer y escribir comprensivamente dicha lengua. En ningún caso debe entenderse la enseñanza como un suministro de datos y explicaciones sobre aquella (Orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica 1970-71: 12).

Estas orientaciones pedagógicas finalizan haciendo hincapié en la necesidad de evitar en la medida de lo posible la lengua materna:

De todo lo anteriormente expuesto se llega a la conclusión de que al aprender un idioma extranjero hay que evitar el uso de la lengua materna. Esto sólo está justificado como solución a un problema de falta de tiempo, como medio de control de comprensión oral y para dar instrucciones de clase que por su complejidad son difíciles de transmitir a principiantes (*Ibidem: 13*).

2.1.2.2 Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y Curso de Orientación Universitaria (COU)

El plan de estudios del Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) establecido en el Decreto de 1975⁶⁰, comprendía tres años (14-16), y era la etapa siguiente a la EGB. En esta etapa además de seguir promoviendo la formación humanística del alumnado, se les preparaba para acceder a estudios superiores, a la Formación Profesional de segundo grado y a la vida activa en el seno de la sociedad.

Este plan se componía de dos bloques: una serie de materias comunes que debían ser cursadas por todos los alumnos y entre las que se encontraba, dentro del Área de Lenguaje, la lengua extranjera (inglés o francés). El segundo bloque lo constituían una serie de materias optativas. Al finalizar el bachillerato, los alumnos podían realizar el Curso de Orientación Universitaria (C.O.U), que les permitiría el acceso a estudios universitarios o bien acceder a la Formación Profesional de segundo grado.

Como se ha indicado, las lenguas extranjeras formaban parte del Área del Lenguaje y su estudio era de carácter obligatorio en los tres años de bachillerato. Tanto en lengua española como en el idioma lo que se pretendía era ampliar la expresión y comprensión oral del alumno con el fin de que pudiera llegar a utilizar el lenguaje para comunicarse, fuera capaz de expresar sus vivencias y entendiera los mensajes que recibiera. Esto se complementaba con la lectura de obras literarias con el fin de que los alumnos conocieran también la cultura del idioma que estudiaban.

⁶⁰ Decreto 160/1975 de 23 de enero de 1975 donde se aprueba el plan de estudios del Bachillerato. (BOE núm. 38, de 13 de febrero de 1975). El Decreto puede ser consultado en el siguiente enlace: <http://goo.gl/c7Qi7k>.

En cuanto al número de horas que debía impartirse de lengua extranjera, la orden de 22 de marzo de 1975⁶¹ especifica que serán cinco horas semanales en el primer curso, cuatro en el segundo y tres en el tercero. También determina la posibilidad de la elección de una segunda lengua, ésta de carácter voluntario, por parte de los alumnos en el tercer curso de bachillerato con una carga lectiva de tres horas semanales. El Curso de Orientación Universitaria también constaba de materias comunes y optativas. Entre las comunes se encontraba la lengua extranjera, con una distribución horaria de tres horas semanales, y la posibilidad de elegir un segundo idioma.

2.1.3 Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo⁶², sustituyó a la Ley General de Educación de 1970 y supuso una serie de cambios en cuanto a la organización de las diversas etapas educativas. Como características de esa ley cabe destacar la extensión de la enseñanza obligatoria de los 14 a los 16 años y el establecimiento del inicio del aprendizaje de una lengua extranjera a la edad de 8 años es decir a partir del segundo ciclo de primaria.

En la LOGSE las lenguas extranjeras se configuran como área obligatoria en la etapa de primaria en la que marca como objetivo comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera y establece que los idiomas extranjeros serán impartidos por maestros con la especialización correspondiente.

⁶¹ Orden de 22 de marzo de 1975 por la que se desarrolla el decreto 160/1975 de 23 de enero que aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato y se regula el Curso de Orientación Universitaria. (BOE núm. 93, de 18 de abril de 1975). La Orden puede ser consultada en el siguiente enlace: <http://goo.gl/K6uZKV>.

⁶² Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990). La Ley puede ser consultada en el siguiente enlace: <http://goo.gl/zjWutU>.

En secundaria la lengua extranjera es obligatoria en todos los cursos de la etapa y el objetivo es comprender una lengua extranjera y expresarse en ella de manera apropiada. Además de las materias de carácter obligatorio establece *“materias optativas que tendrán un peso creciente a lo largo de esta etapa y entre dichas materias optativas se incluirá una segunda lengua extranjera”* (BOE de 4 de octubre de 1990, art.21.2).

Finalmente la LOGSE establece la lengua extranjera como materia obligatoria del bachillerato incrementando el nivel de exigencia ya que marca como objetivo *“expresarse con fluidez y corrección en una lengua extranjera”* (Ibídem, art.26).

Es evidente que tal planteamiento establece una progresión en la adquisición de conocimientos desde el inicio del aprendizaje de la lengua extranjera hasta el final de la escolaridad. Si bien las referencias a la enseñanza de una lengua extranjera se limitan a lo expuesto anteriormente, el desarrollo de la ley permite una mayor concreción en cuanto a contenidos y objetivos.

La educación primaria comprende seis cursos académicos, desde los seis a los 12 años de edad, divididos en tres ciclos de dos cursos académicos cada uno. El Real Decreto 1006/1991⁶³ de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria, en su anexo I, en la introducción del apartado referente a la lengua extranjera, manifiesta claramente que: *“la finalidad curricular de esta área no es enseñar una lengua extranjera, sino enseñar a comunicarse en ella. Esto implica y explica adoptar un enfoque basado en la comunicación y orientado a la adquisición de una competencia comunicativa”* (Real Decreto 1006/1991:28). Considera que hay que abordar de forma unitaria y no aislada tanto las destrezas receptivas como productivas, haciendo hincapié en que se promuevan especialmente estas últimas.

⁶³ Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. (BOE-A-1991-16421. Suplemento del núm. 152). El Real Decreto puede ser consultado en el siguiente enlace: <http://goo.gl/uDxeEm>.

El anexo II determina el horario escolar correspondiente a las enseñanzas mínimas y establece que el aprendizaje de una lengua extranjera se impartirá en el segundo y tercer ciclo de primaria y le otorga una carga horaria mínima de 170 horas por ciclo, lo que implica 3 horas semanales, tal y como se especifica en el Anexo I de la Orden de 27 de abril de 1992⁶⁴ sobre la implantación de la educación primaria.

La Educación secundaria comprende dos etapas, la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), que abarca cuatro cursos académicos de 12 a 16 años, el Bachillerato, dos cursos académicos de 16 a 18 años y la Formación Profesional específica de grado medio. La Enseñanza Secundaria Obligatoria está dividida en dos ciclos de dos años cada uno. Durante los cuatro años la lengua extranjera es un área de conocimiento obligatoria⁶⁵.

El Real Decreto 1007/1991⁶⁶, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, anexo I, especifica con iguales palabras que en el Real Decreto 1006/1991 de Primaria que la finalidad de esta materia es la de enseñar a comunicarse en ella y lo que se pretende es que el alumno sea capaz de producir mensajes orales y escritos en la lengua extranjera con la fluidez necesaria para que la comunicación sea eficaz. Se deben sentar las bases lingüísticas necesarias “*para profundizar en un aprendizaje posterior y especializado de la misma*”, aprendizaje que se realizará en la secundaria postobligatoria. El contenido de la lengua extranjera en esta etapa no es más que una extensión del de la anterior.

En cuanto a la distribución horaria correspondiente a las enseñanzas mínimas para la secundaria obligatoria, en su anexo II establece 210 horas para el

⁶⁴ Orden de 27 de abril de 1992. BOE núm. 111 de 8 de mayo de 1992. La Orden puede ser consultada en el siguiente enlace: <https://goo.gl/CIW5B>.

⁶⁵ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, capítulo III, art. 17 sección primera y art. 20.

⁶⁶ Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (Suplemento del BOE núm. 152, de 26 de junio de 1991). <http://goo.gl/W7XxN8>.

primer ciclo y 240 para el segundo, lo que supone tres horas semanales en cada uno de los cursos a lo largo de toda la etapa.

El bachillerato LOGSE sustituye al instaurado por la Ley General de Educación de 1970 y queda conformado por dos cursos que sustituyen, 1º de Bachillerato (16-17 años) a 3º de BUP y 2º de Bachillerato (17-18 años) a C.O.U. Esta etapa educativa no es obligatoria y conduce a la realización de estudios superiores o Formación Profesional de segundo grado.

La estructura del nuevo Bachillerato queda establecida en el Real Decreto⁶⁷ 1700/1991, de 29 de noviembre. Consta de cuatro modalidades: Artes; Ciencias de la Naturaleza y de la Salud; Humanidades y Ciencias Sociales y Tecnología, y de asignaturas comunes y propias de cada modalidad. En los dos cursos y entre las materias comunes se encuentra el aprendizaje de una lengua extranjera.

La Orden de 12 de Noviembre de 1992⁶⁸ por la que se dictan instrucciones para la implantación anticipada del Bachillerato establecido por la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, en su artículo 12, apartado 3.a, dispone que los centros podrán ofrecer materias optativas para todas las modalidades del bachillerato, entre la que se incluye una segunda lengua extranjera. El anexo II determina el horario escolar correspondiente a las enseñanzas mínimas y establece para la lengua extranjera una carga horaria de tres horas semanales en cada curso.

⁶⁷ Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato. BOE núm. 288, de 2 de diciembre de 1991. Referencia: (BOE-A-1991-29052). El Real Decreto puede ser consultado en el siguiente enlace: <https://goo.gl/u6v18K>.

⁶⁸ Orden de 12 de noviembre de 1992 por la que se dictan instrucciones para la implantación anticipada del Bachillerato establecido por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE núm. 279, de 20 de noviembre de 1992). La Orden puede ser consultada en el siguiente enlace: <https://goo.gl/cBSkL1>.

El Real Decreto 1178/1992⁶⁹ de 2 de octubre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato considera que el aprendizaje de una lengua extranjera no es más que la ampliación y consolidación de los conocimientos adquiridos en las etapas anteriores y que el alumno después de ocho años de instrucción “*debe haber adquirido soltura para desenvolverse en situaciones de la vida corriente*”, por lo que “*los contenidos del estudio de la lengua extranjera son básicamente los mismos que en la etapa anterior – aunque en otro nivel de conocimiento de capacidad comunicativa y de análisis y de reflexión*” (RD 1178/1992 de 2 de octubre, p.75).

El estudio de esta materia ha de contribuir a que los alumnos se expresen en la lengua extranjera tanto oralmente como por escrito con fluidez, para que puedan comunicarse en diversas situaciones reales, para lo que se fija una carga horaria de la asignatura lengua extranjera I de 210 horas para el bachillerato, es decir tres horas semanales en cada curso.

Como reconoce el Real Decreto 1178/1992, los contenidos de Bachillerato son similares a los de la ESO, lo cual puede causar cierta desmotivación en los alumnos y ser uno de los factores determinantes para que los objetivos que proponen las diferentes leyes, que es conseguir que los alumnos comuniquen de forma eficaz tanto a nivel oral como escrito no lleguen a cumplirse.

En cuanto a la presencia de los idiomas en la LOGSE, ésta fija el inicio de una lengua extranjera a los 8 años y asegura su aprendizaje a lo largo de la educación básica, es decir durante 8 años, y del bachillerato, 2 años, lo que supone un total de 10 años.

⁶⁹ Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre de 1992 por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato. (BOE Suplemento del número 253 de 2 de octubre de 1992). El Real Decreto puede ser consultado en el siguiente enlace: <http://goo.gl/7DjAJC>.

En consecuencia, desde principios de los años 90, los estudiantes españoles escolarizados hasta el final de la educación secundaria superior han recibido un total de 1050 horas de inglés como mínimo, a razón de 105 horas anuales.

2.1.4 Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación⁷⁰ vio la luz en diciembre de 2002 y supuso un claro impulso a la enseñanza de idiomas en el sistema educativo al incidir de manera directa en tres de las cuatro etapas educativas, la etapa de educación infantil, la educación primaria y el bachillerato.

Esta ley, que fue derogada prácticamente antes de que pudiera desarrollarse, amplió en tres años el inicio del aprendizaje de una lengua extranjera. Introduce por primera vez el inicio de una lengua extranjera en la etapa no obligatoria de infantil. De acuerdo con el artículo 12, punto 3 de la Ley, *“Las Administraciones educativas promoverán la incorporación de una lengua extranjera en los aprendizajes de la Educación Infantil, especialmente en el último año”* (Ley Orgánica 10/2002:45195, de 23 de diciembre).

Para ello en el Real Decreto⁷¹ 114/2004 de Currículo de la educación infantil estableció lo siguiente:

Se aprovechará la plasticidad y facilidad de los niños para el aprendizaje, en favor de su iniciación en el conocimiento de una lengua extranjera europea, que se trabajará, especialmente, de modo oral y en el tercer curso. Conocer otras lenguas se ha convertido en una necesidad y en una exigencia para poder integrarse de forma natural en una sociedad cada vez más compleja en culturas y lenguas (RD 114/2004: 5042, de 6 de febrero).

⁷⁰ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002) La Ley puede ser consultada en el siguiente enlace: <http://goo.gl/bH56cp>.

⁷¹ Real Decreto 114/2004, de 23 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil. (BOE núm. 32, de 6 de febrero de 2004). El Real Decreto puede ser consultado en el siguiente enlace: <https://goo.gl/HHt8DG>.

En el apartado 3 relativo al desarrollo del lenguaje y de las habilidades comunicativas del anexo de este Real Decreto, en su punto 12, marcó entre sus objetivos que el alumno debía “*iniciarse en el uso de una lengua extranjera como medio para facilitarle la comunicación en otros contextos y como base de posteriores aprendizajes de otras lenguas*” (Ley Orgánica 10/2002: 45195, de 23 de diciembre).

En primaria esta ley se marcó como objetivo “*Adquirir, en una lengua extranjera, la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en situaciones cotidianas*” (Real Decreto 830/2003 de 24 de diciembre, p. 45195)⁷², y extendió la enseñanza de idiomas a los seis cursos de primaria, ampliándola al primer ciclo para dar respuesta a una necesidad prioritaria de comunicación y de entendimiento entre culturas diferentes, así como a la movilidad de los ciudadanos en el espacio común que comparten dentro de la Unión Europea, aunque con un horario más reducido que el de los ciclos posteriores para establecer una progresión en la adquisición de la lengua. El Anexo II del Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria, que fija el horario escolar correspondiente a las enseñanzas comunes para la Educación Primaria, estableció 35 horas para el primer ciclo y mantuvo las 170 fijadas en la LOGSE para cada uno de los otros dos ciclos.

En la educación secundaria, en lo que se refiere a la enseñanza de idiomas no se aprecian modificaciones significativas con respecto a la ley anterior ya que el Real Decreto⁷³ que ordena las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria mantiene unos objetivos similares a los de la LOGSE, aunque apuntando a la posibilidad de adquirir competencias lingüísticas en más de una lengua extranjera: “*Desarrollar la competencia comunicativa para comprender y*

⁷² Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria. (BOE núm. 57 de 2 de julio de 2003). Puede ser consultado en el siguiente enlace: <http://goo.gl/15CxsR>.

⁷³ Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE núm. 158, de 3 de julio de 2003). Puede ser consultado en el siguiente enlace: <http://goo.gl/A9sVAa>.

expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada, a fin de facilitar el acceso a otras culturas” (RD 831/2003, de 27 de junio art. 5: 25684).

Asimismo mantiene el mismo número de horas semanales a lo largo de la etapa.

La Ley de Calidad hizo igualmente una clara apuesta por el estudio de una segunda lengua y otra novedad de esta ley consistió, con el objetivo⁷⁴ de que los alumnos debían “*expresarse con fluidez en una o más lenguas extranjeras*”, en la introducción de una segunda lengua extranjera como asignatura común en el segundo curso de Bachillerato y como asignatura específica en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales aunque la mayor novedad era el establecimiento de una prueba general de bachillerato, necesaria, además de la evaluación positiva en todas las asignaturas del curso, para obtener el título de bachiller. En esa prueba, la parte correspondiente a la Lengua extranjera preveía, por primera vez, un ejercicio oral además del escrito, tal y como especifica el Artículo 37 de la Ley.

La ley de Calidad establece por primera vez una relación entre el conocimiento de lenguas extranjeras y el desarrollo de las nuevas tecnologías y valora de manera especial su importancia tanto en el mundo de la comunicación como en el del empleo. La extensión del aprendizaje al primer ciclo de primaria y al último curso de infantil, incrementa el número total de horas de enseñanza de la primera lengua extranjera con respecto a la ley anterior, la LOGSE. El número de horas se incrementa en unas 100 aproximadamente, pasando de 1.050 a más de 1.155 horas a lo largo de 13 años de escolaridad.

⁷⁴ Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato. (BOE núm. 159 de 4 julio 2003). El Real Decreto puede ser consultado en el siguiente enlace: <http://www.filosofia.org/mfa/20030832.pdf>.

2.1.5 Ley Orgánica de Educación (LOE)

La Ley Orgánica de Educación⁷⁵, aprobada en diciembre de 2006, sustituyó a la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002, tras paralizarse su aplicación en 2004, por lo que ésta última no llegó realmente a entrar en vigor, aunque en el tema de lenguas extranjeras sí supuso un gran avance con respecto a la ley anterior, la LOGSE.

La LOE por lo tanto mantiene ese avance que caracteriza a la LOCE y en su preámbulo avanza que en el segundo ciclo de la educación infantil se fomentará una primera aproximación a una lengua extranjera, especialmente en el último año, tal y como recoge en su artículo 14.

En Educación Primaria el objetivo es que *“los alumnos adquieran en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas”* (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, Capítulo III, art. 17:17168).

Una novedad con respecto a las leyes anteriores es que introduce, en el tercer ciclo de la etapa de primaria, la posibilidad de que las Administraciones Educativas puedan añadir una segunda lengua extranjera.

Con anterioridad a la aprobación de la LOE, a iniciativa de algunas administraciones educativas, se habían puesto en marcha centros bilingües en diversas Comunidades Autónomas. En consecuencia, por primera vez una ley de educación hace referencia a este tema, tal y como queda recogido en el Capítulo IV. Reconocimiento, apoyo y valoración del profesorado, en su artículo 105 referente a medidas para el profesorado de centros públicos, donde dice textualmente: *“El reconocimiento del trabajo de los profesores que impartan*

⁷⁵ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006). La Ley puede ser consultada en el siguiente enlace: <http://goo.gl/THGMIF>.

clases de su materia en una lengua extranjera en los centros bilingües” (Ley Orgánica 2/2006: 17185, de 3 de mayo).

Posteriormente, el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas de Primaria⁷⁶, hace referencia en su Disposición adicional segunda a las *Enseñanzas del sistema educativo español impartidas en lenguas extranjeras*. Y establece en el punto 1 que “*Las administraciones educativas podrán autorizar que una parte de las áreas del currículo se impartan en lenguas extranjeras sin que ello suponga modificación de los aspectos básicos del currículo regulados en el presente Real Decreto*” (RD 1513/2006: 43057, de 7 de diciembre).

Tras la publicación de la LOE en mayo de 2006 el Parlamento Europeo y del Consejo aprueban a finales de 2006 una Recomendación⁷⁷ sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Eso justifica que esta Ley recoja el término de competencias básicas incorporado en la LOCE y que estas aparezcan enumeradas en los Reales Decretos de desarrollo. Concretamente el Real Decreto mencionado hace referencia a las mismas, y reconoce que en la Educación Primaria se parte de una competencia todavía muy elemental en la lengua extranjera y que la ausencia de lenguas extranjeras en el entorno limita su aprendizaje en el aula.

Ese mismo Real Decreto establece el horario escolar correspondiente a los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas que fija en 105 horas para el primer ciclo, 140 para el segundo y 140 para el tercer ciclo.

En la Educación Secundaria, al igual que en la primaria, mantiene los mismos objetivos que se ciñen a que los alumnos puedan “*comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada*”.

⁷⁶ Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. (BOE núm. 293 de 8 diciembre 2006). El Real Decreto puede ser consultado en el siguiente enlace: <http://goo.gl/wAqDjs>.

⁷⁷ Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/ce). La Recomendación puede ser consultada en el siguiente enlace: <http://goo.gl/ji9MDL>.

Se mantiene en las etapas de primaria y secundaria la lengua extranjera como asignatura obligatoria y se asegura la oferta de una segunda lengua extranjera en los cuatro cursos de secundaria. Al igual que el Real Decreto de primaria, el de Secundaria⁷⁸ hace referencia a las enseñanzas del sistema educativo español impartidas en lenguas extranjeras y en los mismos términos.

En cuanto a la competencia en comunicación lingüística, considera que al final de la escolaridad obligatoria el alumno debe dominar la lengua oral y escrita en múltiples contextos y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera. Para ello en el Anexo III fija un horario mínimo de 105 horas para cada uno de los cuatro cursos. En el Bachillerato, como en los niveles anteriores, reproduce los objetivos de las leyes precedentes y que consisten en “*expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras*”.

El Real decreto⁷⁹ que desarrolla este nivel introduce igualmente la referencia a las enseñanzas impartidas en lenguas extranjeras y establece que el objetivo en esta etapa es el de profundizar en las destrezas adquiridas anteriormente. El horario mínimo queda fijado en 210 horas para el Bachillerato.

2.1.6 Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

En lo que se refiere a las lenguas extranjeras, la LOMCE⁸⁰ no hace aportaciones significativas puesto que se limita a realizar algunas modificaciones a la LOE, aunque su aplicación puede resultar negativa en algunos casos. En la etapa de infantil se mantiene igual que en la LOE y no se ve afectada de manera

⁷⁸ Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE núm. 5, de 5 de enero de 2007). El Real Decreto puede ser consultado en el siguiente enlace: <http://goo.gl/xDEVHL>.

⁷⁹ Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. (BOE núm. 266 de 6 noviembre de 2007) . El Real Decreto puede ser consultado en el siguiente enlace: <http://goo.gl/6HVfhF>.

⁸⁰ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013). La Ley puede ser consultada en el siguiente enlace: <http://goo.gl/52cNVa>.

alguna. En las etapas de primaria y secundaria, al no modificar los principios ni los objetivos, estos siguen siendo los de la LOE.

Tanto en educación primaria, como en secundaria y bachillerato, la lengua extranjera tiene la consideración de asignatura troncal y su presencia en el sistema educativo puede mantenerse como en la LOE aunque podría llegar a verse reducida si alguna Comunidad Autónoma así lo decidiera. La LOMCE fija para las asignaturas troncales un mínimo del 50% del horario total; es decir, hasta un 20% menos del que establecían las leyes anteriores. En consecuencia, en ese ámbito de troncalidad, el número de horas de lengua extranjera no tiene establecido un mínimo común para todas las administraciones educativas, por lo que el número de horas de lengua extranjera que se imparta depende de la decisión de cada una de ellas. En Educación Primaria se detectan diferencias de hasta 240 horas entre Comunidades Autónomas a lo largo de toda la etapa.

En cuanto al segundo idioma, la oferta de materias optativas puede perjudicar la enseñanza de una segunda lengua extranjera, ya que se incrementa el número de asignaturas que los alumnos pueden elegir.

Como novedad con respecto a las leyes anteriores, la LOMCE incorpora una disposición adicional relativa a expertos con dominio de lenguas extranjeras. Establece para las Administraciones Educativas la posibilidad de incorporar, de manera excepcional y cuando exista insuficiencia de personal docente con competencias lingüísticas suficientes, expertos con dominio de lenguas extranjeras, nacionales o extranjeros, como profesores en programas bilingües o plurilingües. Otra novedad de la LOMCE relativa a la obtención del título de bachiller, que contempla una prueba de idiomas oral, no entra en vigor hasta el año 2018.

La revisión realizada de la normativa permite afirmar que todas las leyes educativas han garantizado la presencia de la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo español, en mayor o menor medida y adoptando diversas

formas. En unas ocasiones se ha potenciado una lengua y se ha fomentado el aprendizaje de una segunda. En otras se ha optado por el estudio consecutivo de lenguas diferentes. Se ha llegado incluso a reducir la presencia de las lenguas extranjeras a una sola.

Durante la mayor parte del siglo XX, la lengua más estudiada fue el francés y, desde la década de los ochenta, se ha ido imponiendo el inglés hasta convertirse prácticamente en la única lengua extranjera ofertada con carácter obligatorio en todas las etapas educativas. En lo que respecta a la metodología utilizada, si bien el objetivo principal del aprendizaje de un idioma era la lectura, la traducción y la redacción, no es menos cierto que se percibe un intento por parte de los legisladores de reforzar los aspectos comunicativos. Ya desde principios de siglo pasado, se sugería a alumnos y profesores ir gradualmente empleando el lenguaje y en el Decreto de 23 de mayo de 1959 de Ordenación del Curso Preuniversitario se indicaba expresamente que *“todas las clases habrán de ser desarrolladas en el respectivo idioma.”*

Tras la revisión del tratamiento que todos los planes de estudio dieron a la enseñanza de idiomas se puede constatar que La Ley General del 70 fue la que dio el mayor impulso al aprendizaje de una lengua extranjera afirmando lo siguiente:

De todo lo anteriormente expuesto se llega a la conclusión de que al aprender un idioma extranjero hay que evitar el uso de la lengua materna. Esto sólo está justificado como solución a un problema de falta de tiempo, como medio de control de comprensión oral y para dar instrucciones de clase que por su complejidad son difíciles de transmitir a principiantes⁸¹ (Orden de 24 de octubre de 1977: 27051).

En los apartados siguientes haremos referencia a las diferentes iniciativas realizadas por la Unión Europea en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras.

⁸¹ Orden de 24 de octubre de 1977 por la que se completan las Orientaciones Pedagógicas del idioma inglés en la segunda etapa de la Educación General Básica. (BOE núm. 295 de 10 de diciembre de 1977). La Orden puede ser consultada en el siguiente enlace: <https://goo.gl/TyKpuk>.

2.2 LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN EUROPA: INICIATIVAS GLOBALES DE LA UE

La Comisión Europea, por su parte, ha llevado a cabo numerosas iniciativas globales con el fin de dar respuesta, entre otros, al objetivo de promover el aprendizaje de lenguas comunitarias. A lo largo de los últimos veinte años ha mantenido un discurso claro de apoyo a la necesidad de aprender y dominar lenguas extranjeras como herramienta para competir en el ámbito laboral y profesional. Prueba de ello son las inversiones y los programas de los que se han beneficiado cientos de miles de jóvenes europeos gracias a una movilidad hasta entonces desconocida.

2.2.1 Libro Blanco 1995 – Comisión Europea

Con el fin de analizar la evolución en nuestras sociedades del interés por las lenguas extranjeras, podemos tomar como punto de partida y como referencia el Libro Blanco sobre la educación y la formación- Enseñar y aprender – Hacia la sociedad del conocimiento publicado por la Comisión de la Unión Europea en 1995. Esta publicación pretende mejorar la calidad y la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas en los sistemas educativos de la Unión Europea y constituye un marco conceptual para el fortalecimiento de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos.

Este libro establece cinco objetivos fundamentales de la educación en Europa, uno de los cuales se centra en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esos objetivos tienen por finalidad fomentar la adquisición de nuevos conocimientos, acercar la escuela a la empresa, luchar contra la exclusión, hablar tres lenguas comunitarias y conceder la misma importancia a la inversión en equipamiento y a la inversión en formación.

Se establece por lo tanto un reto al que deben enfrentarse todos los países de la Unión Europea justificado por el argumento de que todos los ciudadanos

Europeos (no sólo aquellos que estén en edad escolar) e independientemente de su formación o trayectoria formativa tengan la posibilidad de acceder al aprendizaje de idiomas con el fin de comunicarse en, al menos, dos lenguas comunitarias aparte de la lengua materna y por lo tanto no cabe reservar el conocimiento de idiomas extranjeros a una élite.⁸²

A pesar de que han transcurrido 20 años, ese documento mantiene su vigencia y su contenido es de plena actualidad por su acertada visión. El documento indica que para alcanzar un conocimiento efectivo de tres idiomas comunitarios es deseable comenzar el aprendizaje de una lengua extranjera desde el nivel preescolar. Por lo tanto defiende la importancia y el efecto beneficioso que supone aprender lenguas a edades tempranas. Tomando como base el Libro Blanco que reconoce como “indispensable” para los ciudadanos europeos el conocimiento de varias lenguas comunitarias con el fin de beneficiarse y posicionarse personal y profesionalmente en un mercado sin fronteras, el Consejo de la Unión Europea, en su Resolución del Consejo de 16 de diciembre de 1997⁸³ constata de nuevo en sus consideraciones generales que el aprendizaje precoz de una lengua puede ser un instrumento de sumo valor a nivel cualitativo para conseguir los objetivos de mantener la diversidad cultural y lingüística y promover el plurilingüismo europeo, teniendo en cuenta que es en esta etapa donde existe una mayor flexibilidad y receptividad intelectual, siempre y cuando la metodología utilizada para la enseñanza de ese segundo idioma sea ante todo lúdica.

Considera fundamental la continuidad sistemática de la enseñanza de lenguas extranjeras en la enseñanza primaria y la introducción de una segunda lengua en secundaria. Señala también como conveniente que, como ocurre en las "escuelas europeas", el primer idioma extranjero aprendido se convierta en el

⁸² Resolución del Consejo, de 31 de marzo 1995. Diario Oficial n° C 207 de 12/08/1995 p. 0001 – 0005. Puede ser consultada en el siguiente enlace: <http://goo.gl/fgZVF6>.

⁸³ Resolución del Consejo de 16 de diciembre de 1997 relativa a la enseñanza precoz de las lenguas de la Unión Europea (98/C 1/02) Diario Oficial n° C 001 de 03/01/1998 p. 0002 – 0003. Puede ser consultada en el siguiente enlace: <http://goo.gl/LY0e1v>.

idioma de enseñanza de determinadas asignaturas en secundaria. Al finalizar el recorrido de la formación inicial, todos deberían hablar dos lenguas extranjeras comunitarias, lo que proporcionaría a los ciudadanos una mayor movilidad futura tanto en el terreno educativo como en el profesional. Propone fomentar el uso de métodos pedagógicos innovadores y hace especial hincapié en mejorar la calidad de la formación de los docentes.

Estas propuestas han sido seguidas por numerosos países y han permitido dinamizar el funcionamiento de muchos sistemas educativos. El dominio de lenguas extranjeras ha llegado a convertirse en una prioridad y ha servido para favorecer la enseñanza de otras disciplinas (ej: conocimiento del medio, plástica, ciencias, etc.) en una segunda lengua, desarrollando programas bilingües.

2.2.2 Año Europeo de las lenguas 2001

Las propuestas del Consejo de Europa fueron seguidas de iniciativas y actuaciones encaminadas a lograr los objetivos marcados y así el año 2001 fue declarado “Año Europeo de las Lenguas”⁸⁴, contribuyendo de manera clara a reforzar la importancia del aprendizaje de idiomas en nuestros sistemas educativos, como elemento de progreso de nuestras sociedades y con el fin de hacer frente a los cambios sociales, económicos y culturales de nuestra sociedad.

Los objetivos del “Año Europeo de las lenguas” pueden resumirse en:

1. Aumentar la conciencia sobre la riqueza de la diversidad lingüística existente en Europa y el valor que esta riqueza tiene desde el punto de vista cultural.
2. Fomentar el multilingüismo.

⁸⁴ Decisión No 1934/2000/Ce del Parlamento Europeo y del Consejo de 17 de julio de 2000 por la que se establece el Año Europeo de las Lenguas 2001. Puede ser consultada en el siguiente enlace: <http://goo.gl/v3iw9U>.

3. Dar a conocer a un público lo más amplio posible, estudiantes, padres, trabajadores, personas que buscan trabajo, las ventajas que supone dominar varios idiomas como elemento clave para ampliar las posibilidades a todos los niveles, personal y profesional.
4. Promover el aprendizaje permanente y a lo largo de toda la vida, de lenguas entre todos los ciudadanos de los Estados Miembros independientemente de la edad, el entorno, la situación social, o el grado de escolarización. Plantea que este aprendizaje comience a edades tempranas y en primaria y propone el aprendizaje de lenguas para fines concretos/específicos sobre todo en contextos profesionales.
5. Recoger y difundir información sobre la enseñanza –aprendizaje de idiomas así como de métodos innovadores y modernos. Este objetivo permitirá de igual manera dar a conocer recursos y herramientas de comunicación que permitan a personas de diferentes lenguas comunicarse entre sí.

El Año Europeo de las Lenguas supuso la puesta en funcionamiento de muchos proyectos a nivel europeo, nacional, regional y local.

2.2.3 Consejo de Europa Lisboa 2000-2010

El Consejo Europeo de Lisboa (marzo 2000) aprobó un plan de desarrollo para la Unión Europea conocido como la Estrategia de Lisboa. El principal objetivo que se fijó fue el de convertir a la Unión Europea en la economía más competitiva y dinámica basada en el conocimiento en el año 2010. Uno de los factores más importantes era la política educativa, y el aprendizaje de idiomas uno de sus puntos fuertes.

Los Ministros de Educación de los Estados Miembros plantearon tres objetivos fundamentales que debían alcanzarse para apoyar la Estrategia de

Lisboa. Se creó el programa “Educación y formación 2010”⁸⁵ con el fin de cumplir esos objetivos que consistían en:

1. Mejorar la calidad y eficacia de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea.
2. Garantizar el acceso de todos a la educación y formación.
3. Abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior.

Estos objetivos generales incluyen a su vez trece objetivos específicos entre los cuales se encuentra el de mejorar la enseñanza de idiomas. El objetivo tercero del programa Educación y formación 2010 “abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior”, en el punto 2.3.3 “mejorar las lenguas extranjeras” manifiesta que *“mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras es esencial si Europa quiere conseguir su potencial, ya sea económico, cultural o social”*. Prosigue diciendo que *“el aprendizaje de lenguas extranjeras como parte de la educación y la formación es importante no solo a nivel de enriquecimiento cultural individual sino que también contribuirá a la movilidad y competitividad europea”*. Hace referencia en este mismo punto a la importancia del aprendizaje de lenguas a edades tempranas teniendo en cuenta que es la etapa más receptiva en los niños. Estima que se debe estimular tanto la enseñanza de una lengua extranjera como la adquisición de la lengua materna ya que considera que el aprendizaje de un idioma extranjero será más fácil si el niño domina su lengua. Esto conllevará a proporcionar a los ciudadanos las herramientas necesarias para que estén mejor preparados y sean capaces de enfrentarse a los retos de la sociedad actual.

2.2.4 Plan de acción 2004-2006

Teniendo en cuenta el éxito de la convocatoria del “Año Europeo de la Lenguas”, que puso de manifiesto lo importante que es fomentar el dominio de

⁸⁵ 5680/01 EDUC 18: Report from the Education Council to the European Council "The concrete future objectives of education and training systems".

varios idiomas en la sociedad y, después de un largo proceso de preparación y consulta con los diferentes estados miembros, la Comisión publicó en julio de 2003 un Plan de Acción⁸⁶ sobre el aprendizaje de lenguas y la diversidad lingüística en el que define objetivos específicos y acciones concretas según un calendario a corto plazo, entre 2004 y 2006.

Los objetivos de este plan se enmarcaban en cuatro grandes ámbitos: extender las ventajas del aprendizaje permanente de lenguas a todos los ciudadanos; mejorar la enseñanza de las lenguas; crear un entorno favorable a las lenguas y establecer un marco propicio para el progreso. El plan proponía una serie de objetivos concretos para cada uno de los ámbitos. Respecto al primero **“Extender las ventajas del aprendizaje permanente de lenguas a todos los ciudadanos”** conviene citar tres de los objetivos relacionados con esta sección:

1. Aprendizaje de la lengua materna más otras dos lenguas comunitarias.

En este apartado se especifica la ventaja de aprender una lengua diferente a la lengua materna a edades tempranas siempre y cuando los profesores se hayan formado de forma específica y adecuada para poder impartir la enseñanza a grupos cada vez más jóvenes y siempre y cuando dispongan de los materiales pedagógicos adecuados y tiempo suficiente. Por lo tanto la formación del profesorado es una condición indispensable para impartir este tipo de aprendizaje.

2. Aprendizaje de lenguas en la enseñanza secundaria y la formación profesional.

Los Estados Miembros destacan la importancia de que los alumnos tengan una buena capacidad de comunicación. El objetivo es adquirir un nivel adecuado de lectura, comprensión oral, expresión oral y escrita en dos lenguas extranjeras, así como competencias interculturales.

⁸⁶Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones: Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004 – 2006. (COM (2003) 449 final). Puede ser consultada en el siguiente enlace: <http://goo.gl/n6Za25>.

3. Con el fin de **“Mejorar la enseñanza de las lenguas”**, es necesario que la los centros educativos se conviertan en centros receptivos, dispuestos a incorporar nuevas técnicas metodológicas. Los objetivos que se plantean a continuación son fundamentales y necesarios si queremos dar un enfoque al aprendizaje de las lenguas diferente al que hemos tenido hasta ahora.

Estos objetivos concretos son:

- Escolaridad favorable a las lenguas.
- Difusión más amplia de las herramientas desarrolladas para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas.
- Mejor formación de los profesores de idiomas.
- Formación de profesores en otras disciplinas (AICOLE).
- Evaluación de las competencias lingüísticas.

2.2.5 Europa 2020

En mayo de 2009⁸⁷ y basado en el programa anterior “Educación y formación 2010”, el Consejo de Europa define un nuevo marco estratégico “Europa 2020” *“Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador, el Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación”*, conocido como “ET 2020”. Este nuevo programa concede a la educación un lugar primordial y establece cuatro objetivos estratégicos cuyo seguimiento se realizará a través de cinco niveles de referencia del rendimiento medio europeo. El objetivo estratégico número dos “mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación” vuelve a hacer hincapié en la importancia del aprendizaje de idiomas con el fin de “posibilitar que los ciudadanos se comuniquen en dos idiomas, además de su lengua materna;

⁸⁷ Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) (Diario Oficial de la Unión Europea C 119/2 de 28.5.2009). Puede ser consultado en el siguiente enlace: <http://goo.gl/Mypjzk>.

fomentar, cuando proceda, la enseñanza de idiomas en la educación y en la formación profesionales, así como para los educandos adultos; y ofrecer a los migrantes oportunidades para aprender la lengua del país anfitrión”. Además de estos indicadores, el Consejo invita a la Comisión a seguir trabajando en diversos ámbitos, entre los que naturalmente se encuentra el aprendizaje de idiomas, para el que solicita la propuesta de un posible valor de referencia para ese ámbito.

2.2.6 Programas Europeos

Todas las actuaciones enumeradas anteriormente se vieron reforzadas por la puesta en marcha del mayor programa de movilidad en el mundo de la educación, programa que se ha ido desarrollando en fases y que se ha ido adaptando a las nuevas necesidades y a los cambios sociales.

2.2.6.1 Sócrates 1

El programa Sócrates⁸⁸ fue una iniciativa educativa de la Comisión Europea y tenía como objetivo primordial contribuir a una educación y formación de calidad, a promover la movilidad entre los países miembros y a mejorar el conocimiento de las lenguas extranjeras; en definitiva, pretendía crear un espacio europeo abierto en materia de educación.

El programa comenzó a funcionar en enero de 1995, participaron los 15 Estados miembros, los tres países de la EEA⁸⁹ y se incorporaron 5 nuevos países a lo largo del programa, que permaneció en vigor hasta diciembre 1999. Este programa comprendía tres ámbitos: enseñanza superior, enseñanza escolar y medidas horizontales, entre las cuales se dedicaba especial relevancia al aprendizaje de idiomas, a las tecnologías de la información y la comunicación, a la educación a distancia y al intercambio de información y experiencias. Los

⁸⁸ Decisión n° 819/95/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de marzo de 1995, por la que se crea el programa de acción comunitario Sócrates (DOUE núm. 77, de 14 de marzo de 1998, páginas 1 a 2). Puede ser consultada en el siguiente enlace: <http://goo.gl/nKai91>.

⁸⁹ European Economic Area (EEA).

objetivos principales eran la mejora de la calidad y el desarrollo de la dimensión europea en todos los niveles educativos, la promoción del aprendizaje de lenguas comunitarias, el fomento de la movilidad entre estudiantes de enseñanza universitaria así como la de profesores y sobre todo la cooperación en el campo de la educación de todos los países miembros.

Esta primera fase de Sócrates se estableció con la siguiente estructura:

Capítulo I: ERASMUS (enseñanza superior)

Capítulo II: COMENIUS (Enseñanza primaria y Secundaria)

Capítulo III: Medidas transversales

En el ámbito de la enseñanza superior, el programa Erasmus se dividía en dos acciones, una dirigida a promover la dimensión europea en la universidad y otra a favorecer la movilidad estudiantil y a financiar becas Erasmus.

El capítulo “Enseñanza escolar COMENIUS” constaba de tres acciones dirigidas a fomentar la cooperación entre los centros educativos, a promover la escolarización de los hijos de inmigrantes y gitanos, de viajeros y personas que ejercían profesiones itinerantes, así como la educación intercultural y finalmente a fomentar la formación entre el personal educativo.

El tercer capítulo, "Medidas transversales", comprendía acciones encaminadas a promover las competencias lingüísticas en la Comunidad es decir el aprendizaje de lenguas en su conjunto especialmente a través del programa Lingua.

Este último capítulo ofrecía ayudas dirigidas sobre todo a la formación del profesorado a través de cursos de inmersión, prácticas en el extranjero, intercambios, elaboración e intercambio de programas de estudio así como la creación de material didáctico innovador entre otras.

En marzo de 1997 la Comisión⁹⁰ realizó un estudio sobre los resultados obtenidos en esta primera fase, resultados que proporcionaron datos sumamente representativos y demostraron la aceptación que este programa tuvo dentro de los Estados Miembros de la Unión Europea.

Entre 1995 y 1996 las ayudas concedidas permitieron que:

- 316.000 estudiantes universitarios realizaran estudios reconocidos en otro país.
- 26.000 profesores realizaran estancias docentes en el extranjero.
- 80.000 jóvenes participaran en proyectos conjuntos o en intercambios lingüísticos.
- 16.000 personas participaran en cursos de formación continua para profesores de lenguas.

Se pusieron en marcha 2.673 programas de cooperación entre universidades en los que participaron más de 1.800 instituciones universitarias. Se establecieron 28 grandes Redes Temáticas en el campo de la enseñanza superior en la que participaron más de 70 instituciones, así como 1.620 acuerdos de cooperación en los que participaron 5.000 centros escolares. Asimismo, 3.500 proyectos conjuntos de educación lingüística y 600 proyectos transnacionales en los que participaron aproximadamente 2.700 instituciones destinados a promover la cooperación en el ámbito de la enseñanza abierta, a distancia y la educación de adultos, el aprendizaje de lenguas y la formación inicial y permanente del profesorado.

⁹⁰ Sócrates: Programa de Acción Comunitaria en el ámbito de la educación - informe sobre los resultados obtenidos en 1995 y 1996/ COM/97/0099 final. Puede ser consultado en el siguiente enlace: <http://goo.gl/1hINHp>.

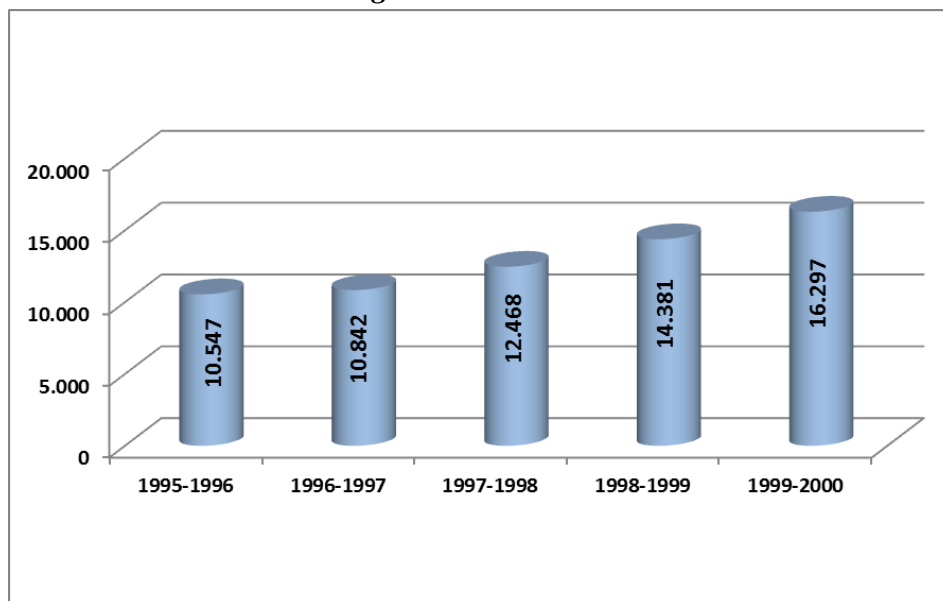
Posteriormente, en febrero de 2001⁹¹, la Comisión adoptó el informe final sobre los resultados obtenidos en el Programa Sócrates en el período 1995-1999 (fase inicial del programa). Este informe ponía de manifiesto algunos de los elementos que contribuyeron a alcanzar los objetivos planteados en esta primera fase, destacando aspectos relacionados con la mejora de conocimiento de idiomas, la movilidad entre los países miembros (entre 1995 y 1999 aproximadamente 460.000 estudiantes, 40.000 profesores universitarios, 150.000 alumnos y profesores de idiomas tuvieron la posibilidad de beneficiarse de este programa), la cooperación entre centros de enseñanza de todos los niveles educativos y el reconocimiento de títulos, cualificaciones y períodos de estudio entre otros. En definitiva esta primera fase contribuyó positivamente al desarrollo de la segunda fase del programa Sócrates (2000-2006).

En lo que se refiere a España en esta primera fase del programa, 1995-1999, un total de 64.535 alumnos universitarios fueron beneficiarios de becas Erasmus y tuvieron la oportunidad de realizar estudios en distintas universidades de la Unión Europea, cumpliendo así con una de las acciones de este programa que es la de promover la movilidad entre los estudiantes comunitarios.

Como podemos observar en el gráfico el porcentaje de estudiantes españoles que tuvieron la oportunidad de realizar una estancia en un país comunitario fue aumentando año tras año. En el curso 1996-1997 aumentó un 2,8% respecto del primer año, un 15% más de alumnos en el año 97-98, un 15,34% el año siguiente y un 13,32% en el curso 1999-2000. El porcentaje de alumnos españoles se incrementó desde el comienzo de Sócrates I hasta la finalización de esta primera fase en un 54%.

⁹¹ Informe de la Comisión - Informe final de la Comisión sobre la aplicación del programa Sócrates 1995 - 1999[COM (2001) 75 final. Puede ser consultado en el siguiente enlace: <http://goo.gl/zup6aq>.

Gráfico 14: Movilidad de alumnos Erasmus españoles dentro del Programa Sócrates I



Fuente: Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos (OAPPE)⁹².

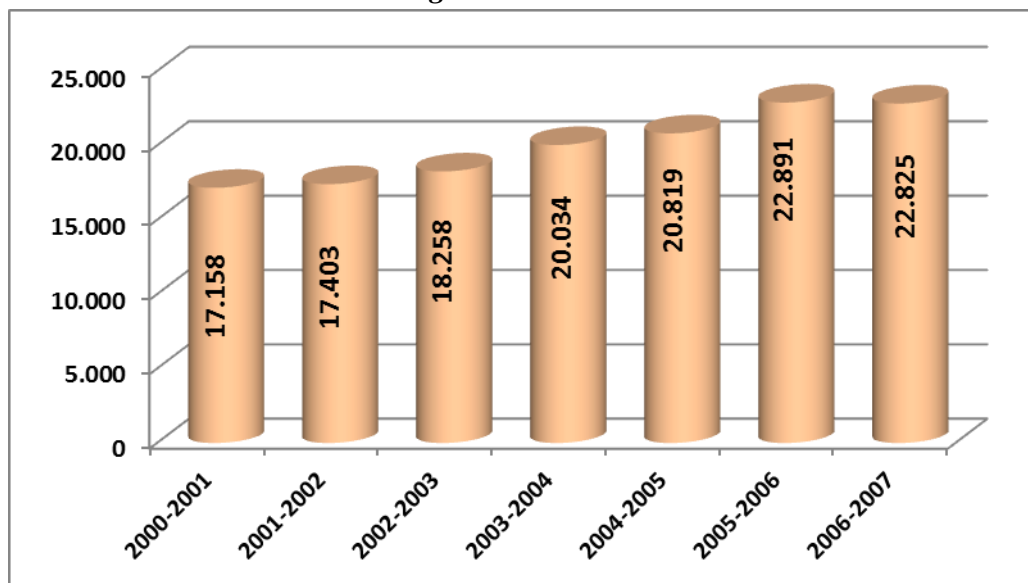
2.2.6.2 Sócrates II

Esta segunda fase⁹³, que se desarrolló del 1 de enero de 2000 al 31 de diciembre de 2006, complementó a la primera, si bien cabe destacar algunos aspectos diferentes. El Artículo 1 de la primera fase especificaba que: “*el programa está destinado a contribuir al desarrollo de una enseñanza y una formación de calidad y de un espacio europeo abierto a la cooperación en materia de enseñanza*”. En la segunda fase, si bien se mantienen todos los objetivos planteados en la primera, los ejes se centran en el aprendizaje a lo largo de la vida y en la Europa del conocimiento con el fin de que los ciudadanos se conviertan en parte activa de la sociedad. Esta segunda fase produjo muy buenos resultados. Sirva de ejemplo los datos de movilidad de alumnos Erasmus españoles donde se observa un incremento de participantes respecto de la primera fase.

⁹²Anuario Estadístico Programa Erasmus.

⁹³ Decisión no 253/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 24 de enero de 2000 por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitario en materia de educación Sócrates. La Decisión puede ser consultada en el siguiente enlace: <http://goo.gl/rhhZb7>.

Gráfico 15: Movilidad de alumnos Erasmus españoles dentro del Programa Sócrates II



Fuente: Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos (OAPEE)⁹⁴.

A diferencia de la primera fase, en esta edición se plantean cinco acciones específicas y tres transversales con el fin de cubrir de manera más adecuada todas las áreas: Comenius, Erasmus, Grundvig, Lingua, Minerva, Observación e Innovación de los Sistemas Educativos, Acciones Conjuntas y Medidas de Acompañamiento.

Las novedades son por un lado el programa Grundtvig, que tiene como finalidad mejorar la educación de adultos incluyendo la enseñanza formal (reconocimiento oficial de estudios), la no formal (no reconoce estudios ni otorga certificaciones) y la enseñanza informal como novedad que abarcaría cualquier tipo de aprendizaje no oficial, incluido el auto aprendizaje. Por otro, el programa Minerva que auspició el aprovechamiento de las ventajas que proporcionaron los avances tecnológicos aplicados a la educación por parte de profesores, alumnos y responsables políticos. Los objetivos de este programa eran impulsar el aprovechamiento de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) tanto en el aula como en la enseñanza a distancia; asegurar que tanto el desarrollo de las nuevas tecnologías, como los productos y servicios multimedia

⁹⁴ Datos y Cifras del Programa Erasmus. Agencia Nacional Erasmus.

se basaran en aspectos educativos y, finalmente, promover el acceso a métodos y recursos educativos de calidad superior. El área de observación e innovación de los sistemas educativos era una acción basada en la observación y el desarrollo de la educación en los diferentes estados miembros con el fin de innovar dentro del ámbito educativo de los sistemas nacionales. Con esta acción, se pretendía realizar proyectos en los que se desarrollarían análisis y estudios comparados sobre sistemas y políticas educativas a través de EURYDICE⁹⁵, se organizarían visitas de estudios “programa ARIÓN” de profesionales del mundo de la educación para estudiar los sistemas educativos y, a través del programa NARIC⁹⁶, crear una red de institutos, poner en marcha proyectos pilotos y promover el reconocimiento de títulos a nivel europeo, acciones conjuntas que pretendían aumentar la sinergia de las políticas educativas (SÓCRATES), formación profesional (LEONARDO DA VINCI)⁹⁷ y juventud (JUVENTUD)⁹⁸. Finalmente las medidas de acompañamiento, que pretendían flexibilizar el programa SÓCRATES, tenían por objeto promover la colaboración en el campo de la educación, difundir los resultados de los diferentes proyectos llevados a cabo, y mejorar la aplicación de los mismos. Las diferentes acciones de este apartado, si bien no se encuentran dentro del marco de las acciones principales, contribuyen igualmente a la consecución de los objetivos.

Los resultados⁹⁹ que reflejan los datos finales de los programas Sócrates y Leonardo da Vinci¹⁰⁰ a lo largo de seis años, al igual que los de la primera fase,

⁹⁵ Red de información europea que se encarga de apoyar y facilitar la cooperación en el ámbito del aprendizaje a lo largo de toda la vida entre los Estados Miembros y realiza estudios sobre temas comunes relacionados con los sistemas educativos de europeos.

⁹⁶ Red de centros nacionales de información sobre el reconocimiento académico en los Estados miembros de la Unión Europea (UE), el Espacio Económico Europeo (EEE), los países asociados del centro y del este de Europa y Chipre.

⁹⁷ Decisión del Consejo de 26 de abril de 1999 por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitario en materia de formación profesional Leonardo da Vinci (1999/382/CE).

⁹⁸ Decisión no 1031/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 13 de abril de 2000 por la que se establece el programa de acción comunitario «Juventud».

⁹⁹ Informe de la Comisión Europea al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Bruselas, 6.4.2009 COM (2009) 159 final.

¹⁰⁰ Las cifras de la educación en España 2007: estadísticas e indicadores. Ministerio de Educación y Ciencia. <https://goo.gl/dLPG0S>

fueron muy positivos. Se realizaron más de 1.200.000 movilizaciones entre estudiantes y profesores universitarios que realizaron estudios en universidades europeas e impartieron docencia en el extranjero respectivamente. Dentro del campo de la Formación Profesional más de 360.000 personas entre estudiantes, formadores y personas en formación participaron en proyectos de movilidad y la participación en los programas Comenius y Grundtvig fue muy elevada, llegando a ser de 56.329 profesores en el primero y 5.500 en el segundo.

Los proyectos que tuvieron más repercusión en los centros escolares fueron Comenius y eTwinning, consiguiendo este último la participación de 7.800 colegios gracias a las ayudas proporcionadas por diferentes organizaciones. Se realizaron gran cantidad de proyectos dentro de estos programas para promover la innovación, el uso de las Nuevas Tecnologías y los idiomas. Durante esta segunda fase de Sócrates, 139.388 estudiantes españoles disfrutaron de una beca Erasmus y tuvieron la oportunidad de realizar estudios en universidades europeas.

Todo esto hace patente la importancia que estos proyectos han tenido en el mundo educativo de los Estados Miembros, los cuales no hubieran sido posibles sin la financiación y el empuje de la Unión Europea. La fase Sócrates II finalizó en el año 2007 y su continuidad adoptó la forma del programa que se expone a continuación.

2.2.6.3 Programa de Aprendizaje Permanente

A partir de año 2007 y hasta 2013 se adopta el Programa de Aprendizaje Permanente¹⁰¹ que sustituye a los programas Sócrates, Leonardo da Vinci y eLearning. Por primera vez un solo programa abarcará el aprendizaje desde la infancia hasta la vejez, manteniendo la coherencia y la complementariedad respecto a los programas anteriores, al programa “Educación y Formación 2010” y a las directrices integradas para el empleo de la UE.

¹⁰¹ Decisión No 1720/2006/Ce del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de noviembre de 2006 por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente. Puede ser consultada en el siguiente enlace: <https://goo.gl/Ti73jn>.

Este nuevo y ambicioso programa constaba de cuatro subprogramas sectoriales: COMENIUS, ERASMUS, LEONARDO DA VINCI y GRUNDTVIG, un programa transversal que incluía el fomento del aprendizaje de lenguas y el programa “Jean Monnet” dirigido a la integración europea. Las cifras que proporciona la Comisión Europea en cuanto a movilidad de alumnos Erasmus españoles dentro de este programa para el período de 2007 a 2013 son de 310.804 estudiantes.

Como es habitual en los procedimientos seguidos por el Consejo de Europa en sus programas Sócrates y posteriormente en el Programa de Aprendizaje Permanente, se contempla una evaluación intermedia¹⁰², que en este caso se realizó en el año 2011.

Los ambiciosos objetivos no se veían cumplidos, aunque el desarrollo de los programas era satisfactorio. Como ejemplo se puede citar que la previsión para Comenius era de más de 3 millones de participantes a lo largo de todo el período, pero la evaluación intermedia reducía esa cifra a unos 2 millones.

2.2.6.4 Erasmus +

Una vez concluido el Programa de Aprendizaje Permanente en 2013, la Comisión Europea, para dar continuidad al mismo, puso en marcha el programa Erasmus +, definido como “el nuevo programa europeo de educación, formación, juventud y deporte para el período 2014-2020, con el objetivo de ofrecer a más de cuatro millones de europeos oportunidades de “estudiar, formarse, adquirir experiencia laboral y realizar actividades de voluntariado en el extranjero”. Este “nuevo” programa recoge las siguientes acciones:

¹⁰²Erasmus +. Programa Europeo de educación, formación, juventud y deporte. Puede ser consultado en el siguiente enlace: <http://goo.gl/Su0LFA>.

- Acción Clave 1: dirigida a la movilidad de profesores con el fin de mejorar las competencias lingüísticas o tecnológicas, entre otras, así como posibilidades de desarrollo profesional en el extranjero.
- Acción Clave 2: dirigida a la cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas.
- Acción Clave 3: dirigida al apoyo para la reforma de políticas educativas.

Estas tres acciones, movilidad, cooperación y apoyo van dirigidas y son aplicables a todos los niveles educativos, desde primaria a la universidad, pasando por la Formación Profesional y la educación de adultos. Si bien puede considerarse una extensión del programa anterior, podríamos decir que este es mucho más ambicioso, ya que dentro de cada una de las acciones engloba diferentes actividades dirigidas a diferentes sectores del plano educativo.

La Acción Clave 1, contempla no solo la movilidad y mejora de las competencias de aproximadamente 800.000 profesores de todos los niveles educativos, sino también la movilidad y formación de 2.000.000 de estudiantes universitarios y 650.000 de Formación Profesional. Igualmente proporciona un programa de 200.000 garantías de préstamos para la realización de Másteres y 25.000 becas para programas conjuntos de Máster. Todo esto supone el 63% del total del presupuesto.

La Acción 2 tiene como objetivo principal la colaboración de instituciones educativas (colegios, centros de formación, departamentos) con homólogos europeos para la realización de intercambios con alumnos a fin de reforzar la competencia lingüística y las relaciones interculturales; compartir buenas prácticas, desarrollar currículos conjuntos, realizar hermanamientos con centros educativos de otros países y permitir el desarrollo profesional de futuros profesores por medio de movilizaciones o de colaboraciones en línea. Todo esto implica la participación de más de 138.000 instituciones educativas europeas.

La última Acción, correspondiente a la cooperación entre responsables de políticas educativas, docentes y organizaciones de los Estados Miembros pretende, ante todo, compartir experiencias de políticas innovadoras y de éxito que puedan ser aplicadas en otros sistemas educativos.

Todas estas acciones llevan a reforzar los lazos de unión de los países europeos y a promover el aprendizaje de idiomas en todos los ámbitos educativos, ofreciendo a sus ciudadanos excelentes posibilidades para su desarrollo tanto personal como profesional.

2.2.6.5 Competencias Lingüísticas

El Consejo de Barcelona de 2002 formuló la petición de que se estableciera un indicador de competencia lingüística en 2003 con el fin de proporcionar a los Estados miembros información fiable sobre la que poder basar los ajustes necesarios en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

La Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo y al Consejo de 1 de agosto de 2005 – El indicador europeo de competencia lingüística [COM (2005) 356 final – no publicada en el Diario oficial]¹⁰³ avanza en la definición de ese indicador de competencia lingüística y solicita el apoyo del Consejo para su puesta en marcha. Este estudio, que se aborda de manera más completa tanto en su desarrollo como en sus resultados en el capítulo uno de esta investigación, se inicia en el año 2010 con una prueba piloto. Su aplicación se lleva a la práctica en el año 2011 y sus resultados son publicados en junio de 2012.

Con fecha 7 de mayo de 2014, el Consejo de la Unión Europea aprueba el Proyecto de Conclusiones del Consejo sobre multilingüismo¹⁰⁴ y el desarrollo de competencias lingüísticas en el que plantea la necesidad de “evaluar el avance del

¹⁰³ La comunicación puede ser consultada en el siguiente enlace: <http://goo.gl/KTTsmT>.

¹⁰⁴ Proyecto de Conclusiones del Consejo sobre el multilingüismo y el desarrollo de competencias lingüísticas. Puede ser consultado en el siguiente enlace: <http://goo.gl/BbvPLJ>.

desarrollo de competencias lingüísticas”. Propone realizar una evaluación a escala de la Unión Europea, utilizar los datos nacionales de que se disponga, crear un grupo de expertos de los Estados Miembros que coopere con el Grupo permanente “Indicadores y niveles de referencia” y financiar el proyecto a través del Programa Erasmus +.

El anexo que acompaña el documento establece que la evaluación de competencias lingüísticas se base en el porcentaje de alumnos de 15 años que alcanzan el nivel de usuario independiente en la segunda lengua estudiada; es decir, que alcanzan el nivel B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

En lo que se refiere al aprendizaje o a la enseñanza de lenguas extranjeras, la actuación de la Unión Europea ha sido vital desde cualquier aspecto que se quiera analizar. Desde el punto de vista de difusión de la importancia de dominar más de un idioma, los programas puestos en marcha han supuesto un mensaje inequívoco de todos los países de la Unión Europea. En cuanto al desarrollo de los programas, todos, desde el primero al último, se han basado y se basan en la comunicación y en la movilidad de estudiantes y profesores y eso lleva implícito el manejo de diferentes idiomas para todos los participantes.

Los programas europeos por lo tanto contribuyen a promover el aprendizaje de lenguas extranjeras, a poner en práctica los conocimientos adquiridos y a fomentar, a través de ellos, un mayor conocimiento entre culturas. Los mayores beneficiarios son los estudiantes y los profesores participantes, y no hay duda de que buena parte de la mejora de los niveles lingüísticos que se está produciendo de manera generalizada en los países de la Unión Europea se debe al esfuerzo que, a través del Consejo de Europa llevan realizando todos los países.

A lo largo de este capítulo hemos visto como desde el siglo XIX las lenguas extranjeras han formado parte de los currículos escolares en España, siendo el francés la lengua predominante para ir dejando paso al inglés posteriormente. Será

a partir del Plan de Estudios de 1953 cuando se incide en la importancia de que el aprendizaje del idioma conduzca al desarrollo de la destreza oral y se aconseja que la asignatura se imparta en la lengua meta. Como hemos mencionado anteriormente, la Ley General de Educación de 1970 es la que proporciona un mayor impulso al aprendizaje de idiomas al establecer como primordial en su normativa el desarrollo de las cuatro destrezas y, muy en concreto, la expresión oral. Las Leyes Educativas que siguieron, promovieron como factor fundamental el desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendizaje de idiomas y todas las iniciativas llevadas a cabo por la Unión Europea en este mismo campo han intentado conseguir el mismo objetivo, que es el de proporcionar a los ciudadanos europeos un mejor dominio de lenguas extranjeras.

Sin embargo, a pesar de todos los esfuerzos realizados tanto a nivel nacional como europeo, no se ha conseguido de momento que la competencia lingüística de los alumnos españoles sea lo suficientemente satisfactoria. La enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo español ha sido continua desde finales del siglo XIX hasta nuestros días. Algunas Comunidades Autónomas, como es el caso de Madrid, han fijado su inicio desde los tres años. Su estudio se realiza con carácter general y obligatorio desde la educación infantil hasta el final de la educación postobligatoria, es decir hasta los 18 años. Esto significa que los jóvenes españoles que han completado su educación secundaria han estudiado un idioma un mínimo de 10 años y actualmente lo hacen hasta 15. Ello supone sin duda un tiempo más que suficiente para alcanzar unos buenos niveles de competencia lingüística, sobre todo si lo comparamos con otros países de la Comunidad Europea, donde los años que se dedican al estudio de una lengua extranjera es menor, ya que comienzan a estudiarla más tarde. Por ejemplo en Francia se empieza a los 7 años, en Alemania con 8 años y en el Reino Unido con 11.

Los factores que han podido influir para que el dominio de una lengua extranjera por parte de los estudiantes españoles no sea comparable a la de sus

homólogos de otros países¹⁰⁵ europeos pueden ser muy diversos. Este desfase de nivel no debería ser tal si consideramos lo que podrían ser ventajas respecto a otros países de Europa como por ejemplo: la edad de inicio del aprendizaje de una lengua extranjera, la especialización en la materia tanto de maestros como de profesores, el número de años que se estudia como materia obligatoria, a lo que se puede añadir el esfuerzo de las familias que, conscientes de la necesidad de dominar lenguas extranjeras envían a sus hijos a academias de idiomas privadas a reforzar o aprender lo que deberían aprender en la escuela, con el coste adicional que supone. Lo mismo ocurre con los cursos de verano y las estancias en el extranjero. Según datos comunicados por la Asociación Española de Promotores de Cursos en el Extranjero (ASEPROCE), entre 80.000 y 100.000 jóvenes realizan cada año cursos de idiomas fuera de España. Todas estas ventajas no parecen incidir positivamente en el nivel que demuestran tener los alumnos españoles en lengua inglesa. Los factores, tal y como hemos comentado anteriormente, pueden ser muchos y variados, aunque la metodología utilizada para la instrucción de una lengua extranjera, que ha seguido las tendencias que imperaban en el ámbito de la enseñanza de idiomas, puede no haber contribuido a desarrollar la competencia lingüística de forma eficaz.

En los siguientes capítulos realizaremos un recorrido histórico de los diferentes métodos y enfoques que surgieron a lo largo de las épocas, algunos de los cuales dominaron el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras durante más de un siglo. Si bien, casi todos pretendían un objetivo común, que era el de permitir a los aprendices comunicar en la lengua meta, muchos no tuvieron el impacto deseado, por lo que su duración fue efímera, aunque otros ejercieron su hegemonía a lo largo de los años convirtiéndose en práctica común como modelo de instrucción de las lenguas extranjeras.

¹⁰⁵ Ver Estudio Europeo de Competencia Lingüística en el capítulo 1 de esta investigación.

CAPÍTULO 3

RECORRIDO HISTÓRICO DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Mucho se ha hablado y escrito sobre los diferentes métodos y enfoques utilizados a lo largo de la historia para enseñar lenguas extranjeras, ya que ha sido una constante preocupación en el ámbito de la lingüística y numerosos han sido los cambios que estos métodos han sufrido. Preguntas del tipo ¿cuál debe ser el objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera?; ¿debería basarse el aprendizaje en desarrollar la destreza oral y comunicativa, o bien basarse en la traducción y la lectura?; ¿qué destreza es la más importante? ¿Qué papel desempeña la lengua materna?; ¿qué estrategias de aprendizaje utilizan los alumnos y cómo podemos integrarlas en un método?; ¿qué técnicas y actividades son más eficaces? han dado lugar a una evolución constante de diferentes métodos a lo largo de los siglos hacia la búsqueda del más efectivo, si bien considerar cada uno de los métodos que han surgido en el campo de la enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera como una novedad sería erróneo. Tal y como manifiesta Kelly en su obra “*25 Centuries of Language Teaching, 500 B.C – 1969*”.

Nobody really knows what is new or what is old in present-day language teaching procedures. There has been a vague feeling that modern experts have spent their time in discovering what other men have forgotten; In any case, much that is being claimed as revolutionary in this century is merely a rethinking and renaming of early ideas and procedures (Kelly, 1969, preface, ix).

La necesidad de los seres humanos de aprender lenguas diferentes a la lengua materna para comunicarse es casi tan antigua como el hombre mismo. Germain expone de forma clara en su obra: “*Les nécessités de communiquer avec l'étranger ne datent pas d'hier, [...] le besoin d'entrer en contact avec des gens parlant une langue étrangère se remonte à la nuit des temps* (Germain 1993:21).

El estudio de una lengua extranjera ha estado presente desde la antigüedad, si bien, no será hasta comienzos del siglo XX cuando bajo el impulso de la lingüística aplicada y la psicología aparecen las diferentes corrientes

metodológicas para el enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras como disciplina, así como la profesión de enseñantes de la materia. Con anterioridad esta tarea la realizaban bien educadores interesados en la enseñanza de las lenguas, como es el caso de Comenius del que hablaremos más adelante o aquellos eruditos y estudiosos de las lenguas como Erasmo de Rotterdam que por razones diversas acabaron impartiendo docencia (Kelly, op.cit, Richards & Rodgers 2001).

3.1 PRIMEROS INDICIOS DE APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Diferentes estudios historiográficos (Germain, 1993, Puren, 1988, Kelly, 1969, Titone, 1968) ponen de manifiesto que la práctica de aprender una segunda lengua se remonta a civilizaciones tan antiguas como la Sumeria y Acadia (3000 años a C), pueblos que habitaban en Mesopotamia (actual Irak), sin olvidarnos de culturas tan importantes como la egipcia, la romana y la griega.

Este aprendizaje, como veremos más adelante, se realizaba por muy diversos motivos; religiosos, políticos, comerciales, pero siempre con un fin práctico, el de establecer relaciones con otros pueblos (Germain, op.cit.). Tal y como manifiesta Titone (op.cit.:4), el estudio de las lenguas no era teórico. Las lenguas se aprendían a través del contacto directo entre las personas, ya que el fin último era la comunicación. Si bien existen gramáticas tan antiguas como la Indian Panini (siglo 4 a. de J.C.), que recoge cerca de 4.000 reglas, así como la descripción, análisis y clasificación de los elementos y funciones de las palabras, éstas no eran utilizadas como libros de texto para enseñar la lengua, sino por aquellos eruditos que necesitaban entender mejor su lengua materna. Los primeros indicios de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera¹⁰⁶ se remontan a 3000 a. de J.C. Civilizaciones tan antiguas como la sumeria, la egipcia y la romana aprendieron lenguas diferentes a las suyas y será con la aparición de las

¹⁰⁶ Se han encontrado fragmentos de documentos sumerios que ilustran cómo se enseñaban lenguas extranjeras (Titone, 1968:5).

primeras escuelas cuando podamos empezar a hacernos una idea de cómo se realizaba esta instrucción.

Las primeras escuelas de las que existe constancia son las sumerias, civilización que inventó la escritura cuneiforme¹⁰⁷ y la primera en utilizar una lengua escrita. Kramer (1963), gran experto en historia y lengua sumeria, describe perfectamente cómo era el aprendizaje en estas escuelas¹⁰⁸ gracias a numerosas tablillas de arcilla, descubiertas en la ciudad de Shuruppak¹⁰⁹. Si bien las primeras encontradas (3000 a. de J.C.) contienen mayoritariamente pictografías relacionadas con aspectos económicos y administrativos, algunas contienen listas de palabras que eran supuestamente para el estudio. Posteriormente (2500 a. de J.C.) se encontraron otras tablillas en las que aparecen listas de dioses, animales, utensilios y una diversidad de palabras y frases, así como otras que recogen trabajos realizados por los alumnos, listas de palabras compuestas, formas verbales y análisis de la gramática. Todos estos hallazgos han permitido recrear y reconstruir de forma fehaciente los objetivos, la metodología utilizada, el currículo, como eran los alumnos y los profesores (*Ibidem*: 229).

Originalmente, estas escuelas se crearon ante la necesidad de formar escribas¹¹⁰ que se encargaran de los aspectos económicos y administrativos relacionados con las tierras, el templo y los nobles, si bien finalmente se convirtieron en centros de cultura y aprendizaje. La mayor parte de los escribas una vez formados consagraban sus conocimientos al servicio del templo y los poderosos, aunque muchos de ellos se dedicaron a transmitir enseñanzas en lo que podemos considerar como los primeros centros educativos. Gracias a estos descubrimientos podemos conocer no sólo como se realizaba la instrucción, sino

¹⁰⁷ La escritura cuneiforme debe su nombre a que los caracteres utilizados tenían forma de “cuña”. Los escritos se realizaban en tablillas de arcilla fresca. Los primeros escritos eran pictogramas (representación de objetos, que a su vez representaban una palabra), si bien evolucionarían a ideogramas ante la dificultad de representar algunas palabras con un solo objeto. (Senner, 1989).

¹⁰⁸ Las escuelas sumerias se llamaban EDUBBA, que quería decir “casa de las tablillas”.

¹⁰⁹ Shuruppak, también llamada Curuppag. Antigua ciudad sumeria cuyos restos se encuentran en el yacimiento de Tell Fara, a unos 200 kilómetros de Bagdad (Irak).

¹¹⁰ La palabra escriba en sumerio era DUBSAR (DUB - tabla, SAR – inscrita); el escriba es “aquel que escribe sobre una tablilla” (Mc Donald Blanco, 2005).

también como era el currículo y cuáles fueron los primeros métodos que se siguieron en la enseñanza de una lengua extranjera.

Entre los años 3.000 a 2.350 a. de J.C el pueblo sumerio fue invadido por los Acadios. A diferencia de lo que sucede hoy en día, donde los conquistados aprenden la lengua de los conquistadores, los acadios adoptaron la lengua del pueblo conquistado por razones de diversa índole. Por un lado reconocían el valor cultural de la civilización sumeria, lo que les permitía tener acceso a la religión, a la cultura de la época y, sobre todo, a posicionarse en la sociedad y poder acceder a cargos importantes. Por otro lado el hecho de tener que establecer relaciones comerciales con el pueblo conquistado les obligaba a aprender la lengua de estos con el fin de poder comunicarse. Será a partir de este período cuando podemos hablar por primera vez de aprendizaje de una lengua extranjera.

[...] But a more important fact is the development in second language teaching after the country of Sumer was conquered by the Acadians Semites during the last quarter of the third millennium B.C. The Sumerian teachers had to teach their own language to their new lords, and they compiled the oldest known 'dictionaries'. The new conquerors adopted Sumeric writing, and guarded the literary inheritance of the Sumerians by continuing to study and imitate these works long after Sumeric was no longer spoken. While grammatical classifications were used by the Sumerians in perfecting their knowledge of their own tongue, the Akkadians made use of bilingual dictionaries to learn Sumerian (Titone op.cit: 5-6).

Son muchas las pruebas que proporcionan datos sobre esta práctica gracias a las tablillas de arcilla en las que aparecen copiados y traducidos al acadio poemas, fábulas, proverbios sumerios, así como listas bilingües de vocabulario y diccionarios de signos fonéticos, que posiblemente constituirían los manuales utilizados para el aprendizaje de la lengua sumeria.

Serían los escribas los encargados de crear estas listas en las que aparecían tres columnas¹¹¹, una con las palabras en sumerio, una segunda columna con la pronunciación de la palabra en sumerio y una tercera que correspondía a la

¹¹¹Las tablillas originales constaban de tres columnas. Kramer, gran estudioso y conocedor de la civilización sumeria ha añadido en este extracto una cuarta con el significado de la palabra en inglés.

pronunciación de la palabra en acadio (Germain, 1993:23). Estas listas de vocabulario, que podemos considerar como auténticos diccionarios bilingües, no eran traducciones literales del sumerio al acadio, sino que ponían mayor énfasis en el significado y la pronunciación.

Ilustración 6: Extracto de tablilla de vocabulario Sumerio-Acadio

Sumerian	Sign	Akkadian Translation	Meaning
il - a r		ti-il-pa-nu	throwing stick
t a - a l		ru-up-šum	width
n a - g á		e-si-tum	mortar
g a - a z		pa-ḥa-su-um	to break into pieces
“		da-a-ku-um	to kill
n i n - d a		mi-i-rum	bull
“		pa-ar-si-ik-tum	a measure
“		it-tu-ú-um	funnel of a seed-plow

Fuente: The Sumerians: Their History, Culture, and Character (Kramer, 1963:234).

Estos listados de palabras y expresiones eran las utilizadas en las escuelas para enseñar a los acadios la lengua¹¹² sumeria tanto escrita como hablada, utilizando una metodología que no se basaba en la gramática sino en la memorización de listas de vocabulario, así como en la práctica oral y la interacción entre los hablantes de los diferentes idiomas (Sánchez, 1997). Aunque el aprendizaje de la lengua extranjera no se realizara desde un punto de vista gramatical, en muchas de las tablillas encontradas la gramática ocupa un lugar

¹¹² El sumerio, lengua que se hablaba al sur de Mesopotamia, fue perdiendo primacía y alrededor del año 2000 a de J.C, fue sustituida por el acadio pasando a ser una lengua muerta, si bien se convirtió en “lengua savante”, reservada a los eruditos, los escribas, a la ciencia y a los textos sagrado.

relevante y pueden observarse clasificaciones lingüísticas exhaustivas: *“In the Sumerian tablets we find that the study of grammar holds a distinctive place. Many tablets carry long lists of compound nouns and verbal forms which betray a surprisingly well developed analysis of grammar”* (Titone, op.cit: 5).

Existen también testimonios (Kramer, op.cit.:232) de que en las escuelas sumerias no solo se aprendía la lengua, sino otras materias como matemáticas, botánica, geografía, a través de la misma. Teniendo en cuenta que los acadios asistían a esas escuelas, podríamos hablar de lo que hoy conocemos como “inmersión lingüística total”.

De igual manera, se sabe que el currículo estaba dividido en dos grupos: un primero que podría considerarse semicientífico y erudito y un segundo literario y creativo.

If we now turn to the curriculum of the Sumerian schools, we have at our disposal a wealth of data from the schools themselves [...] It is from these schools products that we realize that the Sumerian school's curriculum consisted of two primary groups; the first may be described as semi-scientific or scholarly, and the second as literary and creative (*Ibidem*: 32).

Si bien el objetivo principal de las escuelas sumerias era enseñar a los escribas a utilizar la escritura cuneiforme, y la instrucción consistía principalmente en clasificaciones lingüísticas de palabras y frases que los alumnos debían memorizar y copiar, las tablillas encontradas en el tercer milenio a. de J.C son una buena prueba de que no sólo se aprendía la lengua, sino otras materias. En estas tablillas aparecen listas con nombres de plantas, animales tanto salvajes como domésticos, ciudades, pueblos, piedras y minerales, objetos antiguos clasificados según el material en el que estaban construidos (piel, metal, juncos, etc.), expresiones utilizadas en textos legales y administrativos entre otros temas. También preparaban tablas matemáticas, así como problemas y sus soluciones:

Along with this linguistic training, the student was also given instruction in mathematics, which took the form of studying and copying metrological tables,

with the equivalence of measures of capacity, length and weight.[...] Later, the student was put to solving practical problems dealing with wages, canal-digging, and construction work (*Ibidem*: 235).

En cuanto a la parte literaria y creativa los testimonios ponen de manifiesto un enfoque gramatical de la lengua sumeria altamente sofisticado. A pesar de esto y tal como explica Kramer (1957:73, citado en Germain 1963:23), no deberíamos hablar de enseñanza de una lengua desde el punto de vista gramatical, ya que si bien las tablillas demuestran que poseían un gran conocimiento clasificatorio de la gramática, en ninguna de ellas encontramos definiciones de reglas gramaticales.

Con anterioridad hemos mencionado que la lengua sumeria se aprendía de forma escrita, y que eran los escribas, personas que provenían de familias pertenecientes a clases sociales altas y adineradas los que asistían a las escuelas para recibir instrucción y una vez formados proporcionarla; sin embargo existen evidencias que acreditan que la lengua hablada también se aprendía; no solo se dedicaban a copiar y estudiar el vocabulario y textos literarios, sino que debatían de forma oral aquello que escribían. También existen evidencias de que los alumnos sumerios utilizaban otras lenguas diferentes a la sumeria para comunicarse. Prueba de ello es un pasaje que aparece en la obra de Kramer en el capítulo que hace referencia a la educación y las escuelas sumerias en el que el profesor le dice al alumno mientras lo golpea con una vara " *Why didn't you speak Sumerian?*" (Kramer 1963:239 citado en Germain, 1962:25).

El pueblo sumerio desaparece en el año 1990 a. de J. C, si bien su lengua escrita seguirá utilizándose hasta cien años antes de nuestra era.

3.2 EGIPTO

Los egipcios al igual que los acadios, aprendieron la lengua de los habitantes de los territorios conquistados. Sin embargo no existe constancia sobre

la instrucción en lenguas extranjeras ni, sobre cómo se realizaba¹¹³. Según H. Brunner (1957:98, citado en Titone, 1968:6) “ [...] *that the Egyptians mastered foreign languages, at least during the empire of the 18th-20th Dynasties, cannot be doubted.*” Las casi 400 tablillas multilingües recogidas en el Archivo de Tell el-Amarna¹¹⁴ dan buena fe de ello. Cartas de escribas, en su mayoría redactadas en escritura cuneiforme y en acadio, si bien aparecen numerosas expresiones y textos en otras lenguas como el cananeo¹¹⁵, hitita¹¹⁶ y hurrita¹¹⁷ (Percy, 1920, Oliva, 2004). La “Carta de Mittani”, una de las encontradas en el archivo de Amarna, es una misiva dirigida por este rey sirio al faraón Amenofis III. Aunque escrita en acadio, contiene listas de palabras con términos en hurrita. Esto no es más que un ejemplo que viene a demostrar que los egipcios eran conocedores de otras lenguas aparte de la suya, aunque no se ha podido constatar hasta qué punto las dominaban. Un factor a tener en consideración también es la proximidad geográfica de Egipto con pueblos de las regiones de Nubia y el Próximo Oriente Asiático, lo cual pudo influir para que los egipcios se vieran obligados a aprender las lenguas de los países vecinos.

¹¹³ “No tenemos información relativa a la instrucción de idiomas extranjeros. Sin embargo, el lenguaje de la diplomacia internacional era el acadio, lo que se puede ver por los archivos estatales desenterrados en Tell el-Amarna. Por lo tanto los escribas, con la habilidad de leer, escribir y comprender la grafía cuneiforme fueron esenciales. [...] Pero cómo este conocimiento era impartido nos es desconocido” cfr WILLIAMS, R. T. 1972:219. “Scribal training in Ancient Egypt”, *Journal of the American Oriental Society*, Vol.92, N° 2, Massachusetts.

¹¹⁴ Archivo encontrado en la antigua ciudad de Tell el-Amarna, ciudad localizada a orillas del río Nilo y a unos 200 km de el Cairo, que recoge la correspondencia diplomática de los faraones egipcios Amenofis III y Amenofis IV con los Estados del Próximo Oriente -Mitanni, Hatti, Babilonia, Asiria- y con los vasallos sirio-palestinos de Egipto. Son tablillas de barro redactadas en escritura cuneiforme y en acadio a excepción de dos en lengua hitita y una en lengua hurrita, y las procedentes de Palestina en cananeo (Percy, 1920:1-5).

¹¹⁵ La lengua cananea, a la que los griegos llamarían fenicia, era la lengua que hablaban los pueblos descendientes de Canaan (cuarto hijo de Can, hijo de Noé, que se estableció en Egipto). Habitaban en la región de Palestina y muchos de ellos huyeron a África cuando los hebreos, liberados de su esclavitud, se establecieron en sus territorios. La lengua cananea es una mezcla entre el egipcio y el hebreo bíblico. Si bien originalmente estos pueblos hablaban la lengua egipcia antigua llamada copta, al trasladarse a los territorios palestinos mezclaron su lengua con la hebrea, de la que se considera un dialecto debido a su gran afinidad con ésta. (Lorenzo Hervás y Panduro, 1805:443-444) *Catálogo de las lenguas de las naciones conocidas, y numeración, división y clases de éstas según la diversidad de sus idiomas y dialectos*, Vol.II. Madrid: Imprenta Admistr. Real Arbitrio de Beneficencia, 1800-1805.

¹¹⁶ Lengua indoeuropea perteneciente al grupo de lenguas habladas en la zona de Anatolia (actual Turquía) y que datan aproximadamente de 1900 a.C.

¹¹⁷ Al igual que el sumerio, el acadio y el hitita, el hurrita fue una de las lenguas del antiguo Oriente Próximo. Hay documentos que prueban la existencia de estos reinos hurritas en la zona del río Habur, afluente del Éufrates. Estos documentos datan del final del período acadio y comienzo de la III Dinastía de Ur (Oliva Mompeán, 2004).

Al igual que en las escuelas sumerias, en las escuelas egipcias se formaba a futuros escribas y artesanos. Se les instruía en lengua, matemáticas y geografía principalmente, y estas enseñanzas estaban restringidas a los varones. En cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras, no existe constancia del método utilizado, pero posiblemente los escribas recibieran algún tipo de instrucción, bien en palacio, o en las escuelas (Lazaridis, 2010), o es muy probable que los jóvenes burócratas egipcios fueran enviados a los países en los que posteriormente iban a trabajar para aprender no sólo la lengua sino también su cultura y costumbres (Brunner, 1957, citado en Titone, 1968:6).

3.3 GRECIA

No existen indicios de que en las escuelas griegas se enseñara una lengua extranjera, ya que los griegos consideraban que la única lengua digna de estudio era la propia por considerar el resto de las lenguas como “bárbaras”. La lengua griega se aprendía a través del estudio de autores clásicos, especialmente de Homero. A pesar de haber sido conquistados por los romanos, cuya lengua era el latín, el estudio de esta lengua nunca formó parte del currículo de las escuelas griegas salvo en el caso del estudio del Derecho (Marrou, 2004:371). Sin embargo podemos hablar de casos aislados de griegos pertenecientes a las élites aristocráticas que aprendieron latín, al igual que hicieron los acadios, con el fin de posicionarse en cargos públicos, por ejemplo ser admitidos en el Senado, servir en el Ejército o poder desempeñar una carrera en el ámbito de la Administración.

3.4 ROMA

Los romanos, por el contrario, al igual que hicieron los acadios, aprendieron la lengua de los habitantes de los territorios conquistados y cuando en el año 146 a. de J. C. convierten a la península griega en un protectorado de Roma, el idioma griego se convierte en la lengua franca. Podemos decir que sería durante la época del Imperio Romano cuando se instaura el primer sistema oficial de educación bilingüe: la educación greco-romana. El método utilizado para que los niños

romanos aprendieran griego era el “método natural”, método por el que abogaron muchos siglos después (siglo XIX) un grupo de lingüistas y que posteriormente daría lugar al llamado “método directo”¹¹⁸. Los niños eran encomendados a una esclava o niñera griega, de manera que aprendían simultáneamente tanto el griego, como el latín. El primero en casa y el segundo en la escuela¹¹⁹.

Los romanos cultos dominaban el latín y el griego. Los jóvenes aprendían la lengua y estudiaban a los filósofos, poetas y dramaturgos griegos sirviéndose de manuales bilingües, ulteriormente llamados *Hermeneumata Pseudodositheana*¹²⁰ (siglo III d. de J.C.). Estos manuales son dignos de mención sobre todo por contener diálogos conversacionales fáciles y que serían comparables según Titone a nuestros libros de textos actuales ya que enseñaban la lengua de forma muy práctica, a la vez que utilizaba un método sistemático que facilitaba la adquisición de determinadas estructuras gramaticales. Un ejemplo de estos diálogos es el que aparece en Titone:

*El paterfamilias va hacia su amigo y dice,
“Buenos días, Cayo”, y lo abraza.
Éste devuelve el saludo y dice.
“Encantado de verte” “¿te gustaría venir conmigo”*

¹¹⁸ El “método directo o natural”, que será tratado posteriormente, aparece en Europa para la enseñanza de una segunda lengua a principios del siglo XX como reacción al método Gramática – Traducción. El aprendizaje de la lengua extranjera se realizaba a través del uso de la misma. No se utilizaba ni la lengua materna, ni la traducción, ni las reglas gramaticales y lo más importante era desarrollar la destreza oral.

¹¹⁹ Las escuelas romanas estaban divididas en tres etapas educativas: enseñanza primaria en manos del “*ludi magister o primus magister*”, donde se enseñaba lectura, escritura y cálculo; enseñanza media o escuela del “*grammaticós*”. El *grammaticus* impartía literatura griega y latina, así como fundamentos de gramática; posteriormente instruía a los alumnos en los estudios de geometría, aritmética, astronomía y música. La enseñanza superior donde se hacía hincapié en el estudio de la retórica u oratoria y era impartida por el “*rheto*” u “*orator*” (Marrou, ed.2004:345-365).

¹²⁰ *Hermeneumata Pseudodositheana*: manuales bilingües que aparecen en los últimos años del imperio romano diseñados y destinados específicamente para la enseñanza de una lengua extranjera, quizás latín a los griegos. La palabra *Hermeneumata* significa “algo que explica”, la segunda *dositheana*, hace referencia a que fue escrita al estilo de Dositheus, gramático del siglo IV a quién se atribuye la obra. Existen varios volúmenes, pero todos ellos con un formato y contenido similar, desde listas de palabras agrupadas según el tema (dioses y diosas, animales, verduras), lecturas sencillas y una sección en la que aparecen diálogos relacionados con actividades de la vida cotidiana tales como comprar comida, visitar amigos, ganar pleitos, excusarse, realizar un juramento e ir a la escuela y que ayudaban tanto a griegos como romanos a defenderse en la lengua del otro (Wheeler, 2013:4-5).

“¿A dónde?”

“A ver a nuestro amigo Lucio. Vamos a visitarlo”

“¿Qué le ocurre?”

“Está enfermo”

“¿Desde cuándo?”

“Desde hace unos días”

“¿Dónde vive?”

“No lejos de aquí. Si quieres podemos ir” (Titone, 1968:7).¹²¹

Hasta ahora hemos puesto de manifiesto que el aprendizaje de lenguas extranjeras por parte de civilizaciones antiguas tenía mucho de práctico y la lengua se consideraba un instrumento de comunicación entre los diferentes pueblos como fue el caso de los sumerios, acadios y egipcios. En la época griega sin embargo, el método de enseñanza se basaba primordialmente en la memorización de palabras y frases en griego, si bien la metodología romana introduce la traducción directa e inversa no sólo de palabras y frases, sino también de textos. Tras la caída del Imperio romano (siglo V), el latín se consolida como la lengua de comunicación entre los distintos pueblos convirtiéndose en la lengua de la educación, el comercio, la política y la religión en el mundo occidental.

3.5 LA EDAD MEDIA

En el período comprendido entre la Edad Media y el Renacimiento, no se habla de aprendizaje de lenguas extranjeras por ser el latín la lengua franca en toda Europa y la única que se enseñaba. Este aprendizaje prevalecerá hasta los siglos XV-XVI y será a partir de la segunda mitad del siglo XVII cuando otras lenguas como el francés, el italiano o el inglés empiezan a adquirir cierta importancia, perdiendo el latín su hegemonía como lengua de comunicación, pasando de ser una lengua viva a una asignatura en los currículos escolares.

¹²¹ Traducción propia.

En la Edad Media, como se ha mencionado anteriormente, la única lengua que se estudiaba era el latín y el hombre cultivado era bilingüe. Era la lengua de la iglesia, de los negocios, de las relaciones entre los pueblos y de la cultura. Era la lengua de la comunicación y por lo tanto una lengua viva y vehicular para todo tipo de enseñanza. El aprendizaje se realizaba a través de la repetición y los alumnos se entrenaban en la morfología y la sintaxis de la lengua memorizando sus estructuras y para ello se utilizaban gramáticas codificadas¹²². Estaban convencidos de que para poder utilizar una lengua de forma eficaz y correcta era necesario tener un conocimiento exhaustivo de la misma, el cual se conseguía por medio del análisis formal de sus estructuras. Primaba la corrección frente a la fluidez y el estudio de las reglas gramaticales era de primordial importancia.

Como lengua viva su enseñanza tenía como objetivo que los alumnos fueran capaces de leerla, escribirla y hablarla, lo cual conseguían tras largos años de estudio y por pura necesidad, ya que el latín vulgar no era suficiente (Puren, 1988:24). A grandes rasgos la metodología utilizada tal y como describe M. Breal, (1891:554 citado en Puren, 1988: 24-25) en un artículo publicado en la revista “*Revue des deux Mondes*” sería la siguiente:

À cette époque, on apprenait le latin comme nous apprenons actuellement l’anglais ou l’allemand: on se servait à cet effet de listes de mots qui étaient destinés à être sus par coeur. [...] On apprenait par coeur des dialogues correspondant aux différentes situations de la vie, comme il s’en compose encore de nos jours. [...] Enfin on se mettait dans la tête force sentences de toute espèce, en particulier celles qui avaient cours sous le nom de Caton. Grâce à une étude prolongée pendant une longue série d’années, on arrivait à manier le latin, non seulement par écrit, mais de vive voix. Il le fallait, car pour les sujets un peu abstraits la langue vulgaire faisait défaut, et la nécessité du latin s’imposait.

Un ejemplo de la enseñanza del latín como lengua vernácula es la obra del monje Ælfric of Eynsham. Abad benedictino de finales del siglo X, es considerado como uno de los escritores anglosajones más prolíferos en lengua

¹²² Las dos gramáticas más importantes utilizadas para el estudio de la lengua latina fueron *De partibus orationis*, *ars minor* y *Ars grammatica* o *Ars major de Aelius Donatus* (350 d. de J.C.). La primera es una sencilla descripción de las partes de la oración y la segunda consiste en una descripción más compleja de las partes de la oración además de figuras y tropos (Murphy, 1981:32).

inglesa antes de Chaucer. Como instructor de oblatos¹²³ y consciente de la necesidad práctica del aprendizaje de las lenguas, creó un programa educativo para enseñar latín consistente en tres pilares fundamentales: una gramática, la primera gramática del latín como lengua vernácula que se escribió en la Edad Media, que recogía los aspectos morfosintácticos, un glosario que comprendía el léxico y un “*Colloquy*” que representaba la parte práctica (Hunt, 1991).

El objetivo del “*Colloquy on the Occupations*” era conseguir que los alumnos aprendieran a hablar latín correctamente. Para ello creó una serie de diálogos, relacionadas con trabajos de la época, tales como pescador, mercader, pastor, cazador o labrador. Estas conversaciones describen de forma realista las tareas y la cultura de la Edad Media, se realizaban entre el maestro y el alumno y pueden ser consideradas como auténticos “role-plays”. Los dicentes representaban el papel correspondiente a uno de los oficios y discutían con el maestro sobre cual era el mejor oficio; para ello, aprendían de antemano las respuestas basándose en la gramática y el glosario. Lo importante no era defender los elementos positivos del trabajo que representaban, sino practicar oralmente la lengua (Alexander, 2000).

Con el paso de los años el latín culto será el único digno de estudio y se abandona el latín hablado, pasando de gramáticas sencillas a otras más complicadas. La lengua deja de ser un medio para convertirse en un fin, lo cual contribuyó a que se convirtiera en una lengua muerta: “[...] decrees that this sort of latin was to take the place of the form of the language spoken at the time were largely responsible for converting Latin into a dead language, and it gradually ceded its place to the national languages of Europe.” (Mackey, 1965: 141, citado en Colella, 1999:7).

¹²³ Según el diccionario de la Real Academia los oblatos eran seglares que asistían con hábito como sirvientes a los benedictinos.

3.6 EL RENACIMIENTO

En el siglo XVI el latín pierde su estatus como lengua viva y otras lenguas, llamadas “modernas” comienzan a ser enseñadas (francés, italiano, inglés). Tal y como manifiesta Titone (op.cit.), la enseñanza de estas lenguas nuevas, especialmente el francés, se va a realizar con el mismo enfoque y metodología que se utilizaba para la enseñanza del latín antes de que se convirtiera en una lengua muerta; es decir de forma muy práctica y comunicativa al principio y posteriormente a través de la lectura y la composición.

El aspecto práctico y conversacional era primordial y la enseñanza de la gramática se consideraba secundaria y se introducía posteriormente, una vez que el alumno tenía un dominio oral básico, lo cual se hacía a través de una práctica oral intensiva por medio de conversaciones recopiladas en textos bilingües con expresiones familiares y sus correspondientes traducciones en la lengua vernácula. Lo que se pretendía era que el aprendiz pudiera desenvolverse en situaciones de la vida diaria y ni la literatura ni la gramática recibían especial atención. El concepto primordial era que como lenguas vivas debían ser aprendidas con la praxis. Titone (op.cit.) enumera las características que este método conllevaba, características que serán comunes y fundamento de algunos de los métodos que trataremos posteriormente como el “método directo”:

- Profesor nativo con el fin de que la comunicación se parezca lo más posible a una situación real.
- El profesor habla y el alumno escucha
- El profesor proporciona una breve explicación de lo que ha dicho en la lengua meta o con mímica.
- Finalmente el alumno reproducirá lo más fielmente posible lo que el profesor ha dicho.

Como vemos este método está basado en la práctica oral y en la exposición del alumno a la lengua meta para que a través de la repetición y la escucha vaya

asimilando los sonidos de la lengua de estudio. Considera el error como parte del aprendizaje: “*The pupil was expected to make every effort to speak without worrying too much about mistakes [...]. (Ibidem: 7)*”, la gramática se asimilará por medio de práctica, y en ocasiones, el alumno memorizará algunos textos y conversaciones. Como método no es el perfecto y si los pros son interesantes desde el punto de vista de conseguir desde el principio que el alumno comunique en la lengua meta, el resultado era que los alumnos tenían un vocabulario limitado y debido a la memorización de estructuras fijas no llegaban a utilizar la lengua libremente.

A partir del Renacimiento este tipo de enseñanza práctica basada principalmente en los aspectos comunicativos de la lengua se abandona, sobre todo cuando el estudio del latín clásico se convierte en una asignatura de los currículos escolares, adoptando una función distinta a la que había tenido hasta entonces.

El método “The Scholemaster” del inglés Roger Ascham (1515-1568) para enseñar latín es un claro ejemplo de esta nueva concepción de enseñanza basada única y exclusivamente en la traducción de textos. Los textos se traducían del latín al inglés y viceversa y a partir de estos textos se aprendía el vocabulario y la gramática. Sin embargo otros eruditos de la época como Montaigne, contemporáneo de Ascham, Comenius y Locke en el siglo XVII, propusieron enfoques educativos diferentes muy cercanos al método directo o natural que explicaremos más adelante. A continuación veremos cuáles eran los aspectos que estos eruditos destacaban y cuáles eran sus ideas en cuanto a cómo debería ser aprendida una lengua extranjera.

3.6.1 Michel de Montaigne

El humanista Michel de Montaigne (1533-1592) mantenía que la única forma posible de aprender una lengua era a través del contacto directo con nativos o personas que dominaran la lengua a la perfección, para que el aprendizaje se

convirtiera en algo global: lengua y cultura. Él es un claro ejemplo de ello, ya que su educación fue encomendada a un tutor Alemán , que solo le hablaba en latín, así como todos los que le rodeaban, lo que le permitió dominar la lengua hablada:

En nourrice et avant le premier dénouement de la langue, mon père me donna en charge à un allemand [...] du tout ignorant de notre langue, et très bien versé en la Latine. Celui-ci [...] m'avait continuellement entre les bras. Il y en eut aussi avec lui deux autres moindres en savoir pour me suivre et soulager le premier. Ceux-ci ne m'entretenaient d'autre langue que la Latine. Quant au reste de sa maison, c'était une règle inviolable que ni lui-même, ni ma mère, ni valet, ni chambrière, ne parlaient en ma compagnie qu'autant de mots de Latin que chacun avait appris pour jargonner avec moi, et sans art, sans libre, sans grammaire ou précepte, sans fouet et sans larmes, j'avais appris du Latin, tout aussi pur que mon maître d'école le savait (Villey 1922: 223, citado en Titone 1968:13).

Sin embargo cuando va a estudiar a las Guayanas, lamenta la pérdida del dominio del latín debido a la falta de práctica: “*mon latin s'abastardit incontinent, duquel par desacoustumance j'ay perdu tout usage*” (Montaigne, 1595:221, citado en Puren, 1988:35).

3.6.2 Jan Amos Komensky

El checo Jan Amos Komensky, más conocido como Comenius, (1592/1670), uno de los grandes educadores del siglo XVII, puede ser considerado como el precursor del método directo o natural, ya que muchos de los principios que formuló en su obra “Didáctica Magna” sobre la enseñanza de lenguas se encuentran en las bases metodológicas de hoy en día. Al igual que Montaigne, defiende el aprendizaje práctico de las lenguas y considera fundamental la percepción sensorial y la intuición como facilitadoras del aprendizaje, como clave para convertir algo en un concepto intelectual.

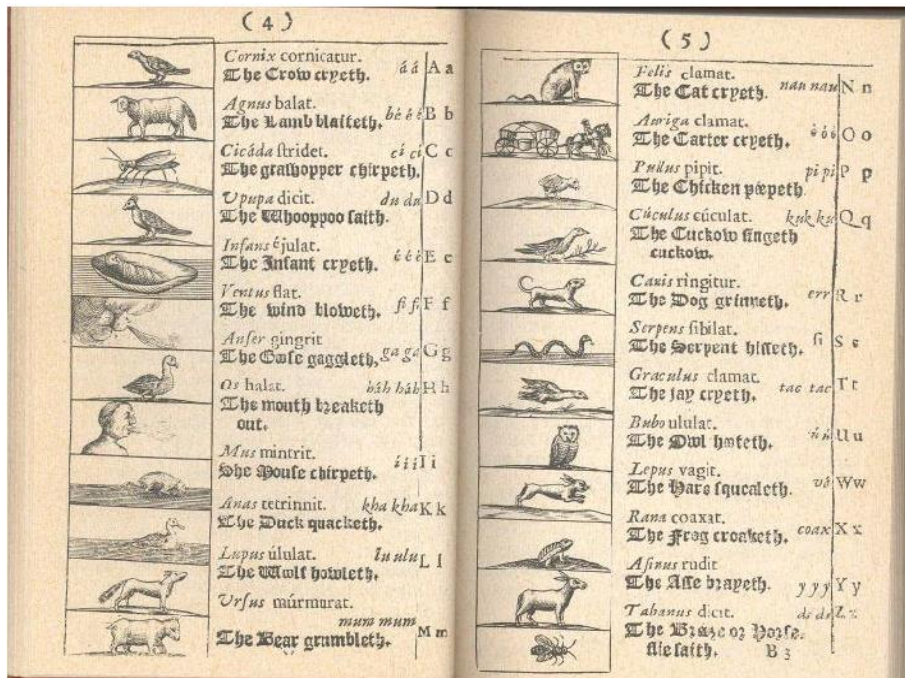
Comenius será pionero en reconocer la importancia que lo visual tiene en el aprendizaje de una lengua y será el primero en introducir ilustraciones¹²⁴ en los textos escolares como contribución para facilitar el aprendizaje de esta, en este caso el latín. Los dibujos que aparecen en su obra *Orbis Sensualium Pictus*, publicada en 1654, son considerados por Comenius como sustitutos del objeto real. Insistía en que el aprendizaje de las palabras y lo que representaban debían ir juntos; una palabra no puede existir o ser comprendida sin el objeto al que representa; incluso, si era necesario, aconsejaba que se llevara el objeto a clase (Kelly, op.cit.). El uso de lo que se conoce en la actualidad como “realia”, ya se utilizaba en el siglo XVII.

En los ejemplos que aparecen a continuación, (imágenes 7 y 8), las ilustraciones van acompañadas de la palabra en latín, pero no de forma aislada, sino en una frase con su correspondiente traducción al inglés. En el segundo ejemplo, relativo a los juegos infantiles, las palabras aparecen en frases más extensas en las que explica diferentes tipos de juegos¹²⁵. Comenius, a través de su obra *Orbis Sensualium Pictus*, pone de manifiesto la importancia que la parte sensorial y la intuición desempeñan en la enseñanza/aprendizaje de una lengua.

¹²⁴ *Orbis sensualium pictus* o el mundo en dibujos, puede considerarse como el primer libro con dibujos para niños. La primera edición se publicó en Núremberg en 1657 y poco después fue traducido al inglés por Charles Hoole. La última edición en inglés data de 1777. Este libro se tradujo a otras lenguas europeas y se utilizó en las escuelas durante más de un siglo. Tiene gran interés no solo desde el punto de vista del aprendizaje del latín, sino también histórico ya que muestra la vida y costumbres del siglo XVII. (“*W.H Payne Short History of Education*”, , Syracuse, 1881, p.103, citado en “*The orbis pictus of John Amos Comenius, Harvard College Library, from the Library of Albert E. Winship, LITTD.LLD, editor of the New England Journal of Education, Octubre 1921. Syracuse, N.Y, C.W Bardeen Publisher, 1887.*”

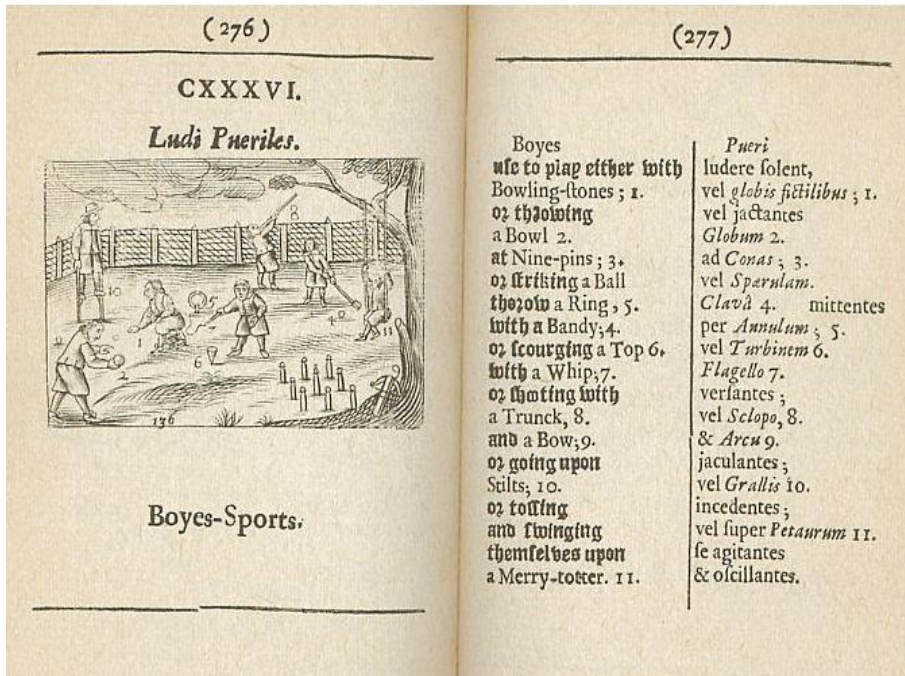
¹²⁵ Como se puede apreciar en la imagen 8, las ilustraciones iban numeradas, lo que proporcionaba a los alumnos una excelente ayuda para entender la definición escrita.

Ilustración 6: Páginas originales de la obra *Orbis Sensualium Pictus* de Comenius



Fuente: Centro de Investigación MANES -Manuales Escolares¹²⁶. Ed. inglesa de 1659.

Ilustración 7: Juegos Infantiles. Páginas originales de la obra *Orbis Sensualium Pictus* de Comenius



Fuente: Centro de Investigación MANES -Manuales Escolares. Ed. inglesa de 1659.

¹²⁶ El libro completo se puede consultar en el siguiente enlace: <http://goo.gl/KW8iNw>. Existe otra versión de más fácil lectura en el siguiente enlace: <http://goo.gl/qjtP2b>.

Al igual que Montaigne, Comenius defendía el principio de que el aprendizaje de una lengua debía estar basado en la práctica y no en la gramática: “*Every language must be learned by practice rather than by rules, especially by reading, repeating, copying, and by written and oral attempts at imitation*” (Titone op.cit:15.).

3.6.3 John Locke

El filósofo inglés John Locke (1632 - 1704) contribuyó notablemente en el campo de la enseñanza de lenguas con sus trabajos sobre educación, resultado de la observación y de sus propias reflexiones. Conocedor de los trabajos sobre educación de Montaigne, aunque poco familiarizado con Ascham o Comenius, fue pionero dentro del mundo educativo al oponerse a la férrea disciplina de los colegios así como a los métodos de enseñanza utilizados en la época.

En cuanto a la metodología para la enseñanza del latín, Locke se encuentra en un nivel intermedio entre Ascham y Montaigne o Comenius. A nivel escrito sigue el modelo de traducción de Ascham, traducción de un texto del latín al inglés y viceversa, pero a diferencia de Comenius, que utiliza la traducción lateral, es decir, las palabras en inglés aparecen en una columna y su traducción al latín en otra columna al lado, Locke añade la traducción interlineal, es decir, la sucesión de frases en latín y su traducción al inglés. Sin embargo, tras la publicación de su obra “*Some Thoughts Concerning Education*” (1693), Locke se inclina más por el método “natural” de Montaigne para el aprendizaje tanto de una lengua extranjera como del latín y critica el método utilizado para enseñar este último, basado primordialmente en la enseñanza de la gramática, lo cual, según su criterio, no conduce a hablarla.

As soon as he can speak English, it is time for him to learn some other language; this nobody doubts of, when French is proposed. And the reason is, because people are accustomed to the right way of teaching that language, which is by talking it into children in constant conversation and not by grammatical rules. The Latin Tongue would easily be taught the same way, if his tutor, being constantly with him, would talk nothing else to him, and make him answer still in the same

language. But because French is a living language, and to be used more in speaking, that should be first learned that the yet pliant organs of speech might be accustomed to a due formation of those sounds, and he get the habit of pronouncing French well, which is the hardest to be done the later it is delayed (Locke, 1830:196).

When he can speak and read French well, which in this method is usually in a year or two, he should proceed to Latin.” [...] And when we so often see a French woman teach an English girl to speak and read French perfectly in a year or two, without any rule or grammar, or anything else but prattling to her (*Ibidem*: 196-198).

Muchos de los extractos que veremos a continuación ponen de manifiesto el convencimiento de Locke, de que una lengua se aprende cuando existe por un lado exposición a la misma y por otro práctica, sin tener que aprenderla a través de reglas gramaticales, las cuales se deben enseñar una vez que se domina la lengua hablada. Pone de manifiesto que la humanidad siempre ha aprendido lenguas con el fin de comunicarse y una vez que se domina se olvidan las reglas gramaticales, o mejor dicho no pensamos en ellas a la hora de hablar y que lo realmente importante es la memoria, la repetición y el hábito:

For languages being to be learned by rote, custom, and memory, are then spoken in greatest perfection when all rules of grammar are utterly forgotten. I grant the grammar of a language is sometimes very carefully to be studied: but it is only to be studied by a grown man when he applies himself to the understanding of any language critically, which is seldom the business of any, but professed scholars” (*Ibidem*: 201).

Languages were made not by rules or art, but by accident and the common use of the people. And he that will speak them well, has no other rule but that; nor any thing to trust to but his memory, and the habit of speaking after the fashion learned from those that are allowed to speak properly, which, in other words, is only to speak by rote [...] , and there are ladies that without knowing what tenses, and participles, adverbs and prepositions are, speak as properly and as correctly as most gentleman who has been bred-up in the ordinary methods of grammar-schools [...] if grammar ought to be taught at any time, it must be to one that can speak the language already: how else can he be taught the grammar of it? (*Ibidem*: 206).

Locke no rechaza la enseñanza de la gramática, pero al igual que muchos de sus contemporáneos considera que la clave para que el aprendizaje sea eficaz, es necesario la combinación y utilización de las diferentes destrezas junto con el

entendimiento de los principios de la lengua, algo que debía producirse a posteriori al igual que se hace cuando se aprende la lengua materna, y por supuesto este estudio debía hacerse de forma inductiva¹²⁷.

Kelly (1969), hace referencia en su obra a todos aquellos que consideraban que el aprendizaje de una lengua debía hacerse de la misma manera en la que un niño aprende su lengua materna. Entre ellos cabe destacar a Lamy (citado en Kelly 1969:14) que propuso la idea de que las lenguas debían aprenderse de la misma manera que la lengua materna, siendo el vocabulario lo primero que se aprende y después la gramática, procurando formar frases siempre a través de la imitación de buenos ejemplos. Esta idea se convertiría en la piedra angular del “Enfoque Natural” que defendieron numerosos eruditos en el siglo XIX y que posteriormente dio lugar al “Método Directo”.

Sin embargo, en los siglos XVII y XVIII la metodología utilizada para enseñar la lengua latina será la que establezca los fundamentos de los métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras utilizados posteriormente. Este aprendizaje teórico y poco práctico de la lengua escrita irá en detrimento de la lengua hablada. Otro testimonio que pone de manifiesto la evolución de la enseñanza práctica del latín a la teórica en la etapa renacentista la encontramos en E. Durkheim (1938) cuando dice que el latín se ha convertido en “algo de lo que presumir” más que en elemento de comunicación.

[...] il semble que l'on ait perdu de vue les nécessités immédiates de la vie et l'urgence qu'il y a à mettre par avance l'enfant en état d'y faire face. [...]. L'enfant est par conséquent l'homme, et considéré comme un objet d'art qu'il faut parer, embellir beaucoup plus que comme une force utile qu'il faut développer en vue de l'action (E. Durkheim, 1938, citada en Puren, 1988:26).

¹²⁷ En el enfoque inductivo para el estudio de la gramática el alumno deduce las reglas por sí mismo a partir del análisis que realiza observando las muestras de lengua que se le proporcionan. A través de la práctica inductiva el proceso de exploración que esta conlleva conduce a una comprensión auténtica del conocimiento. Esta práctica se fundamenta en la Teoría General del Aprendizaje de Piaget según la cual cuando hay una participación activa por parte del alumno en el proceso de aprendizaje y descubre cosas por sí mismos, estas se fijan en nuestra mente mejor que cuando nos son dadas.

La enseñanza del latín pasa a tener como objetivo una formación estética donde los alumnos se dedican a la composición y traducción de textos literarios como práctica habitual. La función que el aprendizaje de la lengua desempeñaba consistía en la creación de versos y discursos en latín, como si los alumnos fueran oradores de la antigua Roma. Las Grammar Schools inglesas proporcionaban una estricta instrucción de la gramática latina, el estudio de las declinaciones y conjugaciones era práctica común, así como la memorización de las reglas gramaticales y la traducción de textos. Se estudiaba el latín clásico de autores como Ovidio y Cicerón, y se analizaba su gramática y retórica. Una vez asentadas las competencias básicas se pasaba al estudio de la retórica y la gramática avanzada (Richards & Rodgers, 2001).

Este tipo de ejercicios resultaban artificiales y tediosos por no tener ningún tipo de utilidad práctica. Prueba clara de que los alumnos no dominaban la lengua es el testimonio que el historiador francés Edgar Quinet (1803-1875) deja en su autobiografía cuando habla de cómo eran estas clases:

Nous ne savions ni grec, ni latin, mais nous composions des discours, des declamations, des amplifications, des narrations comme en temps de Sénèque. Dans ces discours, il fallait toujours une prosopée à la Fabricius, dans les narrations, toujours un combat de générosité, toujours un père qui dispute à son fils le droit de mourir à sa place dans un naufrage, un incendie ou sur un échaffaud. Nous avons le choix entre ces trois manières de terminer la vie de nos héros, ainsi que la liberté de mettre dans leur bouches les paroles suprêmes. Je choisissais en général le naufrage parce que la harangue devait être plus courte, étant interrompue par la tempête; deux lignes suffisaient dans ce cas (“Histoire de mes idées, autobiographie” Edgar Quinet citado en Puren, 1988:27 de una cita de Compere M.M, 1985:209).

Esta forma de instrucción será común en los currículos de las escuelas europeas durante los siglos XVII y XVIII.

3.7 DEL HUMANISMO AL SIGLO XIX

En el período que comprende del Humanismo a 1800, coexisten dos corrientes diferentes en cuanto a la enseñanza de lenguas. Por un lado, se seguían enseñando lenguas a través del contacto directo y práctico tanto a nivel oral como

escrito y donde la gramática no jugaba aún un papel fundamental y, por otro, el aprendizaje consistía en un estudio sistemático de la lengua basado principalmente en la gramática. Esto se debió a que el latín perdió su supremacía como lengua viva y vehicular y entró en declive; sin embargo, su estudio se consideró fundamental para el desarrollo del intelecto. Tal y como lo describe Mallison (1957), era una especie de “gimnasia mental” indispensable para la consecución de todas las formas de la educación superior, fortalecía el espíritu y contribuía a un mejor entendimiento de la vida (Mallison, citado en Titone, 1968:26).

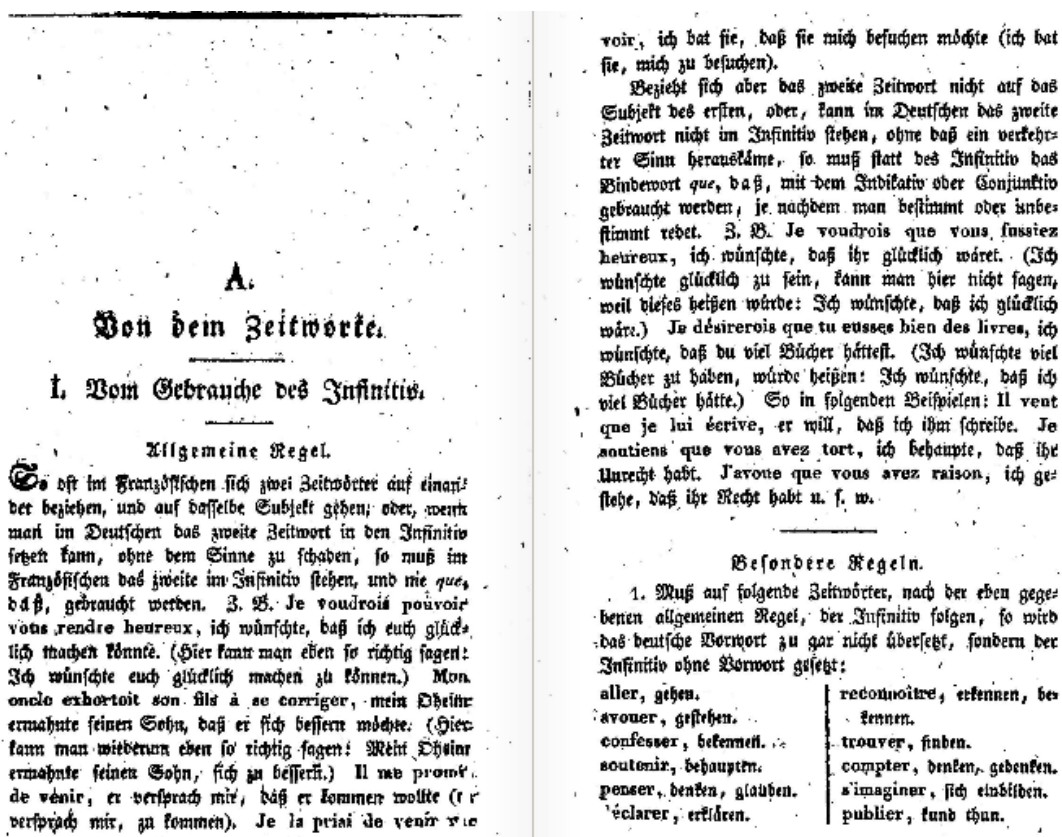
El estudio de las lenguas modernas entró a formar parte del currículo escolar en el siglo XVIII, y cuando lo hizo, su enseñanza siguió el modelo de la enseñanza del latín. Los alumnos realizaban traducciones de frases sacadas de contexto, lo cual quedaba completamente desligado de la lengua de comunicación real al carecer de significado. Estudiaban las reglas gramaticales de la lengua y memorizaban listas de vocabulario bilingües. El desarrollo de la destreza oral y auditiva quedó relegado a un segundo plano, ya que hablar la lengua extranjera no era el objetivo y la realización de ejercicios escritos se convirtió en práctica común y casi única. El fin último era llegar a leer a los autores de la literatura de la lengua en cuestión (Richards & Rodgers, 2001).

Los mayores impulsores de éste nuevo modelo de enseñanza fueron Johann Seidenstücker (1765-1817), Heinrich Ollendorff (1803-1865) y Karl Plötz (1819-1881), los cuales contribuyeron a destruir casi por completo las prácticas que se realizaban en las escuelas humanísticas basadas en el aprendizaje “natural” de la lengua con el objetivo de desarrollar la destreza oral. Todos aportaron nuevos métodos que aseguraban ser una forma ordenada y racional de enseñar tanto lenguas clásicas como modernas, frente a los anteriores, a los que consideraban como métodos defectuosos (Miraglia y Brown, 2004).

Este tipo de enseñanza se vio reflejada en los manuales de la época y una buena muestra de ello lo tenemos en los publicados por Seidenstücker, Plötz y Ollendorf en el siglo XIX, los cuales se convertirían en modelo a seguir para las

numerosas publicaciones de libros de texto de lengua extranjera durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. El trabajo de Johan Heinrich Seidenstücker (1785-1817) es un claro ejemplo del tipo de metodología utilizada para la enseñanza de una lengua extranjera. El material proporcionado a los alumnos era simple. Al principio de cada tema aparecía la explicación gramatical en alemán (el infinitivo, en el ejemplo que aparece en la imagen 9), ejemplos de palabras en francés y su correspondiente traducción al alemán, así como frases sueltas en ambos idiomas que representaban reglas gramaticales concretas. El objetivo principal de este material era la traducción de frases del francés al alemán y viceversa y la realización de ejercicios para aplicar la regla gramatical estudiada.

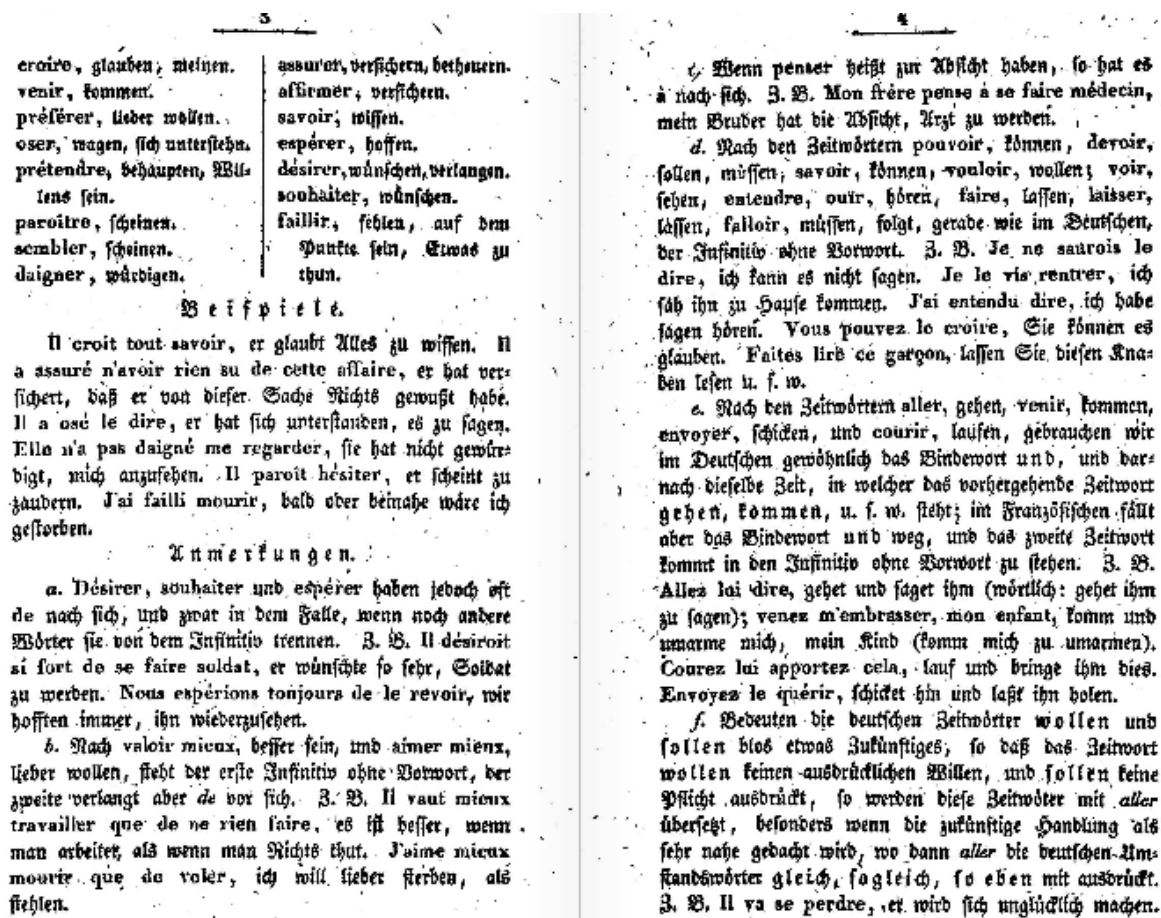
Ilustración 8: Páginas originales del libro “Elementarbuch zur Erlernung der französischen Sprache” de Seidenstücker¹²⁸



Fuente: “Elementarbuch zur Erlernung der französischen Sprache” de Seidenstücker, J., presented by Richard, E. Helbig, 27 of May, 1909 to New York Public Library. 475450. Vol. III. Ed. 1829.

¹²⁸ La obra completa se puede consultar en el siguiente enlace: <http://goo.gl/7qhJin>.

Ilustración 9 : Ejercicios de traducción del francés al alemán del libro “Elementarbuch zur Erlernung der französischen Sprache” de Seidenstücker



Fuente: “Elementarbuch zur Erlernung der französischen Sprache” de Seidenstücker, J., presented by Richard, E. Helbig, 27 of May, 1909 to New York Public Library. 475450. Vol. III. Ed. 1829.Pp.3-4.

Los libros de texto de Karl Plötz imitaron a los de Seidenstücker, y consistían prácticamente en frases sacadas de contexto del tipo “la casa es bonita, él tiene un libro y un perro o el caballo del padre era bueno”, frases que los alumnos se limitaban a traducir.

El método de Johann Franz Ahn (*Französischer Lehrganag*, 1834) y H.S. Ollendorf (*Methode, in sech Monaten eine Sprache lesen, schreiben und sprechen zu lernen*, 1783) es similar a los dos anteriores y se centraba en la creación de frases artificiales con el fin de explicar una regla gramatical, frases de poca utilidad en conversaciones de la vida cotidiana, frases que carecían de significado

al ser utilizadas fuera de contexto. Algunos ejemplos de estas frases son: “*Mis hijos han comprado los espejos del duque. Nosotros hablamos sobre tus primos, y tu prima Amelia es querida por su tío y su tía*” (Titone, op.cit:28).

El testimonio de Bahlsen¹²⁹, (1905), alumno de Plötz, al que describe como amo y señor de la enseñanza del francés en las escuelas alemanas de la época, es una crítica feroz al método de éste y de Ollendorff. Describe su experiencia en el aprendizaje de una lengua extranjera como penoso e inútil y viene a demostrar que ésta metodología, en la que se basaban los libros de texto de la época, no era eficaz para aprender la lengua desde el punto de vista de la comunicación; es decir que el hecho de traducir no conducía a los alumnos ni a pensar en la lengua ni a expresarse en ella. El aprendizaje consistía en memorizar, repetir y traducir un conjunto de frases que describe como estúpidas e insustanciales, “*The quality of Ollendorff’s sentences [...] an amusing collection of unconscious imbecility*”, o “[...] a barren waste of insipid sentence translating” (Bahlsen, 1905:10-11) ya que eran frases sueltas, sacadas de contexto y muchas de ellas totalmente artificiales del estilo, “*le mur est noir, le chien du frère est beau, le jardin du père est grand*” con el único objetivo de aprender el vocabulario y las reglas gramaticales derivadas de las mismas. La lectura y la escritura adquirirían cierta importancia sólo en los últimos años de la educación superior; sin embargo cuando tenían que enfrentarse a la producción escrita o la producción oral resultaba una tarea casi imposible y sumamente difícil y ante esa situación se encontraban frente a una maraña de frases y reglas gramaticales que eran incapaces de procesar para poder utilizarlas en la práctica.

[...] Committing words to memory, translating sentences, drilling irregular verbs, later memorizing, repeating, and applying grammatical rules with their exceptions – that was and remained our main occupation; for not until the last year of the higher schools with the nine year curriculum did French reading come to anything like prominence, and that was the time when free compositions in the foreign language were to be written [...] Instinctively we felt that the everlasting rendition of foolish sentences had not qualified us for independent expression in the foreign tongue; that we had not learned to think in this language.[...] But we had never learned to speak French [...] Instead of expressing ourselves boldly and with

¹²⁹ La obra puede ser consultada en el siguiente enlace: <http://goo.gl/LNjbb2>..

pleasure we lived in continual fear of mistakes, and whenever we came to a situation where we were obliged to write a letter or speak in the foreign language, there arose threateningly before our minds a veritable forest of paragraphs, an impenetrable thicket of grammatical rules (*Ibidem*:12).

Cabe constatar que mucho de lo que comenta Bahlsen en su obra se sigue observando en nuestras aulas en los jóvenes que llegan a la universidad después de haber estudiado un idioma durante al menos 10 años. Si bien podemos pensar que es una cuestión del pasado, muchos de nuestros alumnos se encuentran en la misma situación a la hora de redactar un texto o intentar comunicar en la lengua meta, lo que nos puede hacer pensar que este enfoque, aunque lejano en el tiempo, sigue siendo de uso común, y que al igual que entonces, imposibilita que los alumnos desarrollen la destreza oral.

Este enfoque para la enseñanza de una lengua extranjera se convirtió en práctica usual en la primera mitad del siglo XIX y se conoce con el nombre de Método Gramática –Traducción.

3.7.1 El Método Gramática-Traducción

Tal y como hemos visto en el apartado anterior, Seidenstücker, Ahn, Ollendorff y Plötz pueden ser considerados como algunos de los representantes más notables de lo que se conoció como método tradicional o método Gramática-Traducción¹³⁰ (GT) o prusiano, dentro de la escuela alemana, donde se origina, aunque más concretamente surgió en Prusia a finales del siglo XVIII . Este método se hizo popular para la enseñanza de idiomas a mediados del siglo XIX y prevaleció como único durante más de un siglo (1840-1940). La finalidad era, tal y como la define Rouse “*saber todo sobre una cosa más que la cosa en sí*” (Rouse, mencionado en Kelly, op.cit.:53), es decir hablar sobre la lengua más que hablar la propia lengua.

¹³⁰ De ahora en adelante GT.

Las características principales de este método son las siguientes:

1. El objetivo último es aprender una segunda lengua con el fin de ser capaz de leer su literatura o beneficiarse del desarrollo intelectual que su estudio proporciona (Stern, 1983:454-455).
2. La aproximación a la lengua se realiza a través de un detallado análisis de su gramática, seguido de la aplicación de lo aprendido en la traducción directa e inversa de frases y textos. El estudio de la lengua consiste en la memorización de reglas para poder entender el sistema gramatical de la lengua, es decir poder utilizar su morfología y sintaxis.
3. Se centra principalmente en la lectura y la escritura y no se le presta prácticamente ninguna atención a la comprensión y la práctica oral.
4. El vocabulario seleccionado es el que aparece en los textos que se van a leer y las palabras se enseñan a través de listas bilingües, búsqueda en diccionarios y memorización. Los ejercicios consisten en la traducción por parte de los alumnos de palabras y frases de la lengua materna a la lengua meta, sirviéndose de diccionarios y listas bilingües que sirven para poner en práctica las reglas gramaticales que aparecen en el texto de estudio.
5. El medio de instrucción es la lengua materna de los alumnos y la que se utiliza para explicar los puntos gramaticales y el vocabulario, lo cual permitirá comparar ambas lenguas. Estudiar la gramática de la lengua meta proporcionará al discente un mejor entendimiento de la gramática de su propia lengua, y al mismo tiempo le ayudará a hablarla y escribirla mejor.
6. La oración es la unidad básica para la enseñanza y la práctica lingüística con el fin de facilitar el aprendizaje al alumno, más que el texto en su conjunto (Howatt, 2004:152).
7. La corrección es más importante que la fluidez y se pretende que los alumnos lleguen a traducir con la mayor calidad posible, no solo por el valor intrínseco que conlleva, sino también con el fin de superar los exámenes escritos que proliferaron considerablemente durante este siglo (*Ibidem*:152).
8. La gramática se estudia de forma deductiva, es decir, presentación y estudio de las reglas gramaticales seguido de ejemplos y ejercicios.

9. El profesor es la autoridad en la clase.

3.7.2 Técnicas Utilizadas en el Método Gramática-Traducción

Las técnicas típicas asociadas a este método según Larsen-Freeman (2000) serían las siguientes:

1. **Traducción de un texto literario de la lengua meta a la lengua materna de los alumnos:** La lectura del texto pretende que el alumno se centre sobre todo en el vocabulario y las estructuras gramaticales que se estudiarán en lecciones posteriores. El objetivo es desarrollar la habilidad de traducción. El alumno es un aprendiz competente si traduce bien.

2. **Preguntas de comprensión:** Cada texto va seguido de una serie de preguntas que tienen como objetivo desarrollar la competencia comprensiva, así como la escritura y la lectura. Estas preguntas se dividen en tres grupos:

- (a) **Explícitas:** aquellas que preguntan sobre información contenida en el texto.

- (b) **Implícitas:** aquellas preguntas cuya respuesta no aparece explícitamente en el pasaje y que el alumno tendrá que deducir basándose en la comprensión del texto. Normalmente estas preguntas empiezan con “How” y “Why”.

- (c) **Aplicadas:** aquellas preguntas en las que el alumno tiene que relacionar las respuestas con sus propias experiencias.

3. **Antónimos/sinónimos:** Realización de ejercicios en los que los alumnos deben buscar antónimos o sinónimos en el texto que trabajan o realizar una actividad de unir una palabra con un sinónimo/antónimo. El objetivo de este tipo de ejercicios es mejorar el vocabulario de los alumnos, así como crear conexiones entre las palabras de ambas lenguas.

4. **Aprendizaje deductivo del vocabulario:** El objetivo es que los alumnos utilicen las palabras de vocabulario del texto en frases, o

respondan a preguntas en las que utilicen estas palabras nuevas para comprobar que han entendido su significado.

5. Utilización de “cognados”¹³¹ para establecer analogías entre la lengua materna y la lengua meta: Se facilita el aprendizaje por medio de las similitudes entre las dos lenguas. Establecer relaciones entre palabras de las dos lenguas que comparten el mismo significado, ortografía y pronunciación permitirá a los alumnos aumentar su vocabulario en la lengua meta. También se indicarán aquellos cognados que siendo similares tienen un significado diferente (false friends).

Sustantivos	
-or	-al
color/ color	animal/animal
doctor/ doctor	hospital/hospital
director/ director	general/general
terror / terror	natural / natural

Sustantivos	
-ism	-ismo
idealism	idealismo
mechanism	mecanismo
organism	organismo
tourism	turismo

Adjetivos	
-ic	-ico
electric	eléctrico
artistic	artístico
automatic	automático
realistic	realístico

Verbos	
Vocal+cons+T	-tar/ tir
represent	representar
insult	Insultar
insist	Insistir
convert	convertir

¹³¹ Según el diccionario Webster los cognados son palabras en dos lenguas que comparten la misma raíz latina y tienen en muchos casos la misma forma y significado en ambas. Muchos son los educadores que han reconocido el beneficio de la utilización de “cognados” para facilitar el aprendizaje de una segunda lengua (Doyle, 1926; Rodríguez, 2001). Existen más de 20.000 cognados español-inglés muchos de los cuales se encuentran entre las palabras que se utilizan con más frecuencia en inglés (Johnston, 1941; Montelongo, 2002), sin embargo, su uso está infrutilizado como recurso para la enseñanza de una segunda lengua (Fitzgerald & Cummins, 1999).

6. **Memorización:** Los alumnos memorizan listas de vocabulario en la lengua meta y sus equivalentes en la lengua materna, así como de reglas y paradigmas gramaticales.

7. **Explicación deductiva de reglas gramaticales:** Primero se explican las reglas gramaticales así como las excepciones a través de ejemplos y luego los alumnos las aplican en ejercicios y las traducen de una lengua a otra. El objetivo es que los alumnos aprendan las estructuras de la lengua meta y luego sean capaces de aplicarlas en los ejercicios que realizan a posteriori.

8. **Aplicación de la gramática y el vocabulario por medio de ejercicios con espacios en blanco:** Los alumnos realizan ejercicios de rellenar espacios en blanco de vocabulario o de gramática (preposiciones, verbos, pronombres, etc.). Con este tipo de actividades se pretende que el alumno practique la gramática o retenga el significado de las palabras del vocabulario.

9. **Trabajo escrito: Redacción**

Escribir una redacción en la lengua meta sobre un tema que proporciona el profesor y que puede estar relacionado con el texto leído, o bien realizar un resumen del mismo.

Como hemos mencionado con anterioridad, este método fue el predominante en la enseñanza de lenguas extranjeras durante más de un siglo (1840-1940) y, a pesar de haber quedado demostrado que no conduce al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, sigue siendo utilizado en la actualidad, quizás con algunas variantes, en algunas partes del mundo entre los que se incluye nuestro país. Desde el punto de vista del profesor, este método es fácil de utilizar, ya que al ser la instrucción en la lengua materna de los alumnos no es necesario dominar la lengua meta. La traducción es la forma más sencilla y rápida de explicar el significado de palabras y frases.

La traducción, aunque necesaria en algunas ocasiones, no es el mejor método para la enseñanza de una segunda lengua, aunque si la más rápida a la hora de explicar su significado. El aprendizaje de una segunda lengua no consiste

en el estudio de palabras aisladas o reglas gramaticales que el alumno no será capaz de aplicar a la hora de comunicarse, y además tal y como manifiesta Harmer (2001:71), “*no todas las lenguas tienen palabras para describir exactamente los mismos conceptos*”. Por ejemplo la palabra inglesa “table” de forma aislada se traduce por mesa, pero esta palabra puede aparecer en otros contextos con un significado diferente: “table of contents” “timetable” o incluso expresiones tales como “to table a resolution”, donde la palabra *table* no se traduciría en ningún caso por *mesa*.

Algunas de las mayores desventajas de este método son las siguientes:

1. Traducir no contribuye a desarrollar la capacidad lingüística del alumno ya que el énfasis está en la lengua escrita, mientras que lo que se debe pretender es promover las capacidades orales y de comprensión. No enseña al alumno a pensar “EN” la lengua meta.
2. Este método presenta la gramática de forma gradual, gramática que los alumnos irán aprendiendo gradualmente también, lo cual impide que los alumnos puedan utilizar la lengua desde el principio.
3. El alumno no está ni expuesto a la lengua meta, ni la utiliza para comunicarse, sino que se limita a traducir y memorizar el vocabulario y la gramática.
4. El papel del alumno es totalmente pasivo. No existe interacción ni con el profesor ni con sus compañeros.
5. El orden natural para aprender una lengua es “escuchar, hablar, leer y escribir”, que es lo que un niño hace cuando aprende su lengua materna. El orden que utiliza el método es inverso; empieza con la lectura y la escritura, y no presta atención a destrezas como escuchar y hablar, por lo que no se crea el hábito de utilizar la lengua y los alumnos tienen dificultades para expresarse en la misma.
6. No proporciona estructuras prácticas. Para poder aprender una lengua es necesario interiorizar sus estructuras con el fin de convertirlas en un hábito, sin embargo este método no proporciona a los alumnos la

posibilidad de practicar la lengua. Enseña la lengua a través de reglas gramaticales y no a través del uso de la misma.

3.8 MOVIMIENTO PRE-REFORMA: DEFENSORES DEL MÉTODO NATURAL

Si bien el método tradicional de Gramática-Traducción se instauró en la primera mitad del siglo XIX como método para la enseñanza de idiomas, cabe destacar algunas excepciones, tanto en Europa como en América, de profesores que estaban convencidos de que el método para aprender una lengua era el enfoque natural. En América, educadores como George Ticknor (1791-1871) y Henry Wadsworth Longfellow (1807-1882) consideraban que el proceso de adquisición de una lengua extranjera debía ser el mismo que el de adquisición de la lengua materna, que como lenguas vivas debían enseñarse como tales, a través del uso.

3.8.1 Henry Wadsworth Longfellow

Henry Wadsworth Longfellow, aunque principalmente conocido como uno de los grandes poetas americanos y escritor prolífero, contribuyó notablemente en el campo de la enseñanza de lenguas, primero desde su posición como profesor de lenguas modernas en Bowdoin College¹³², universidad en la que estudió, y posteriormente en Harvard. Gran amante de las lenguas y la literatura, contaba en su biblioteca personal con más de catorce mil volúmenes en más de cincuenta lenguas diferentes. A lo largo de su vida, tradujo obras de la literatura italiana, como “La Divina Comedia” y también la obra de Jorge Manrique “Coplas por la muerte de su padre”, en colaboración con George Ticknor, del que hablaremos a continuación y que por entonces era profesor en Harvard. Esta obra fue publicada

¹³² Longfellow ocupó un puesto como profesor de lenguas modernas en Bowdoin College desde 1829 hasta el año 1834, cuando se le ofrece ocupar una plaza en la Universidad de Harvard, plaza que aceptará tres años más tarde tras otro largo período viajando por Europa, en concreto, a Alemania y a países escandinavos con el fin de mejorar la lengua de la primera y aprender las segundas.

en 1833. Conocedor de la literatura española, consideraba al Quijote de Cervantes como uno de sus personajes literarios favoritos ya que como ávido lector que era se sentía identificado con el caballero de la Mancha (Irmischer, 2009).

Con el fin de prepararse y poder desempeñar mejor su función tanto en Bowdoin como en Harvard, viajó a Europa durante largos períodos con el fin de conocer mejor la lengua de países como Francia, Italia, o España, idiomas que dominaba. A su vuelta a EEUU llegó a publicar siete libros en pocos años, convencido de que los manuales existentes no se adaptaban de manera apropiada a lo que él consideraba esencial para realizar su tarea docente en el campo de los idiomas, ni tampoco le convencían los métodos utilizados para la enseñanza de los mismos, incluso dudaba que los profesores de Bowdoin fueran capaces de hablar las lenguas que debían enseñar. En 1830 publicó “*Elements of French Grammar and Manuel des Proverbes Dramatiques*”, en 1831 publica tres ensayos en *The North American Review*¹³³ “*The Origin and Progress of the French Language*”¹³⁴, “*Spanish Devotional and Moral Poetry*”¹³⁵ y “*History of the Italian Language and Dialects*”¹³⁶. En Julio de ese mismo año publica una antología que recoge historias cortas en italiano “*Saggi de' Novellieri Italiani d'ogni secolo*”, y “*Syllabus de la Grammaire Italienne*” (Monteiro, 1996:82). Esta última obra es una gramática escrita en francés para enseñar italiano a alumnos americanos. Si bien puede parecer extraño, el currículo de Bowdoin exigía que, antes de que se pudiera instruir a los alumnos en la lengua italiana, era necesario que realizaran primero un curso de francés. La creación de ésta gramática cumplía un doble objetivo al combinar ambos idiomas. Pretendía por un lado, facilitar a los alumnos realizar el curso de francés exigido y, por otro, alentar en ellos el gusto por la lengua italiana, aunque solo fuera para poder leer las obras en versión original y no con el fin de hablarla.

¹³³ *The North American review* es la revista literaria más antigua de EEUU. Comenzó a publicarse en el año 1815 en Boston y siguió haciéndolo hasta 1940. Tras un receso de 24 años, la Universidad de Northern Iowa reactivó su publicación, que mantiene en la actualidad.

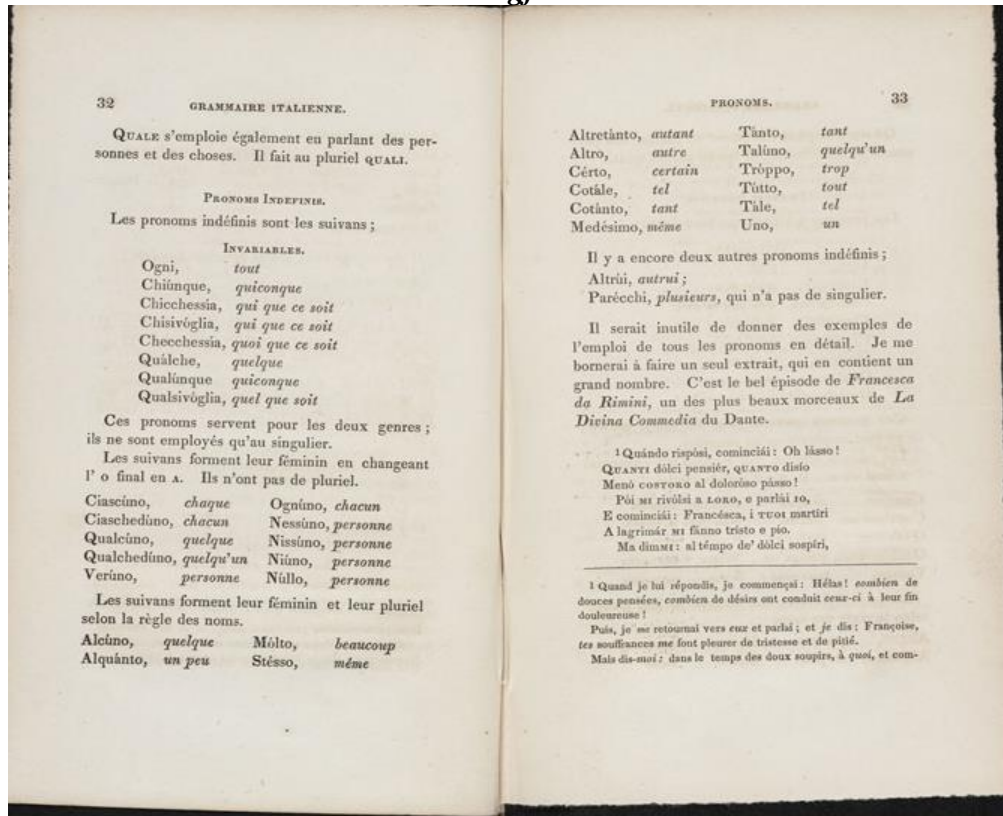
¹³⁴ Los artículos pueden ser revisados en los siguientes enlaces: *North American review*, Vol. 32, No 71, April 1831: <http://www.jstor.org/stable/25102887>.

¹³⁵ *The North American review*, Vol. 34, N° 75, April 1832: <http://www.jstor.org/stable/25102946>

¹³⁶ *The North American review*, Vol. 35, N° 77, October 1832: <http://www.jstor.org/stable/25102976>.

Longfellow (1832:33-34), fue sumamente innovador en su enfoque y en sus clases no se limitó a explicar las reglas gramaticales de la lengua italiana y luego traducir frases y realizar ejercicios relativos al tema en cuestión, que era la metodología que imperaba en la época. Su pasión por las lenguas y la literatura le impulsó a instruir a sus alumnos de forma diferente. Un ejemplo que cabe reseñar es el que aparece en su gramática para enseñar los pronombres en italiano. Si bien existe una explicación gramatical de cuáles son, como se usan y los diferentes tipos, utilizó una versión del Infierno de Dante, obra que tradujo completamente, donde los pronombres aparecen en mayúsculas de manera que los estudiantes pudieran identificarlos más fácilmente y los vieran en contexto (Irmischer, (2009). Otros de los aspectos innovadores que podemos atribuirle a Longfellow, es el hecho de que para él las lenguas no eran solo el estudio de la gramática, sino también su literatura y su pintura, otorgándole un contexto cultural que nadie antes había incluido en la enseñanza de idiomas.

Ilustración 10: Páginas originales de Syllabus de la Grammaire Italienne de Longfellow



Fuente: Christoph Irmischer, (2009). *Public Poet, Private Man: Henry Wadsworth Longfellow at 200*. Harvard Library Bulletin.

3.8.2 George Ticknor

Otro de los educadores americanos al que se debe hacer referencia es George Ticknor (1791-1871). Historiador, traductor e hispanista, fue profesor en la Universidad de Harvard y conocedor de varias lenguas incluida el español. Sus ideas, en cuanto a la enseñanza de lo que llamamos lenguas modernas, están completamente en línea con lo que hoy en día consideramos fundamental a la hora de llegar a dominar una segunda lengua: práctica, exposición e inmersión.

Todas estas ideas en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera las expone de forma clara y precisa en la conferencia que da en el American Institute en agosto de 1832, “*Lecture on the Best Methods of Teaching the Living Languages*”¹³⁷.

Considera que la característica más importante de una lengua viva es que se habla y que por lo tanto su fin último es el poder comunicarse a través de ella. Su posición es completamente opuesta a la metodología que se estaba utilizando de manera generalizada en la enseñanza de idiomas en esos momentos, el método Gramática-Traducción. La primera frase de su ponencia es altamente reveladora de lo que él considera esencial a la hora de aprender una lengua extranjera.

The most important characteristic of a living language – the attribute in which resides its essential power and value – is, that it is a spoken one[...] The main object, indeed, to which every other is sacrificed, in the formation of a language is, to facilitate personal intercourse; to enable one human being, in the easiest and most direct manner, to communicate to another, his thoughts and his wants, his feelings and his passions; [...] (Ticknor, 1832:3).

Estima que la mejor forma de adquirir una lengua es aprenderla como lengua viva, como medio para comunicar, si es posible, residiendo en el lugar donde se habla y por supuesto practicándola. Este sería el método natural de

¹³⁷ “*Lecture of the best Methods of Teaching the Living Languages*”. Conferencia de George Ticknor, Smith Professor de la Universidad de Harvard en el American Institute, 24 Agosto 1832. Boston: Carter, Hendee and Co. Printed by I.R. Butt. El documento completo puede ser consultado en el siguiente enlace: <http://goo.gl/4TP2YY>.

aprenderla, método que como hemos visto con anterioridad, era el practicado por los acadios cuando aprendieron sumerio, o los romanos el griego.

The easiest and best method, therefore, for persons of all ages and all classes to learn a living language, is undoubtedly to learn it as a spoken one [...] They should reside where it is constantly spoken, and use it, as it is used around them [...] This is the natural method, and is, no doubt, the most effectual and easiest (*Ibidem*: 3-4).

Pero teniendo en cuenta que residir en el país donde se habla la lengua no es posible en todos los casos, lo mejor que podemos hacer es lo mismo que hizo el padre de Montaigne, rodearnos de personas que solo hablan la lengua que queremos adquirir: “[...] *and if we undertake to teach them at home, we shall hardly be disposed, like Montaigne’s father, to surround them only with those who speak no other than the one we wish them to acquire*” (*Ibidem*: 4).

En cuanto a cuál es el mejor método opina que no existe un único método, ya que hay que tener en cuenta la edad y el nivel de preparación de las personas, por lo tanto el método se debe adaptar a estas diferencias individuales: “[...] *there is no one mode of teaching languages, applicable to all classes and characters, or to persons of all the different ages, and different degrees of preparation, who present themselves to be taught*” (*Ibidem*: 4). De igual manera, se deberán adaptar las técnicas de instrucción dependiendo de la edad de los alumnos, ya que las capacidades son muy diferentes y lo que puede funcionar con un grupo, no funciona con otro: “[...] *thus it is plain, that a method adapted to children seven or eight years old would be altogether unsuited to persons in the maturity of their faculties*” (*Ibidem*: 5).

Por lo tanto, el método variará en función de las edades de los alumnos. Según Ticknor, a edades tempranas (6, 7, 8 años) el enfoque debe estar basado en la práctica oral y la memorización del léxico y, si se enseña gramática, debe ser de forma inductiva, con un fin práctico y nunca antes de que el niño demuestre cierta habilidad lectora: “*When, however, the child has attained a reasonable facility in reading, we may venture to look for some assistance towards the Grammar and the*

Dictionary.” (Ibídem: 8). A partir de los 13 años, cuando el alumno ya ha desarrollado determinadas destrezas comunicativas, será el momento de introducir la gramática en mayor profundidad pero no todo de golpe, sino de acuerdo al desarrollo de sus facultades: “- *let us suppose him, in short, at the age of thirteen or fourteen to have acquired such a use of the language [...]. It is perhaps the period of teaching the Grammar; not perhaps the whole of it, at first, but such parts as can be made intelligible and useful*” (Ibídem:9).

Sin embargo considera que enseñar a adultos se convierte en una tarea más complicada, ya que no pueden confiar tanto en la memoria, sino que prefieren el análisis y por lo tanto la gramática sería el punto de partida para el aprendizaje de una lengua extranjera.

[...] Those who have already reached the full maturity of their lives ... choose rather to learn by the analysis of particulars from general, than by the induction of generals from particulars [...] With them, therefore, the grammar and its rules must be more important at the outset, and more relied upon during the whole course, than with either of the other classes (Ibídem: 14).

Como hemos visto en los pasajes anteriores, Ticknor se opone a la corriente metodológica basada en la traducción sistemática de textos instaurada en la mayoría de las escuelas de la época para enseñar idiomas. Sin embargo no sería el único. En Europa, entre mediados y finales del siglo XIX especialistas en la enseñanza de idiomas como Claude Marcel, y François Gouin en Francia y Thomas Prendergast en Inglaterra entre otros, también cuestionaron este método y contribuyeron a lo que posteriormente se llamó el Movimiento de Reforma. Desarrollaron nuevos enfoques, cada uno con un método específico, con los que pretendían reformar la enseñanza de lenguas modernas (Richards & Rodgers, 2001). Conviene mencionarlos más por interés histórico que por el impacto que sus métodos tuvieron, ya que ninguno de ellos perduró en el tiempo, si bien asentarían las bases de nuevas didácticas para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

3.9.3 Claude Marcel

Claude Marcel (1793-1896) puede ser considerado como un pionero dentro del campo del bilingüismo ya que para él la clave para dominar una lengua estaría en conseguir pensar “EN” la lengua meta, lo que lo acerca a lo que algunos especialistas han llamado “bilingüismo coordinado”¹³⁸. Su método “*The study of Languages Brought Back to its True Principles or the Art of Thinking in a Foreign Language*” es un modelo racional y “natural” que seguiría el proceso de aprendizaje de la lengua materna por parte del niño. La nota a la edición americana es una crítica fehaciente al método Gramática-Traducción, que según Marcel no conduce a comunicarse en la lengua de estudio, ya que de nada sirve poder leer y traducir frases si luego no se es capaz de hablar o de entender lo que te dicen y esto es debido a que la lengua no se ha aprendido a través de la exposición a la misma: “*He has learned the language by the eye, but not by the ear [...] He finds that his habit of reading gives him no power to understand talking [...] the sound of the words with which his eye is familiar conveys no sense to his ear*” (Marcel, 1869. Nota a la Edición Americana: iii-iv).

Para Marcel, dominar una lengua radica en llegar a pensar “EN” la lengua meta y, aunque su método tiene como eje principal la lectura, el enfoque es muy diferente al de Gramática-traducción, porque considera como factor fundamental para desarrollar las destrezas tanto de comprensión auditiva como oral el estar expuesto y escuchar desde el principio la lengua meta: “*If an infant be spoken to in a foreign language as frequently as in his native tongue, he will become equally familiar with both.*” (Ibidem: 29).

¹³⁸ El bilingüismo coordinado podría definirse como aquel en el que las dos lenguas funcionan como dos sistemas independientes ya que se han aprendido en contextos funcionales separados y donde cada lengua se aprendió para comunicarse en situaciones específicas y donde no hay cabida para la traducción directa. Un bilingüe de este tipo entiende y habla ambas lenguas pero no traduce de una lengua a otra palabra a palabra. Cada lengua se ha aprendido como un sistema de comunicación independiente. Por lo general en este tipo de bilingües la primera lengua domina sobre la segunda. “*A handbook of bilingual education*” (Salville & Troike 1970:16).

Su modelo tiene unas características muy concretas. Todos los ejercicios deben conducir a pensar “EN” la lengua y a practicarla. La progresión se consigue a través de la imitación y la curiosidad; no concibe el estudio formal de la gramática, sino que esta se aprenderá a través de la lengua; ninguna lección se aprende de memoria; no contempla la traducción como elemento de aprendizaje sobre todo en principiantes; la pronunciación se aprende a través del oído.

Marcel se adelantó a lo que los profesores de lengua extranjera tienen muy en cuenta, que es el desarrollo de las destrezas tanto receptivas como productivas, a las que considera como objetivos fundamentales para llegar a dominar una lengua, con el fin de recibir y comunicar ideas. El orden que propone es el siguiente: entender la lengua hablada, hablar, entender la lengua escrita (lectura) y escribir.

Las características principales del método de Marcel siguen lo que él considera la forma natural de adquirir una lengua y el orden se asemeja a las fases por las que pasa un niño al aprender su lengua materna: comprensión auditiva y destreza oral, ambas adquiridas gracias a la imitación, la repetición y la exposición, mientras que la comprensión lectora y la destreza escrita deben ser enseñadas.

Puede resultar interesante citar literalmente los doce principios sobre los que se basaba el método de Marcel.

1. Nature is our best guide in the study of languages.
2. To think in a language is the primary condition for knowing it.
3. The study of the signs implies the previous possession of the ideas.
4. The association of ideas with their signs results from practice.
5. To practice a language is to receive and express ideas through it.
6. Curiosity and imitation are the source of progress in the study of language; hence,
 - a. Example is better than precept.
 - b. Practice should precede theory.
7. We must, following the dictates of nature, proceed from the whole to its parts.
8. The means should be consistent with the end.
9. We should never lose sight of the end proposed.
10. What we wish to remember must be converted into habit.
11. One thing only should be done at a time and everything in its time.

12. Reading leads to hearing, hearing to speaking and speaking to writing (*Ibidem*: 34-35).

En resumen, según éste método la adquisición de las cuatro destrezas se conseguiría de la siguiente manera.

- *Comprensión auditiva*: entrenar el oído por medio de lecturas realizadas por el profesor en la lengua meta.
- *Destreza oral*: la práctica oral se realizará a partir de los textos leídos.
- *Comprensión lectora*: el alumno empieza leyendo textos sencillos conocidos y gradualmente leerá textos más complicados.
- *Destreza escrita*: es considerada como la menos importante.

Ya en el siglo XIX, autores como Marcel ponen de manifiesto lo que muchos profesores de lenguas extranjeras detectan en sus alumnos, incapaces de entender y hablar porque la metodología utilizada no se basa en desarrollar las destrezas auditivas y orales, sino en la lectura, la traducción y el aprendizaje sistemático de la gramática, sin posibilidades de poner en práctica lo que aprenden. Como bien dice Marcel, se les ha instruido principalmente a través de los ojos y no a través del oído. El método de Marcel está muy en la línea con los métodos utilizados en los actuales programas bilingües, donde la exposición a la lengua meta desde el principio se considera como uno de los factores fundamentales, aunque no el único, para la adquisición de la misma.

3.8.4 Thomas Prendergast

Thomas Prendergast (1806-1886), al igual que sus contemporáneos franceses, estaba convencido de que la forma eficaz de aprender una lengua extranjera era adoptando el mismo procedimiento que utilizaban los niños para aprender la lengua materna y expone su convencimiento de forma clara al decir que, cuando un niño está en contacto diario con personas que hablan diferentes lenguas es capaz de aprender dos o tres lenguas con fluidez de forma idiomática y sin confundirlas incluso cuando su vocabulario es limitado. Las aprende quizás no

de forma inconsciente o sin esfuerzo, pero lo hace sin ningún tipo de instrucción, no siendo conocedor de las estructuras gramaticales y sin ningún tipo de razonamiento o análisis. Se limita a combinar diferentes sonidos para crear nuevas palabras y si bien su lenguaje puede ser imperfecto al principio, a través de la imitación y la repetición llegan a fijarlo en su memoria y son capaces de reproducir la lengua de forma precisa y con fluidez (Prendergast, 1864:4). Si es un don con el que el ser humano nace, o un instinto natural, es algo que muchos han intentado esclarecer a través de diferentes teorías sobre la adquisición de una lengua.

Prendergast llegó a la conclusión de que los niños aprendían expresiones idiomáticas y fragmentos del lenguaje los cuales incorporaban a su habla de forma inconsciente y automática (Howatt, 1984); luego los combinaban para crear otras fórmulas, utilizando palabras que quizás no conocían e incluyendo frases de las que desconocían su significado, pero lo hacían con tanta fluidez y perfección que la única explicación posible que vio en este proceso era que las habían memorizado como una unidad completa e inseparable, como un todo a través de la imitación, memorización y repetición. En el capítulo I de su obra, que versa sobre el análisis del proceso que siguen los niños a la hora de aprender una lengua dice:

When they utter complete idiomatical sentences with fluency, with accurate pronunciation, and with decision, while they are still incapable of understanding any of the principles according to which they unconsciously combine their words in grammatical form, it is obvious that they must have learned, retained, and reproduced them by dint of imitation and reiteration (Prendergast, op.cit:11).

Esto le condujo a crear y patentar su “Mastery System”. El primer manual se publica en 1864 bajo el título “*The Mastery of Languages, or the art of Speaking Languages Idiomatically*”. En años siguientes, entre 1868-1887, publicó manuales de su método para cursos de francés, alemán, español, latín y hebreo. Como método natural, en él no tienen cabida las reglas gramaticales, pero a diferencia de las series de Gouin, sí seguía una progresión graduada y adaptable al ritmo de aprendizaje de los alumnos (Kelly op.cit.).

Una de las grandes contribuciones de Prendergast fue plantear el concepto de lo que se conoce como expresiones “pre-fabricadas”. Prendergast no consideraba las palabras aisladas como lengua; la lengua es un conjunto de frases, es decir, grupos de palabras combinadas de una forma establecida gramatical e idiomáticamente insertadas en la memoria del hablante. Este concepto basado en el estudio del léxico, sería desarrollado en el siglo XX por muchos lingüistas, dando lugar a lo que se conoce como “lenguaje o secuencia formulaica”. Hakuta (1974, citado en Howatt, 1984) creó el término “pre-fabs” y Richards (1976) en su obra *The role of Vocabulary Teaching* abordó la competencia léxica, aunque sin utilizar este término de forma manifiesta. Sin embargo sería en los años 90, cuando el estudio del léxico alcanza su punto álgido con obras maestras tales como *The Lexical Syllabus* (1990) de David Willis y *The Lexical Approach* (1993) de Michael Lewis.

Definir una secuencia formulaica no es sencillo debido a la variedad de términos existentes para explicar el mismo fenómeno (idioms, collocations, phrasal verbs, lexical bundles, lexical phrases, phrasal expressions, proverbs), si bien su uso y significado es lo que los hace diferentes. La definición que proporciona Wray es similar al concepto que tenía Prendergast. Para Wray una secuencia formulaica es: “[...] *a sequence, continuous or discontinuous, of words or other elements, which is, or appears to be, prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar*” (Wray, 2000:9).

A partir de este período el léxico se convierte en el eje de la competencia lingüística apostando por la centralidad de éste frente a otros aspectos lingüísticos porque tal y como sostiene Wilkins: “[...] *“without grammar very little can be conveyed, without lexis nothing can be conveyed*” (Wilkins 1972:111, citado en Cortina, 2009:100).

También elaboró una lista con las palabras más frecuentes de la lengua inglesa. Según Prendergast (1868:162) cuatro de estas palabras aparecen siempre en cualquier frase de un libro escrito en inglés. Ésta consta de 229 palabras, tales como preposiciones, adverbios, verbos, pero no se incluye ningún sustantivo. Es curioso cómo ésta lista de palabras, creadas en el siglo XIX coincide en un porcentaje muy alto con las listas de frecuencia creadas posteriormente por Thorndike y Lorge (1944). Más de un 80% de las palabras seleccionadas por Prendergast se encuentran entre las primeras quinientas más frecuentes y casi un 15% entre las segundas quinientas (Zimmerman, 1997:6).

La finalidad de este conjunto de palabras no era la memorización de las mismas por parte de los estudiantes, sino que la idea era que fueran utilizando las que más les convenían para ir introduciéndolas poco a poco en las frases que debían aprender y sustituyendo unas por otras tenían la posibilidad de crear frases nuevas y diferentes.

El ejemplo que aparece a continuación, que es un extracto original de su obra, recoge la clasificación que realizó el autor junto con ejemplos de las frases que se pueden obtener a partir de la combinación de las mismas.

Ilustración 11: Tabla creada por Prendergast con las palabras más frecuentes utilizadas en la lengua inglesa

Diversifying Table showing the commonest English Words grouped so as to facilitate the making of VARIATIONS, to be used as Exercises in vivá voce composition in any language, whether ancient or modern.

A. unless, if, whether, although, yet, but, besides, except, during, whilst, because, for, as, whereas, since, after, before, instead of, that, lest, until, upon, whenever, therefore, in, from, without, before, else, and, or.

B. I, thou, he, she, it, we, you, they; my, thy, his, her, its, our, your, their.

C. am, art, are; be; do, does, did; have, has, had; is, was, wast, were, wert; will, would, shall, should; can, could; may, might; must; ought, let.

D. being, been; bought, buying; brought, brings; calls, called; comes, came; doing, done; find, found; gave, given; going, gone; having; meets, met; makes, made; put; saw, seen; sell, sold; sends, sent; showed; stopped; taken, took; telling, told; wanted; went; procured.

E. me, thee, him, her, it, self, us, you, them, solves; my, his, her, its, our, your, their; mine, thine, hers, ours, yours, theirs; a, an, the.

F. which, who, whom; how much, how many; why; when; whither, whence, where; whose, what, how.

G. a, an, the; this, more, such, that, any, every, another, several, those, most, these, other, either, neither, some, many, few, rest; one, first, two, second, &c.

H. on, into, of, instead of, between, out of, about, beyond, over, through, near, among, below, under, towards, in, down, to, at, behind, beside, with, from, without, concerning, before, after.

I. together, often; to-day, yesterday, to-morrow; here, there; better, best; yes, no, not; back, very, next, first, away, soon, afterwards, always, well, ago, than.

DIAGRAMS.—Take any sentence, being an English version of a foreign one already committed to memory, and interchange the words, one at a time, with those in the groups to which they severally belong.

When the words in this list have all been mastered, proceed to diversify the sentences as in Examples I. and II. Substitute nouns for pronouns, and pronouns for nouns, at pleasure.

The auxiliary verbs ought frequently to be massed thus: 'might have been,' &c.

DIVERSIFIED SENTENCES.

I. Can you let me have a sitting-room on the first floor for three days?

Will you let me take a sitting-room on the third floor for four days?

II. If I had not met your servant in the street, I should not have known that you had returned from Spain.

Although we saw her child near their house, we could not believe that they had not started for Portugal.

Fuente: *The Mastery of Languages, or the Art of Speaking Languages Idiomatically*". Third Edition. (Prendergast, 1872:164)¹³⁹

¹³⁹La obra puede ser consultada en el siguiente enlace: <http://goo.gl/UcHtRV>.

Partiendo de este principio natural del aprendizaje de una lengua creó su método, que consistía en una tabla donde aparecían oraciones compuestas por diez elementos con las palabras más frecuentes de la lengua. A cada elemento le adjudicó un número y el alumno podía combinar dichos elementos de forma diferente con el fin de crear numerosas frases, cuyas combinaciones aumentarían en función del número de palabras de forma exponencial. Por ejemplo con 20 palabras se podrían hacer 1.024 combinaciones de 10 palabras.

His	servants	saw	your	friend's	new	bag	near	our	house
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Her	cousins	found	my	sister's	little	book	in	their	carriage
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

La frase “*Her cousins saw your sister's little bag in our carriage*” resultaría de la combinación siguiente: 11,12, 3,4, 15, 16, 18, 9, 20.

Para Prendergast, aprender palabras aisladas no era aprender la lengua. El alumno debía ser capaz de construir frases y teniendo en cuenta la dificultad que esto ofrece para un principiante, creó su Mastery System. Posteriormente publica el “Handbook of the Mastery System” (1868) que es un manual en el que explica qué enseñar y cómo enseñar su método y expone por qué decidió darle este nombre: “*The term “Mastery” is employed in this work to denote the power of using the idiomatic forms of a foreign language as fluently and promptly as those of the mother tongue*” (Prendergast, 1868:15).

El proceso a seguir consistía en la memorización de forma gradual por parte de los alumnos de frases tipo con un total de cien palabras; hasta que no dominaba una frase, no podía pasar a la siguiente. La pronunciación y la entonación se conseguiría escuchando a un nativo pronunciarlas; no se realizaba ningún tipo de análisis gramatical ni se utilizaba ningún libro; finalmente traducían a la lengua materna. El siguiente paso sería escribir las frases, lo que implicaba a la vez la

lectura de las mismas. Estas frases servían de modelo para que los alumnos crearan frases nuevas, a las que Prendergast llamaba “evolutions”. Las frases se creaban eligiendo un elemento de cada columna.

Ilustración 12: Tabla con las palabras más frecuentes utilizadas en inglés

APPENDIX I.
Compendious Form for the preparation of Exercises in Oral Composition.—(Vide Paragraph 96.)

unless if whether although yet, but besides except during whilst because for, as whereas since after instead of for that, lest till, until and, or upon whenever therefore upon, in from without before	thou they you he she it myself themselves several those most these a, an, the other either neither some of it more of them several of those	this more such the others any every some another those most these a, an, the other either neither some of it more of them several of those	his their your its mine own hers yours our thine theirs my thy her ours mine no none — many great few old large small new	which who whom how much how many why when whither whence here whose what	am, art, are is, was, were be, being, been do, does, did have, has, having, had will, shall, should can, could, would may, might ought, must let me her it him us them can, could shall, should will, would may, might must ought to going to about to be	made, making gave, given taken, took sent, sending brought, bringing found, finding saw, seeing called, calling went, gone put, putting told, telling been, being had, having said, saying liked, liking bought, buying	together often to-day here better not back very next yet first yes away then best soon always yesterday to about afterwards well no before ago to-morrow there now	on into of instead of between out of about beyond over through near among below under towards in down to at behind beside with without concerning before
1	2	3	4	5	6	7	8	9

The Foreign words are not to be arranged in Columns as in this Form.

Fuente. Handbook to the Mastery Series (Prendergast 1868:91-92).

Ilustración 13: Tabla de sustitución de The Mastery Series

APPENDIX II.
Diagram showing how Variations may be formed from a single sentence.—(Vide Paragraph 94.)

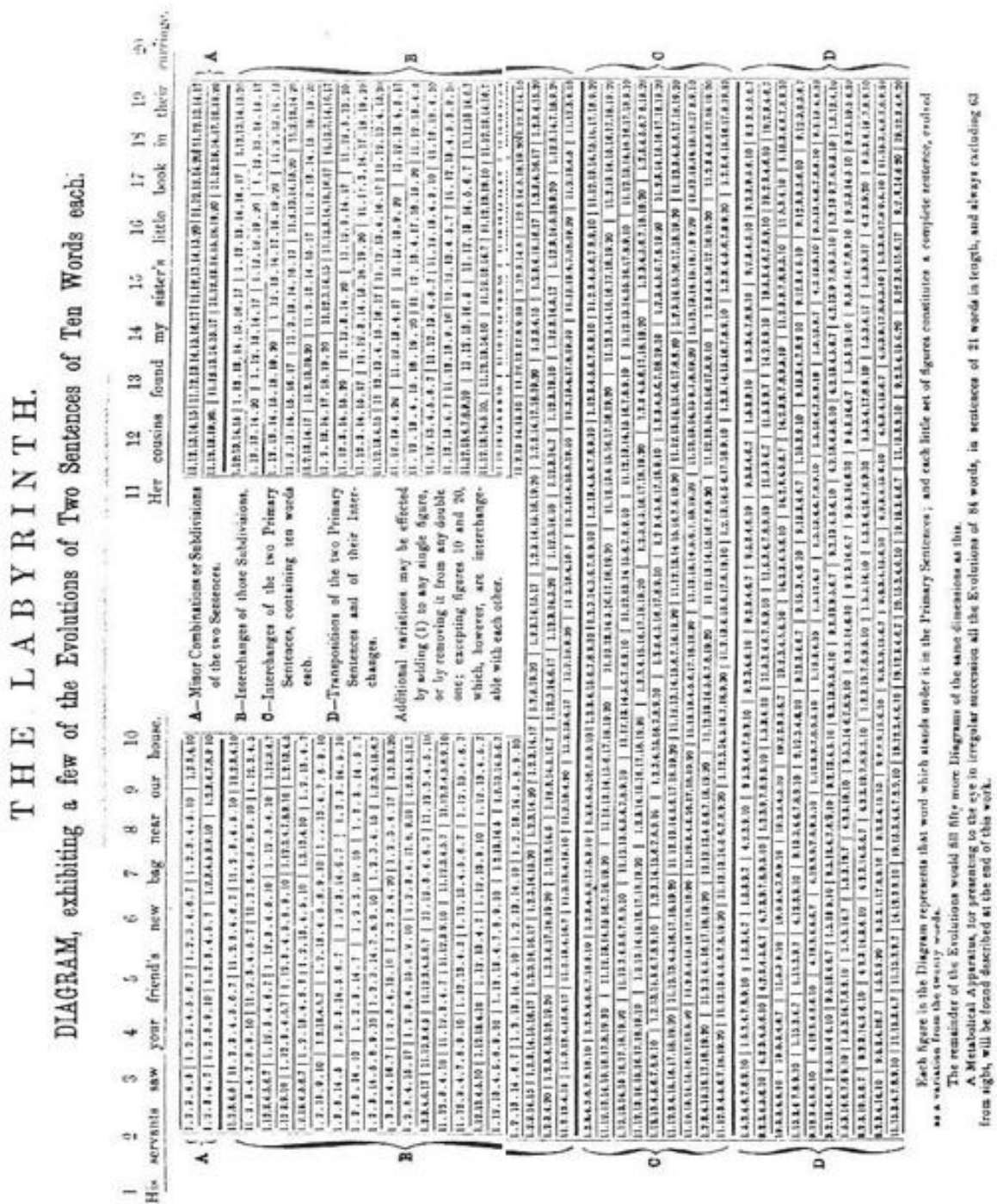
Why did you not ask him to Come to my brother's with Why did you not ask him to come with Did you not ask him to come with Did you ask him to come with Did you or did you not ask him to come Why did you not come to my friend's with Did you not come to my brother's with Did you come to my brother's with Come with Did you or did you not come to my friend's with] Why did you not ask Did you not ask Did you or did you not ask Did you not ask Ask Did you or did you not see Why did you not see Did you see	three of his friends two or three of his friend's brothers] my brother's friends my brothers' friends' brother two of his friend's brothers my three friends two of his brothers my two friends two or three of his brothers his two brothers my friend's brothers three of his brothers my three brothers two of his friends my brothers' friend his friend my brother two of his brother's friends two or three of his friends	to see to to come to to come to see	his gardens. my garden. his friend's three gardens. my brothers' two gardens. his friend's gardens. my garden. my friend's two gardens. his brother's garden. my brothers' friend's garden. my friend's gardens. his three gardens. his brother's three gardens. my gardens.
--	--	--	--

* These phrases apply to the second or fourth columns, but not to both of them collectively. By interchanging the words 'my' and 'his' we double the number of sentences producible by uniting any phrase of the first column with any one of the second. The third is designed to effect a combination between the phrases of the second and fourth columns.

Fuente. Handbook to the Mastery Series (Prendergast 1868:91-92).

Con el fin de proporcionar todas las posibles combinaciones, Prendergast, a partir de estas dos frases anteriores, creó una tabla de sustitución o demostración gigantesca a la que llamó “The Labyrinth”

Ilustración 14: Tabla de sustitución creada por Prendergast llamada “El Laberinto”



Fuente: “The Labyrinth” de “The Mastery of Languages”, Thomas Prendergast (1864:222)

No sería muy acertado pensar que fue el primero en crear este tipo de herramienta para conseguir que los aprendices pudieran crear frases significativas a partir de combinaciones numéricas desde los primeros estadios del aprendizaje. Este tipo de técnica que se hizo popular a finales de los años 40 con la aparición del método Audiolingüístico y que fue también utilizada por Palmer en su obra "Colloquial English, part I, 100 Substitution Tables", ya era utilizada a principios del siglo XVI.

Tanto entonces, como posteriormente en el siglo XX, el principal objetivo de las tablas de sustitución era enseñar vocabulario, cómo éste se integraba en la frase y dar ejemplos. Kelly (op.cit.:101-102) recoge algunas muestras de estas tablas que aparecen en la obra *Colloquia*, de Erasmus (1524) y de Sainliens (1597).

Ilustración 15: Tabla de sustitución creada por Erasmus

Salve	{	mea Corneliola
		mea vita
		mea lux
		meum delictum
		meum suavius
		mel meum
		mea voluptas unica
		meum decus
		meum corculum
		mea spes
		meum solatium

Ilustración 16: Tabla de sustitución creada por Sainliens

Andiamo	{	da lui	Let us go	{	to him
		la volta sua			
		quella banda			

Fuente: Kelly (1969) *25 Centuries of language teaching*.

También proporciona extractos de la obra de Gilles Duwes¹⁴⁰ *Introductory for to lerne French* (Fig.7, Duwes, 1534), contemporáneo del anterior entre otros.

Ilustración 17: Paradigma de G. Duwes, 1534, “Introductory for to lerne French.”

<p>The Indicative present</p> <p>I have I say I see I know I love I hate I am I am not I am here I am not here I am well I am not well I am happy I am not happy I am rich I am not rich I am poor I am not poor I am old I am not old I am young I am not young I am tall I am not tall I am short I am not short I am fat I am not fat I am thin I am not thin I am strong I am not strong I am weak I am not weak I am brave I am not brave I am cowardly I am not cowardly I am honest I am not honest I am dishonest I am not dishonest I am kind I am not kind I am unkind I am not unkind I am gentle I am not gentle I am rough I am not rough I am soft I am not soft I am hard I am not hard I am sweet I am not sweet I am sour I am not sour I am bitter I am not bitter I am pleasant I am not pleasant I am unpleasant I am not unpleasant I am good I am not good I am bad I am not bad I am right I am not right I am wrong I am not wrong I am true I am not true I am false I am not false I am real I am not real I am unreal I am not unreal I am possible I am not possible I am impossible I am not impossible I am probable I am not probable I am improbable I am not improbable I am certain I am not certain I am uncertain I am not uncertain I am sure I am not sure I am unsure I am not unsure I am confident I am not confident I am unconfident I am not unconfident I am optimistic I am not optimistic I am pessimistic I am not pessimistic I am hopeful I am not hopeful I am hopeless I am not hopeless I am cheerful I am not cheerful I am sad I am not sad I am angry I am not angry I am calm I am not calm I am nervous I am not nervous I am relaxed I am not relaxed I am tense I am not tense I am loose I am not loose I am tight I am not tight I am loose I am not loose I am tight I am not tight I am loose I am not loose I am tight I am not tight</p>	<p>Great desire Grant desire</p> <p>Great desire Grant desire.</p> <p>Good appetite Don appetit</p> <p>Good appetite Don appetit.</p> <p>Shame Honte</p> <p>Shame Honte.</p>	<p>The plural nombre.</p> <p>We have We say We see We know We love We hate We are We are not We are here We are not here We are well We are not well We are happy We are not happy We are rich We are not rich We are poor We are not poor We are old We are not old We are young We are not young We are tall We are not tall We are short We are not short We are fat We are not fat We are thin We are not thin We are strong We are not strong We are weak We are not weak We are brave We are not brave We are cowardly We are not cowardly We are honest We are not honest We are dishonest We are not dishonest We are kind We are not kind We are unkind We are not unkind We are gentle We are not gentle We are rough We are not rough We are soft We are not soft We are hard We are not hard We are sweet We are not sweet We are sour We are not sour We are bitter We are not bitter We are pleasant We are not pleasant We are unpleasant We are not unpleasant We are good We are not good We are bad We are not bad We are right We are not right We are wrong We are not wrong We are true We are not true We are false We are not false We are real We are not real We are unreal We are not unreal We are possible We are not possible We are impossible We are not impossible We are probable We are not probable We are improbable We are not improbable We are certain We are not certain We are uncertain We are not uncertain We are sure We are not sure We are unsure We are not unsure We are confident We are not confident We are unconfident We are not unconfident We are optimistic We are not optimistic We are pessimistic We are not pessimistic We are hopeful We are not hopeful We are hopeless We are not hopeless We are cheerful We are not cheerful We are sad We are not sad We are angry We are not angry We are calm We are not calm We are nervous We are not nervous We are relaxed We are not relaxed We are tense We are not tense We are loose We are not loose We are tight We are not tight We are loose We are not loose We are tight We are not tight We are loose We are not loose We are tight We are not tight</p>	<p>Joye Joye.</p> <p>Joye Joye.</p> <p>Right Doit</p> <p>Right Doit.</p> <p>Shame Honte</p> <p>Shame Honte.</p>
---	--	---	---

Fuente: Kelly (1969:4) 25 Centuries of language teaching.

Estas primeras tablas eran utilizadas para practicar estructuras y, por lo tanto, aportaban al alumno una ayuda importante a la hora de aprender la lengua ya que sustituyendo los diferentes elementos de las mismas, podían crear frases diferentes. Estas tablas son una estrategia que sirven de apoyo al alumno y le facilitan el aprendizaje. Este tipo de estrategia es a la que Bruner bautizaría más tarde con el nombre de “andamiaje”.

¹⁴⁰Gilles Duwes fue tutor de francés de Enrique VIII. En su obra, introduce al igual que Locke la traducción interlineal. Su método de enseñanza fue considerado práctico, dinámico y eficaz. Según su opinión, lo más importante a la hora de enseñar francés era el vocabulario, los verbos y por supuesto la práctica, con el fin de adquirir fluidez y donde la gramática no desempeñaba un papel muy importante, pues consideraba que las reglas gramaticales eran de mayor utilidad para el profesor que para el alumno. *The Teaching and Cultivation of the French Language in England during Tudor and Stuart's times*, by Kathleen Lambley, M.A. 1920. Manchester University Press. Longman, Greens & Co.

Como defensor del método natural, al igual que Marcel y posteriormente Gouin, Prendergast no concibe el aprendizaje de una lengua por medio de la gramática sobre todo en los primeros estadios de la enseñanza, lo cual no significa que no considere el estudio de la misma como algo útil, pero una vez que se ha aprendido la lengua: “[...] *the practical acquisition of a language is a pursuit far apart from, and altogether independent of the science of grammar, and it is worse than useless for beginners to learn the whole of the grammar first* (Prendergast, 1872. Preface to the third edition, xi). En su obra, dedica un capítulo entero a la gramática y expone de forma clara y contundente su opinión al respecto. Comienza diciendo que si bien su estudio es considerado por algunos como fundamental para el aprendizaje de una lengua, él está convencido de que, tanto los niños, como muchos nativos, han adquirido su lengua materna sin necesidad de instrucción gramatical: “*But children speak idiomatically without learning any grammar [...] (Ibidem:208)*, y que, tal y como propone en su método basta con aprender una serie de frase prácticas, para poder llegar a hablar una lengua, sin necesidad del estudio exhaustivo de las reglas gramaticales: “*On the other hand, illiterate people and children acquire the power of speaking the most difficult languages with fluency, by learning a very few practical sentences, and by ringing the changes on them. [...] Children and imbeciles succeed, in spite of their ignorance of grammar and books” (Ibidem: 209)*.

Para Prendergast la gramática no puede ser definida como el arte de aprender lenguas y enseñarlas, no es la gramática la que regula la lengua, sino que se deduce de la misma; es decir, la gramática estaría subordinada a la lengua y no al revés: “*...but in reality, grammar is deduced from language, and it is not the regulator, but the regulate” (Ibidem:191)*. Hace referencia a la diferencia entre aprendizaje y adquisición y argumenta que el estudio de la gramática no conduce a poder hablar una lengua, ya que esto se consigue solo a través de la imitación y la práctica. Es por ello que la instrucción gramatical queda excluida de su método en los inicios: “*In this system technical grammar is excluded, because it confuses and obstructs the beginner by exhibiting, in an unconnected and disjointed form,*

words which may be learned much more pleasantly, intelligently, and effectively in sentences” (Prendergast, 1868:40).

En su *Handbook of the Mastery Series* (1868), proporciona un listado con 104 puntos en el que explica su método y como aplicarlo. Una vez más y como muchos de sus antecesores se planteaba el hecho de que ninguno de los métodos utilizados hasta entonces proporcionaban a los estudiantes un dominio de la competencia oral, hecho que atribuía a la utilización de métodos o sistemas inapropiados:

When a man who has studied a foreign language is unable to speak it, it is not his fault that he cannot express himself, but the fault of a system which does not inculcate the practice of oral composition. In fact, many years of study, unaccompanied by that exercise, seem rather to unfit than to qualify a man for speaking a foreign language. Speaking is nothing but oral composition, but talking implies also the power of understanding what is said by a foreigner, and of giving appropriate answers (*Ibidem*, 1868: 28).

Prendergast aboga por utilizar el método natural similar al del niño cuando aprende su lengua materna ya que, gracias a la exposición a la misma y siempre y cuando la forma de instrucción sea la adecuada, el aprendiz irá asimilando los sonidos y las palabras hasta que sea capaz de repetirlos y crear sus propias frases.

3.8.5 François Gouin

François Gouin (1831-1896) y su trabajo “*L’art d’enseigner et d’étudier les langues*”, contado en primera persona, puede ser considerado como el germen de lo que sería más tarde el Método Directo encabezado por Berlitz. Su obra no tuvo mucho éxito en Francia, pero sí en otros países como EEUU y sobre todo Alemania. La primera edición se publicó en Inglaterra en mayo de 1892¹⁴¹.

¹⁴¹La obra “*L’art d’enseigner et d’étudier les langues*” de Gouin, puede ser consultada en el siguiente enlace: <https://goo.gl/he4hv1>.

Su obra es también una crítica a los métodos tradicionales utilizados entonces para la enseñanza de idiomas y pone como ejemplo su propio aprendizaje del idioma Alemán a través de estos métodos, aprendizaje que considera totalmente infructuoso, ya que después de memorizar la gramática, los verbos irregulares y el vocabulario, no era capaz de entender ni una sola palabra. Considera que la traducción *per se*, además de penosa, no conduce al dominio de una lengua viva: “*Translation might be a useful and necessary exercise for the study of Greek and Latin; it appeared to me to be far less fruitful for living languages*” (Gouin, 1892:16).

[...] Translation is not merely a slow and painful process, but it leads to nothing, and can lead to nothing. Suppose that I have translated the entire volume, there is every evidence that I should not be in a state either to speak or understand speech, or even to read readily a second volume (*Ibidem: 17*).

Para Gouin ni la traducción ni la memorización conducen a algo productivo ni beneficioso, ya que supone una inversión de tiempo muy grande para luego olvidar todo lo aprendido en poco tiempo.

[...] translate a volume of 300 pages would take some 300 days; this is a whole scholastic year: and, moreover, would this work be profitable except to a person who should set himself to learn the pages of the book by heart as he translated them? Now no one can ignore the fact that by the time he had mastered the last page he would probably have forgotten at least 290 pages. Moreover, this book is far from containing the whole of the language, with all its terms and all its forms [...] (*Ibidem: 17*).

En el método tradicional, al que Gouin considera abstracto e inconsistente, el alumno empieza por leer un texto cuyas palabras no sabe pronunciar y las aprende por medio de la traducción y no por asociación; los ejercicios carecen de significado, frases mayormente absurdas e ilógicas cuyo fin último es ilustrar la gramática y el vocabulario y que nunca podrán poner en práctica.

Su enfoque está basado en la observación de cómo los niños adquieren la lengua materna, cómo de forma instantánea y espontánea los niños expresan hechos sin buscar las palabras o las estructuras para construir sus frases, cómo la naturaleza aplica un método que es realmente infalible, en la que todo ser humano

aprende la lengua materna en un tiempo sensato y que conduce a la verdadera comunicación en la misma. Llega a la conclusión que tanto él como otros profesores de lenguas estaban utilizando el método equivocado. De la misma manera que explica lo infructuoso que resultó para él dominar el alemán después de estudiarlo a conciencia, Gouin, cuya preocupación por el aprendizaje de una lengua era constante, nos explica a través de una experiencia personal cómo llegó a entender cuál debería ser el método apropiado.

Cuando vuelve a Francia, tras su estancia en Berlín, su sobrino de tres años comienza a hablar con él y a contarle infinidad de cosas con tanta precisión y seguridad que le hace comparar el proceso de aprendizaje de la lengua entre su sobrino y él. A pesar de haber invertido el mismo tiempo, el esfuerzo realizado por ambos no ha sido similar, ni tampoco el resultado. Su sobrino, sin ningún esfuerzo aparente, sin ser consciente del trabajo que supone, sólo a través de la interacción con los adultos, de las percepciones, es capaz de expresar todo lo que piensa, ve y oye, mientras que él instruido en ciencias, literatura, filosofía, voluntarioso, con una memoria prodigiosa, ayudado por libros y por todo lo que la ciencia le pueda proporcionar, ha llegado a nada o casi nada; no puede comunicarse en la lengua que tanto empeño puso en estudiar, el alemán. Sigue explicando que tras una visita a un molino donde el niño vio lo que allí había, escuchó el nombre de cada cosa, entendió lo que veía, vio las acciones que el molinero llevaba a cabo, procesó todo lo que había ocurrido y lo transformó en una historia que contaba una y otra vez como una serie ordenada de acontecimientos que transcurrían uno tras otro. Según Gouin su sobrino habría procesado todo lo que vio en el molino de la siguiente manera:

“First of all, he filled his little sacks with grain,
then—he hoisted them on his shoulder,
then—he carried them to the mill,
then—he emptied the contents before the mill,
then—he gave them to be ground in an imaginary mill.
Meanwhile, the water ran out of the mill-pond,
then—it flowed along the mill-race,

then—fell upon the wheel,
then—this wheel turned round,
then—the mill worked,
then—the mill ground the corn,
then—the flour was sifted,
then—the flour was put into the sacks, &c., &c”
(Gouin, 1892:42)

Después de contar la historia pasó a la acción: “*after Saying, came Doing*”, y todo lo que expresaba lo hacía a través de una palabra: el “verbo”. Gouin lo entendió al instante: “*Je vois, j’entends, je sais*”. Ver, entender y saber serán los puntos característicos de su enfoque conocido como “las series de Gouin”, muy en la línea de su compatriota Marcel en cuanto a que la lengua penetra en la mente a través del oído en primer lugar; es así como aprendemos nuestra lengua materna y lo más importante a la hora de enseñarla es conseguir que nuestros alumnos piensen EN la lengua meta.

Las características del método de Gouin son las siguientes:

- La lengua debe aprenderse oralmente. El profesor explicará en la lengua meta el tema o contenido a estudiar.
- La lengua se aprenderá a través de frases con significado y no de palabras aisladas, siempre dentro de un contexto. El verbo es el que proporciona el significado y por lo tanto es el eje central en torno al cual giran todas las ideas.
- Las estructuras gramaticales no se memorizan, sino que se aprenden a través de la lengua.
- El alumno verá la palabra escrita una vez que sepa lo que significa y sepa pronunciarla.
- Ninguna palabra, regla o expresión se presenta de forma abstracta, sino en contexto y siempre dentro de hechos concretos conocidos por el aprendiz, ya que es la única forma de que la lengua se convierta en una realidad y no

sea una simple traducción o un conjunto de símbolos incomprensibles. El alumno tiene que pensar “EN” la lengua.

Al igual que Marcel, considera que el órgano receptor del lenguaje es el oído, que es el que percibe los sonidos y las palabras. La razón por la que las palabras habladas no llegarían a formar parte de nuestro entendimiento se debería al hecho de que las lenguas se aprendían en la escuela a través de los libros, y por lo tanto, al ser la vista la encargada de transmitir al cerebro las locuciones verbales, las reglas y el vocabulario, no seríamos capaces de repetirlos.

Según Gouin, para “aprender una lengua”, habría que seguir el mismo proceso que realiza un niño para expresar y transformar lo que ha percibido en un concepto, lo que hace siguiendo un orden temporal y de una forma increíblemente lógica. Considera que existen tres tipos de lenguaje humano según lo que queramos expresar: el objetivo, el subjetivo y el figurativo. El lenguaje objetivo, sería el que utilizamos para expresar lo que percibimos del mundo exterior (descripción del molino y de las actividades que en él se realizan), el subjetivo, con el que expresamos nuestros propios sentimientos sobre lo que hemos descrito y finalmente el figurativo con el que expresamos ideas abstractas a través de símbolos cogidos del mundo exterior.

Esto le llevó a crear un método consistente en unas series en las que utiliza la lengua en situaciones reales y de la vida cotidiana, siguiendo una secuencia lógica y siempre dentro de un contexto. Las series están divididas por temas, tales como: el pozo, el fuego, la primavera. Éstas consisten en frases cortas de no más de siete sílabas, donde las acciones siguen una secuencia lógica, donde se añade un verbo diferente en cada enunciado, y donde se utiliza un tiempo verbal y una persona, así como gestos y acciones que apoyan el significado de las frases.

THE FIRE.

The servant lights the fire.

-The servant takes a box of matches,	takes
she opens the matchbox,	opens
she takes out a match,	takes out
she shuts up the matchbox,	shuts up
she strikes the match on the cover,	strikes
the match takes fire,	takes fire
the match smokes,	smokes
the match flames,	flames
the match burns,	burns
and spreads a smell of burning over the kitchen.	spreads
-The servant bends down to the hearth,	bends down
puts out her hand,	puts out
puts the match under the shavings,	puts
holds the match under the shavings,	holds
the shavings take fire,	take fire
the servant leaves go of the match,	leaves go
stands up again,	stands up
looks at her fire burning,	looks
and puts back the box of matches in its place.	puts back

(*Íbidem*: 115)

Otra serie que merece la pena mencionar es la que el autor utilizaría en la primera clase de francés y donde explica paso a paso como ponerla en práctica. A esta serie la llama: “*The lesson of the teacher and the work of the pupil. Assimilation. The part of the ear, the eye, and the hand in the study of a language*”.

— I walk towards the door,	I walk
I draw near to the door,	I draw near
I draw nearer and nearer,	I draw nearer
I get to the door,	I get to

I stop at the door.	I stop
— I stretch out my arm,	I stretch out
I take hold of the handle,	I take hold
I turn the handle,	I turn
I open the door,	I open
I pull the door.	I pull
— The door moves,	moves
the door turns on its hinges,	turns
the door turns and turns,	turns
I open the door wide,	I open
I let go the handle.	I let go

(*Ibidem*: 129-130)

La secuencia lógica de presentarla, según Gouin, sería primero de forma oral, a través del oído. La repetición de las frases por parte del profesor viene a ser una especie de dictado que a través de los oídos penetra en la mente de los alumnos, éstos las piensan, mientras que el profesor las representa por medio de gestos. Como hemos dicho anteriormente todas las series giran en torno al “verbo”. Una vez pensadas por los alumnos el profesor volvería a repetir el verbo de la primera frase en inglés e introduciría la palabra francesa “*marche*” repitiéndola varias veces mientras los alumnos realizarían las acciones. Haría lo mismos con las frases siguientes añadiendo los verbos en francés, “*I draw near to the door, I draw near, “approche”* y así sucesivamente hasta llegar al final. Una vez que se ha trabajado el oído, por medio de la repetición y escenificación de los verbos y las frases, se pasaría a la siguiente fase que sería leer y copiar las frases en francés. Considera que si se hiciera en otro orden, el aprendizaje no sería igual de efectivo. Por lo tanto el eje central del método de Gouin serían asociación, mímica y memorización, es decir, aprender a través de los sentidos, característica que también tuvo en cuenta Comenius, para el que la parte sensorial en el aprendizaje de una lengua jugaba un papel fundamental.

Las opiniones de distintos autores sobre la obra de Gouin, pone de manifiesto que no dejó a nadie indiferente. Titone (op.cit:36-37) destaca varias ventajas de este método:

- La lengua utilizada es fácil de entender, de recordar, de visualizar y de repetir porque va acompañada de un conjunto de refuerzos visuales, como las acciones que se realizan a través de dramatizaciones.
- Sigue una secuencia lógica y tiene un principio, una parte central y un final como las historias: “*I stretch out my arm, I take hold of the handle, turn the handle, I open the door, I pull the door. J'allonge le bras, je prends la poignée, je tourne la poignée, j'ouvre la porte, je tire la porte.*”
- Utiliza oraciones completas dentro de un contexto asentado en situaciones relacionadas con la vida real.
- Las actividades están organizadas en lo que se conocería más tarde como “centros de interés”¹⁴² creados por Decroly.

Sin embargo, podemos considerar como desventajas el hecho de que no se preste atención a la fonética o a los ejercicios de lectura y escritura. El vocabulario de las series es muy amplio y no está organizado según un nivel de dificultad o frecuencia. El uso de movimientos para escenificar frases y palabras será recogido por otros métodos como el Situacional de Palmer y Hornby en los años 50 o la Respuesta Física Total de Asher en los 70, métodos que trataremos en los capítulos siguientes.

A lo largo de este capítulo, hemos hecho referencia a los primeros indicios que tenemos de la enseñanza de lenguas extranjeras, los cuales se remontan a la civilización sumeria (3.000 años a. de J.C), haciendo referencia a culturas tan importantes como la romana y la griega donde el aprendizaje de una lengua tenía ante todo un carácter práctico. A principios del Renacimiento, el latín, pasa a ser

¹⁴² Los centros de interés de Olvide Decroly consisten en que las actividades y los temas a tratar coincidan con los intereses del niño en cada edad. Los alumnos participan activamente en las actividades por medio de la observación, manipulación y experimentación. La clasificación de los temas es muy parecida a la que realizó Gouin, “mi clase y el colegio, mi cuerpo, el agua, etc.... (Torre, 1991).

una lengua muerta, y otras lenguas, hoy llamadas “modernas” como el francés, el italiano o el inglés adquieren cierta relevancia y se siguen enseñando con el fin de comunicar, es decir, utilizando el mismo enfoque que para la enseñanza del latín cuando ésta era una lengua viva. Sin embargo aunque muchos eruditos, como Montaigne, Comenius y Locke defendieron que el fin último del aprendizaje de una lengua era la interacción y la comunicación, empezó a surgir una nueva concepción de la enseñanza de la lengua basada exclusivamente en la traducción de textos, lo que daría lugar posteriormente al método de Gramática-Traducción. Este método se impuso en los currículos escolares para la enseñanza de lenguas extranjeras y prevaleció durante más de un siglo a pesar de los intentos llevados a cabo por parte de algunos autores de volver al método natural (Marcel, Prendergast, Gouin) ante el evidente fracaso del método tradicional que no conducía a que los aprendices dominaran la lengua hablada.

Todo esto provocaría una reacción en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras que desembocó a finales del siglo XIX en lo que se conoce como el “Movimiento de Reforma”, dando lugar a la aparición de métodos alternativos desarrollados por lingüistas como Viëtor, Sweet, Passy, Jespersen y Palmer, métodos y autores a los que nos referiremos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 4

EL MOVIMIENTO DE REFORMA DE FINALES DEL SIGLO XIX

4.1 EL MOVIMIENTO DE REFORMA

Como hemos comentado en el capítulo anterior, especialistas en lenguas como Ticknor, Marcel Predengarst y Gouin, entre otros, criticaron duramente el método Gramática-Traducción por la poca atención que dedicaba a la lengua oral y a la pronunciación, por centrar la instrucción en el estudio de la gramática y la traducción de textos. Propusieron enfoques alternativos para la enseñanza de una segunda lengua tomando como modelo la forma natural de adquisición de la lengua materna; sin embargo sus métodos no llegaron a calar suficientemente. No obstante, estas ideas fueron el germen de lo que se conoce como “Movimiento de Reforma”, acontecido a finales del siglo XIX, donde lingüistas de renombre como Viëtor, Sweet, Passy, Jespersen y Palmer, también opuestos a los métodos tradicionales para la enseñanza de idiomas, promovieron la lingüística como ciencia e impulsaron definitivamente un modelo diferente, donde primaba la práctica oral frente a la palabra escrita así como el estudio y análisis del sistema de los sonidos de una lengua. Sería Paul Passy, quien en 1886 fundara la Asociación de Profesores de Fonética, que más tarde se convertiría en la Asociación Internacional de Fonética.

4.1.1 Wilhem Viëtor

Wilhem Viëtor (1850-1918), y su panfleto *Der Sprachunterricht muss umkehren! ein Beitrag zur überbürdungsfrage*¹⁴³, publicado en 1882, fue la chispa que desencadenó el Movimiento de Reforma de la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa. Viëtor se preguntaba lo que muchos docentes hoy en día se preguntan, ¿por qué los resultados de la enseñanza de lenguas eran tan pobres, a pesar de tanto esfuerzo? (Wheeler, 2013). Algo se estaba haciendo mal. Propuso

¹⁴³ El panfleto publicado por Viëtor es sumamente significativo “La educación debe cambiar” y pone de manifiesto el interés y la preocupación existente en el ámbito educativo y muy especialmente en el de la enseñanza de lenguas extranjeras.

cambios radicales en los métodos de enseñanza de idiomas, criticó duramente el método de Plötz¹⁴⁴ e insistió en la importancia de la lengua oral como base de la instrucción, así como en la necesidad de recibir conocimientos de fonética. Al igual que proponía Marcel (1869), para Viëtor era fundamental entrenar el oído, ya que es a través de este como aprendemos la lengua materna (Howat, 1982). Al igual que Prendergast (1872), consideraba que una lengua no se compone de palabras sueltas, sino de grupos de palabras y patrones del habla, por lo que éstas no pueden ser estudiadas de forma aislada. De igual forma, y tal como explicaba Gouin, (1892) éstas debían ser aprendidas siempre dentro de un contexto y nunca desprovistas de significado. La gramática se estudiará inductivamente; las reglas gramaticales se explicarán una vez que los alumnos las hayan practicado y deducida de los textos utilizados. Consideraba que la traducción no implicaba un alto conocimiento de la lengua extranjera y por lo tanto es inapropiada para la adquisición del vocabulario. Estos eran los pilares del Movimiento de Reforma y muy en particular la visión que Viëtor tenía de cómo debía ser el aprendizaje de una lengua extranjera:

The children should hear the new language first, spoken properly by the teacher in the classroom, before seeing it in its written form. Moreover, when they did come to read the texts, they should not be misled by the use of the phonetically irregular and inconsistent traditional orthography, but should see the words in specially prepared, phonetically transcribed form first. [...] the use of isolated sentences was absurd and should be replaced by connected texts of some intrinsic value. The class should concentrate on oral question-and-answer work with the teacher, and should never learn the grammar until after they had seen it in operation in the texts themselves. Translation of passages into the foreign language was pointlessly difficult for most pupils and should be replaced by oral and later written 're-tells' of the contents of the texts (Howat, 1982:265).

4.1.2 Henry Sweet

Henry Sweet, filólogo inglés y fonetista, fue uno de los principales teóricos e impulsor de este movimiento y considerado por muchos como el padre de la lingüística aplicada. Experto en fonética, consideró que era necesario proporcionar un enfoque más científico al estudio de las lenguas, aplicar la ciencia de la

¹⁴⁴ Ver capítulo 3 de esta investigación.

lingüística, y en concreto el estudio de la fonética, aunque sin menospreciar la parte práctica. Su interés por la metodología lo llevó a publicar numerosas obras al respecto, tales como “The Practical Study of Languages” (1900), “The History of Languages” (1900) o “Collected Papers of Henry Sweet” entre otras.

Para Sweet, el estudio de una lengua moderna debía ser progresivo y estar basado en el estudio de los sonidos de la misma, es decir, la fonética: *“The main axiom of living philology is that all study of language must be based on phonetics”* (Sweet, 1899, cap. 2:4), y, por otra parte, en la psicología. Al igual que Viëtor, se plantea el hecho de que todos los métodos anteriores existentes para la enseñanza de lo que llama “lenguas vivas” han fracasado por no tener una base lingüística y fonética sólida, por lo que no pueden considerarse como métodos. Consideraba que el buen método es el que concilia diversas teorías o corrientes, eligiendo aquellas que mejor se adaptan o sean más eficaces para el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, que esté basado en el conocimiento de la lengua como ciencia, dónde el papel de la gramática es importante, pero su estudio debe realizarse de forma más práctica:

A good method must, before all, be comprehensive and eclectic. It must be based on a thorough knowledge of the science of language – phonetics, sound-notation, the grammatical structure of a variety of representative languages, and linguistic problems generally. In utilizing this knowledge it must be constantly guided by the psychological laws on which memory and the association of ideas depend (*Ibidem*, Capítulo 1:3).

Los principios específicos de su método son los siguientes:

- Estudio de la lengua por asociación. Cuando aprendemos nuestra lengua asociamos las palabras y las frases con ideas, pensamientos y acciones.
- Repetición como método de retener lo aprendido y formar asociaciones.
- La memoria como factor influyente, pero dependiente del interés del alumno durante el proceso de aprendizaje.

- Relación entre la lengua de los textos utilizados, la gramática y los diccionarios.
- Aprendizaje inductivo de la gramática. Sweet habla de aprender la gramática de forma inconsciente, es decir, la instrucción formal de la gramática solo se realizará una vez que los alumnos la hayan intuido de los textos (Titone, 1968:45).

Many of the older grammarians, while expending much thought and care on elaborating their statement of the rules, considered the choice of examples as of subordinate importance. They forgot that the first object of grammatical study is not the acquisition of rules, but of a practical command of the language itself; so that instead of the examples being intended solely to illustrate the rules, the true relation is almost the reverse: the rules are mere stepping-stones to the understanding of the example; so when the latter are once thoroughly understood, the rules become superfluous and may be forgotten (Sweet, 1900:131).

Sweet divide su método en cinco etapas:

1. La “etapa mecánica”, consistente en perfeccionar la pronunciación a través de la repetición. *“Every sentence must be practiced till it runs glibly off the tongue without effort or hesitation”* (Sweet 1900:118).
2. La “etapa gramatical”, en la que se estudiarán las categorías gramaticales que aparezcan en los textos previamente seleccionados siguiendo una progresión, lo cual se hará una vez que el alumno domina la pronunciación.
3. La “etapa idiomática y léxica”, donde los alumnos aprenderán una serie de frases idiomáticas y palabras que les permitirán expresar ideas básicas.
4. La “etapa literaria”, más difícil que las anteriores, donde se utilizarán textos literarios, siempre y cuando los alumnos dominen estructuras gramaticales y vocabulario más complejo.
5. La “etapa arcaica”, en la que se utilizarían textos de literatura tanto contemporánea como antigua, una vez que el alumno tenga un amplio control de la lengua de la literatura moderna (Sweet 1900:118-123).

De lo anteriormente mencionado, para Sweet, un buen método para la enseñanza de idiomas debía incluir: una selección de lo que se debía enseñar, planificación de lo que se enseñaba en cada curso, selección de los materiales de acuerdo a las cuatro destrezas (receptivas y productivas) y progresión gradual de los materiales en cuanto a la pronunciación, gramática, vocabulario y contenido cultural. Henry Sweet defendió la primacía de la lengua oral y de un enfoque científico en la enseñanza de idiomas.

4.1.3 Otto Jespersen

Otto Jespersen (1860-1943), lingüista Danés y experto en gramática inglesa, contribuyó en gran medida a la revolución que este movimiento reformista supuso para la enseñanza de idiomas en Europa. Estableció una serie de principios que no difieren en gran medida de los de Sweet.

Según Jespersen aprendemos lenguas con el fin de comunicar nuestros pensamientos y compartirlos con los demás y considera la enseñanza de una lengua extranjera desde un punto de vista holístico; es decir, no podemos separarla del aprendizaje de su cultura y su literatura. Debemos aprender a comunicar de forma sensata y no a través de meras listas de palabras inconexas o de frases sacadas de contextos, ya que esto no conducirá a una comunicación significativa.

Para Jespersen, el estudio de una lengua debe basarse en lecturas seleccionadas que estén relacionadas, tengan significado, sean interesantes y variadas, contengan lenguaje coloquial, sean correctas, donde la progresión sea de lo más fácil a lo más difícil, y sin prestar mucha atención a lo que meramente es gramaticalmente sencillo o difícil (Jespersen, 1912:23).

El alumno debe estar en contacto directo con la lengua, el profesor debe sumergirlo en ella para que pueda desenvolverse libremente y no recibir simples pinceladas.

[...] therefore the first condition for good instruction in foreign languages would seem to be to give the pupil as much as possible to do with and in the foreign language; he must be steeped in it, not only get a sprinkling of it now and then; he must be ducked down in it and get to feel as if he were in his own element, so that he may at last disport himself in it as an able swimmer (*Ibidem*: 48).

Rechaza la traducción *per se* y considera que esta no debe ser más que una herramienta más de las muchas de las que podemos utilizar pero no el centro de la instrucción de una lengua. Explica claramente que cuando una persona habla una lengua extranjera, no está traduciendo palabra por palabra o no piensa la frase en su idioma y luego la traduce, como lo haría al realizar un ejercicio de traducción. Lo que hace es conectar la idea con la lengua, entender el mensaje sin necesidad de buscar la palabra exacta en la lengua materna, sobre todo porque no siempre encontramos el equivalente exacto en ambas lenguas. Lo importante es entender y comunicar, ya que, para poder adquirir una lengua es necesario comprender lo que se nos dice.

When I come across the word *gegen*, I do not consciously stop to decide if it "means" towards, to, about or against [...] - should I really have to hunt for the proper translation every time such an idiom occurs? Should I stop at every perspicuous German compound until I had found the cumbersome English circumlocution that is often needed to render it? No; in all of these cases, I directly and spontaneously connect the idea with the language in which it is expressed without going any roundabout way through the words of my native language (*Ibidem*: 50).

La práctica oral es fundamental si queremos conseguir lo anteriormente expuesto, de ahí que Jespersen proponga actividades consistentes en la memorización y repetición de textos en la lengua meta siempre y cuando éstos hayan sido explicados y entendidos.

Para la consecución de su método, propone la realización de ejercicios de carácter diverso, entre los que podemos destacar los consistentes en transformar una de las selecciones leídas en preguntas y respuestas, respuestas que debían consistir en frases completas y no en respuestas cerradas, con el fin de realizar práctica oral. Un ejemplo de este tipo de ejercicio sería el siguiente:

Enfant gaté
Veux-tu du paté?
Non, maman, il est trop salé!
Veux-tu du roti?
Non, maman, il est trop cuit!
Veux-tu du jambon?
Non, maman, il n'est pas bon!
Veux-tu du pain?
Non, maman, le pain ne vaut rien!
Enfant gaté, tu ne veux rien manger,
Enfant gaté, tu seras fouetté!
(*Ibidem*: 100-101)

A partir de aquí el profesor establecía una actividad de interacción con los alumnos por medio de preguntas de comprensión del estilo:

: —Es-tu un enfant? [Oui, monsieur, je suis un enfant.]
Es-tu un enfant gaté? [Non, monsieur, je ne suis pas un enfant gaté]
L'enfant gaté veut-il du paté? [Non monsieur, il ne veut pas de paté]
Pourquoi ne veut-il pas du paté? [Parce que le paté est trop salé.]
Pourquoi ne veut-il pas de jambon [Il ne veut pas de jambon parce qu'il n'est pas bon.]
Qu'est-ce qui ne vaut rien? [C'est le pain qui ne vaut rien.]
Qu'est-ce qui est trop cuit? [Le jambon est trop cuit.]
(*Ibidem*: 100-101).

Un segundo tipo de actividad sería lo que llamó “renarration”. En esta actividad, bien el profesor leía un texto en voz alta varias veces, o los alumnos lo leían en silencio, para luego resumirlo, oralmente o por escrito y donde podían cambiar el tiempo (ahora, ayer), la persona (yo, él), etc...

Por ejemplo la frase: " *Eh bien, Pierre, dit Jean, qu'est-ce que tu vas faire demain? Je ne sais pas, dit Pierre,*" podía cambiar a: " *Jean a demandé à Pierre*

ce qu'il allait faire le lendemain, et Pierre a répondu qu'il ne savait pas (qu'il n'en savait rien)" (Ibidem: 107).

En cuanto a la gramática, esta sería aprendida inductivamente, es decir, deducida y asimilada a través de la práctica de las estructuras gramaticales y no a través del análisis de la misma. Para Jespersen la regla de oro era: "*Never tell the children anything that they can find out for themselves*" (Ibidem: 127).

Un claro ejemplo de esto son las frases que aparecen en el párrafo anterior, en la cual los alumnos pasan del estilo directo al indirecto, sin que exista ningún tipo de explicación de la regla gramatical, simplemente practican las diferentes estructuras.

Finalmente, Jespersen, al igual que el resto de lingüistas del Movimiento de Reforma, consideraba fundamental enseñar fonética, lo que permitiría conseguir una mejor pronunciación en un período de tiempo más corto. Aprender los sonidos de una lengua desde el principio va a facilitar considerablemente los aspectos relacionados con la comprensión, ya que uno de los mayores problemas con el que se enfrentan muchos alumnos es, que al no pronunciar las palabras correctamente, ni entienden, ni son entendidos. De ahí la necesidad, según Jespersen, de sumergirlos en los sonidos de la lengua meta desde el principio.

Our pronunciation according to the old school is extremely poor, indeed, much more frightful than most people, imagine. It has among others these two disadvantages, that we do not understand the natives, and that we are not understood by them. The very first lesson in a foreign language ought to be devoted to initiating the pupils into the world of sounds..... (Ibidem: 145).

Como hemos podido comprobar, tanto los pre-reformistas, como los promotores del movimiento de la reforma, si bien diferían considerablemente en los procedimientos, todos abogaban por principios similares para el aprendizaje de una lengua extranjera, principios que defendían el método natural, el método por el que todo ser humano adquiere su lengua materna y siguiendo el mismo proceso: *oír, hablar, leer y escribir*. Consideran la exposición a la lengua meta

imprescindible para asimilar y procesar los sonidos de la lengua; el alumno debía escuchar la lengua primero antes de verla escrita; la metodología se basaba en la práctica oral; el vocabulario se aprendía en un contexto; las reglas gramaticales se estudiaban una vez deducidas y practicadas; se debía evitar la traducción per se, aunque se podía utilizar la lengua materna para explicar alguna palabra, o verificar la comprensión. Las lenguas modernas, como lenguas vivas, debían servir para comunicarse.

Los principios planteados por los componentes del Movimiento de Reforma a finales del siglo XIX, convencidos de que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua debía estar basado en los supuestos naturalistas y por lo tanto, ser similares al proceso de adquisición de la lengua materna, dieron lugar al desarrollo de lo que se conoce como Método Directo.

4.2 EL MÉTODO DIRECTO

El Método Directo, también conocido como Método de la Reforma, Método Natural o Método Anti-gramatical, surge a finales del siglo XIX, como oposición al método Gramática-Traducción.

A lo largo de la historia, muchos han sido los intentos de que el aprendizaje de una segunda lengua se pareciera lo máximo posible al aprendizaje de la lengua materna. Tal y como comenta Titone (1968), los romanos utilizaron una especie de “método directo” para enseñar griego a sus hijos, a los que encomendaban a tutores griegos, o el caso de Montaigne en el siglo XVI, que, durante sus primeros años de vida fue instruido en la lengua latina por un tutor que sólo le hablaba en latín. Este enfoque “naturalista” basado en la inmersión y exposición “EN” y “A” la lengua meta, enseñanza práctica de la misma y aprendizaje similar al de la lengua materna, ha estado presente en muchos períodos de la historia. En el siglo XIX fue defendido por autores como Ticknor, Longfellow, Marcel, Prendergast y Gouin, si bien sería este último, uno de los primeros reformadores que ambicionaron crear una metodología basada en la observación de cómo los niños

aprenden la lengua materna, lo que daría lugar al asentamiento de las bases del “Método Directo”.

A grandes rasgos, las principales características del Método Directo son:

- Contacto directo del alumno con la lengua meta desde el principio, por lo que existe una inmersión total en la lengua objeto de estudio.
- Énfasis en la destreza oral, la cual sigue una progresión gradual organizada a través de un sistema de preguntas y respuestas entre profesor y alumnos.

Give as much oral work as possible. Remember every minute in foreign speech is a gain. [...] Hitherto we have neglected too much the oral side by practically paying exclusive attention to the ocular. Full sentences should always be required even for the easiest answer. The acquisition of an active vocabulary is important here (Krause, 1916:15).

- Clases pequeñas e intensivas.
- Se da mucha importancia a la corrección en la pronunciación y a la gramática: *“Familiarity with the sounds of a language is the best preparation for speaking it” (Ibídem: 24).*
- Profesorado nativo.
- Aprendizaje inductivo de la gramática; se presupone que el dicente debe y puede inferir las reglas gramaticales a través de la práctica: *“The grammar is based directly upon the work of each lesson and is learned inductively. [...] The learner will formulate for himself, from his own experience, certain linguistic laws and rules, [...] It will develop his powers of observation and will cause him to use his own judgement [...]” (Idídem: 56).*
“Teach grammar thoroughly, not as an end, but simply as a means to an end” (Idídem: 15).
- No se traduce. La lengua materna no se puede utilizar bajo ningún concepto durante la instrucción; se anima al profesor a utilizar

realia¹⁴⁵ o mímica para explicar el significado del vocabulario concreto y la asociación de ideas para el vocabulario abstracto. Aunque no se excluye el uso de vocabulario literario, este se centra principalmente en palabras de uso cotidiano.

- El fin último es, que el alumno aprenda a usar la lengua meta para comunicar (Richards & Rodgers 2001:21).

Uno de los principales representantes de este método fue Lambert Sauveur (1826-1907). En sus clases utilizaba la lengua meta de forma activa, creando una interacción oral intensiva por medio de preguntas con el fin de incitar a los alumnos a utilizar la lengua extranjera y utilizando el cuerpo y los gestos como lengua universal. En el prefacio de su obra *“Introduction to the Teaching of Living Languages without Grammar or Dictionary”*, habla de su convencimiento de que el método que propone es el único que conduce a hablar una lengua extranjera.

If I am not under a delusion, my work answers a real need, and will one day become the manual of all the schools. Foreigners, who are studying French, wish to speak. This book, and no other, leads to this result.
The book is new and original: like my lessons, it teaches the language without grammar or dictionary; like them also, it speaks French from the first hour, and does not pronounce a word of English” (Sauveur, 1875:4).

En la figura de abajo podemos observar como Sauveur establecía esa interacción oral con los alumnos a través de una batería de preguntas. Estas preguntas eran de dos tipos, las que tenían una respuesta obvia, a las que llamaba *“earnest questions”*, tal como: *“How many fingers have you, madam?”*, y las que daban lugar a otras preguntas, lo que conocemos actualmente como *follow-up questions* (Howatt, 1984:220). Un ejemplo de este tipo serían las que aparecen en los dos últimos párrafos del extracto siguiente.

145 La palabra “realia” procede del latín “realis” que significa *“relativo a las cosas”*. Según el diccionario Oxford, el término realia se refiere a objetos y materiales de la vida cotidiana, especialmente utilizados como materiales de apoyo para la enseñanza.

Ilustración 18: Extracto original de la primera lección de la obra de Sauveur

THE FINGERS.

“Here is the finger. Look. Here is the forefinger, here is the middle finger, here is the ring-finger, here is the little finger, and here is the thumb. Do you see the finger, madame? Yes, you see the finger, and I see the finger. Do you see the finger, monsieur? — Yes, I see the finger. — Do you see the forefinger, madame? — Yes, I see the forefinger. — And you, monsieur? You see the forefinger, and I also. And you, my little boy? — And I also. — And you, mademoiselle? — And I also. — You all see the forefinger, and the thumb, and the middle finger. Do you see the little finger also, monsieur? — Yes. — Let us count the fingers: one, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten. We have ten fingers. I have ten fingers; you have ten fingers, mademoiselle. How many fingers have you, madame? — I have ten fingers. — And you, monsieur? — And I also. — And George? — And George also. — Do you see the ten fingers? — Yes. — Let us count the fingers together. . . That is right.

“The thumb is the first finger, the forefinger is the second, the middle finger is the third, the ring-finger is the fourth, and the little finger is the fifth. Which is the third finger? Which is the fifth?”

“The thumb is near the forefinger, the little finger is near the ring-finger. Where is the thumb, madame? — The thumb is near the forefinger. — And the middle finger and the little finger.”

Fuente: *“Introduction to the Teaching of Living Languages without Grammar or Dictionary (Sauver, 874: 10-11).*

Esta metodología se implantó en países como Francia y Alemania a principios del siglo XX y alcanzó gran éxito en Estados Unidos a través de las escuelas fundadas por Sauveur y Berlitz, debido sobre todo a la inminente necesidad de los inmigrantes de aprender y poder comunicarse en la lengua del país, hasta el punto de que el método directo es conocido por muchos como el Método Berlitz. Los dos principios más importantes del Método de Berlitz son:

- 1.- asociación directa de lo que piensa el alumno con la lengua extranjera; es decir, el alumno debe aprender a pensar “EN” la lengua meta lo antes posible.
- 2.- uso constante de la lengua meta y en ningún caso utilizar la lengua materna.

Las escuelas de Berlitz sugieren el siguiente procedimiento para la enseñanza de una lengua extranjera:

- Never translate: demonstrate
 - Never explain: act
 - Never make a speech: ask questions
 - Never imitate mistakes: correct
 - Never speak with single words: use sentences
 - Never speak too much: make students speak much
 - Never use the book: use your lesson plan
 - Never jump around: follow your plan
 - Never go too fast: keep the pace of the student
 - Never speak too slowly: speak normally
 - Never speak too quickly: speak naturally
 - Never speak too loudly: speak naturally
 - Never be impatient: take it easy
- (Berlitz, 1949:3, citado en Titone, 1968:100-101).

Las características principales de este método son totalmente opuestas a las del método Gramática-Traducción. Lo que se pretende es que los alumnos abandonen la práctica de pensar en la lengua materna y luego traducir a la lengua meta, ya que esto interfiere considerablemente en el proceso de la comunicación. Este método aspira a que los dicentes sean capaces de hablar la lengua y no a hablar de la lengua, y, como método natural, intenta acercarse al proceso de adquisición de la lengua materna. Según Larsen-Freeman (2000) las actividades que se utilizan son: lecturas en voz alta, ejercicios de pregunta-respuesta, autocorrección por parte del alumno, práctica de conversaciones, ejercicios con espacios en blanco y dictados, entre otras.

Entre las ventajas de este método cabe destacar:

- Exposición de los alumnos a la lengua meta desde el principio, lo cual les conducirá a pensar y comunicarse en ella, así como su participación activa en el proceso de aprendizaje. La interacción alumno - profesor es continua y este énfasis en la práctica oral lo convierte en un método muy atractivo para aquellos que tengan necesidades reales de comunicación.

- Aprendizaje inductivo, tanto para deducir el significado de las palabras o las frases por asociación, gracias a las demostraciones realizadas por el profesor, como las reglas gramaticales. Este tipo de aprendizaje contribuye a desarrollar los aspectos cognitivos.
- No se basa en la gramática, sino en el vocabulario, en situaciones o temas, con lo que se acerca en este aspecto al enfoque funcional que veremos más adelante.
- No solo se estudia la lengua, sino también la cultura de las personas y países donde se habla: *“Lead your students to understand the life, history and civilization of the country the language of which they are learning”* (Krause, 1916:15).

En cierta medida, el Método Directo recoge aspectos que ya fueron contemplados en otras épocas. Para los egipcios y los romanos lo importante no era solo aprender la lengua sino también la cultura de los países que conquistaban. Montaigne consideraba fundamental el estudio lengua y cultura y Longfellow introduce el contexto cultural en sus clases al utilizar la literatura y la pintura de los autores cuya lengua enseñaba.

Sin embargo, también cuenta con desventajas. Por ejemplo, no tiene en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, carece de objetivos lingüísticos y no existe una progresión a la hora de presentar la lengua. Aunque se trabajan las cuatro destrezas, no se hace de forma equilibrada, ya que, al estar este método basado en la práctica oral, no se le presta mucha atención a las actividades de lectura y escritura. El hecho de no utilizar la lengua materna en ningún momento ha sido considerado por muchos críticos como muy extremista, ya que conduce a veces a una pérdida de tiempo fácilmente subsanable utilizando la traducción.

Un aspecto que no tuvo en cuenta el Método Directo era las diferencias existentes entre la adquisición de una segunda lengua y la primera, ya que si bien intentaba acercarse lo máximo posible al proceso de adquisición de la lengua

materna, el contexto en el que se produce este aprendizaje es completamente diferente, ya que la exposición a la lengua está limitada a unas cuantas horas semanales.

Como hemos mencionado anteriormente, este método tuvo mucho auge a principios del siglo XX en las escuelas privadas de Berlitz; sin embargo, su aplicación en la enseñanza secundaria reglada fue difícil, sobre todo si tenemos en cuenta que era un método pensado para grupos pequeños de alumnos. En la década de los años 20, el uso de este método empieza a decaer y en países como Francia y Alemania se modifica con la introducción de más actividades gramaticales, con el fin de proporcionarle quizás, una base lingüística más sólida, que es lo que echaban en falta los defensores más eruditos del Movimiento de la Reforma.

La instauración del Método Directo tanto en Europa como en Estados Unidos, suscitó enormes polémicas entre los defensores del mismo y lingüistas como Sweet o Palmer, que consideraban que la base metodológica no era suficiente. Será a partir de entonces cuando empieza a haber un verdadero debate de cómo debían enseñarse las lenguas extranjeras, dando lugar desde los años veinte a la actualidad a la aparición de diferentes métodos y enfoques. La época más prolífera abarca las décadas que van de los años 50 a los 80, dando lugar a métodos como el Situacional, el Audiolingüístico, el Enfoque Comunicativo. Durante los años 90, aparecieron muchos otros, tales como la Instrucción Basada en Tareas, el Aprendizaje Cooperativo y la Instrucción Basada en Contenidos entre otros.

4.3 MÉTODO DE LECTURA, EL ENFOQUE ORAL Y LA ENSEÑANZA SITUACIONAL DE LA LENGUA.

El Método Directo se intentó poner en práctica en escuelas y universidades americanas sin mucho éxito. Teniendo en cuenta diferentes factores, tales como la poca preparación del profesorado, la poca importancia que el alumnado

universitario le daba a conversar en un idioma extranjero y el poco tiempo que se le dedicaba a la enseñanza de lenguas extranjeras, consideraron que la enseñanza basada en desarrollar la destreza oral no sería eficaz (Brown, 1994). El informe Coleman, publicado en 1929, jugó un papel importante en el desarrollo de un nuevo enfoque que se alejaba considerablemente del método directo. La tercera conclusión de este informe exponía:

[...] that classroom effort during the first two years, should center primarily on developing the ability to understand the foreign language readily through the eye and through the ear, that the goal must be to read the foreign language directly (as in the case of the vernacular), and that to attain this goal, more reading must be done, and all other types of class exercise must convert toward that end” (Coleman, 1929, citado en Louis J.A. Mercier, 1930:398)¹⁴⁶.

A partir de este momento la enseñanza de lenguas extranjeras en Estados Unidos se centrará en el desarrollo de las habilidades lectoras. Por lo tanto, el aprendizaje de una lengua se realizará a través de la lectura de textos sencillos que introducirían gradualmente el vocabulario y las estructuras gramaticales, dando lugar a los principios que condujeron a la creación del método de lectura. Esta enseñanza de lenguas extranjeras basada en la lectura, predominará en Estados Unidos hasta la Segunda Guerra Mundial.

Paralelamente aparece en Gran Bretaña el denominado Enfoque Oral y Enseñanza Situacional de la Lengua, promovido por los lingüistas H. E. Palmer (1877-1949), A. S. Hornby (1898-1978) y M. P. West (1888–1973). El principal objetivo era otorgar una base metodológica más científica que la del Método Directo, haciendo especial hincapié en la selección, gradación y presentación de las estructuras lingüísticas, las cuales serían practicadas en actividades situacionales significativas, características que no estaban presentes en el método directo (Richard & Rodgers, 2001:47). Por primera vez se da una gran importancia al vocabulario, cuya selección se convirtió en una prioridad a la hora de diseñar cursos para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Según West (1930), ampliar el

¹⁴⁶ Mercier Louis J.-A, 1930. Is the Coleman Report Justified in Its Restatement of Objectives for Modern Language Study? *The French Review* Vol. 3, No. 6 (May, 1930), pp. 397-415. Puede ser consultado en el siguiente enlace: <http://goo.gl/6nrVlh>.

vocabulario contribuiría a facilitar la lectura y por lo tanto a la adquisición de la lengua.

The primary thing in learning a language is the acquisition of a vocabulary, and practice in using it (which is the same thing as “acquiring”). The problem is what vocabulary; and none of these modern textbooks in common use in English schools have attempted to solve this problem (West, 1930:514, citado en Zimmerman, 1997:9).

De igual manera, había un gran interés por el contenido gramatical que debía incluir un curso de lengua y tanto Palmer, como Hornby y otros lingüistas británicos, clasificaron las estructuras gramaticales más importantes de la lengua inglesa con el fin de que los alumnos aprendieran las reglas de las mismas. Palmer en su obra "Colloquial English, part I, 100 Substitution Tables", publicada en 1916, agrupó las estructuras gramaticales en lo que llamó “tablas de sustitución”. Palmer (1916) define sustitución como:” [...] *the process by which any authentic sentence may be multiplied indefinitely by substituting any of its words or word-groups by others of the same grammatical family and within certain semantic limits*”.

Las tablas de sustitución creadas por Palmer no son nada nuevo¹⁴⁷. Este tipo de tablas, aunque llamadas de demostración, ya se utilizaban en el siglo XVI y tenemos ejemplos de las mismas en la obra *Colloquia* de Erasmus o en la de Gill Duwes *Introductoire for to lerne French* que, si bien no recogían las estructuras básicas de la lengua como las de Palmer, se utilizaban para practicar determinados patrones gramaticales y contribuían a facilitar el aprendizaje de determinadas estructuras (Kelly 1969:101-110). Más cercano a Palmer, tenemos las tablas creadas por Prendergast en su *Mastery System*. Las similitudes en ambos casos son muchas.

La práctica consiste en la repetición y memorización de determinados elementos, los cuales se utilizarán para sustituir una o varias palabras de la frase, con el fin de crear una nueva, dando lugar a múltiples combinaciones. Las tablas

¹⁴⁷ Ver capítulo 3 de esta investigación.

estaban constituidas por frases formadas con las palabras más comunes utilizadas en la lengua inglesa, pero a diferencia de las de Prendergast, Palmer tiene en consideración los aspectos gramaticales de la lengua y, si bien, el vocabulario no estaba estrictamente clasificado en base a la gramática, uno de los objetivos de estas tablas era asentar las bases gramaticales de la lengua de forma progresiva a través del mismo.

Para Palmer estas tablas de sustitución aspiraban a alcanzar los siguientes objetivos:

- To serve as a series of pronunciation exercises, by the use of which the student will acquire fluency and rapidity of expression with the appropriate stress and intonation.
- To provide a simple context for each word in such a way as to encourage the student to learn words not as isolated elements but as component parts of living sentences.
- To serve (in many cases) as a simple scheme of analysis in which the function of the various parts of speech and the nature of group-words are clearly shown.
- To offer an extensive choice of model sentences to be memorized, and simple means of converting each memorized sentence into a vast number of others.
- To enable the teacher to react against five of the vicious tendencies to which most or all language-students are subject, viz. :
 - (a) The literal translation from the mother-tongue or Synthetic Construction.
 - (b) The artificial separation of words.
 - (c) The non-recognition of group-words.
 - (d) The preference for strong forms.
 - (e) Over-reliance on visual memory.
- To form the basis of a series of progressive exercises" in the grammar, inflexions and semantics of Spoken English. For this reason the vocabulary

is distributed partly in accordance with the "frequency principle " and partly with a view to progressive study, and is not classified and grouped strictly on grammatical lines.

- To serve as vocabulary and phrase-book, to be used with a key in the mother-tongue for those who find it necessary or more convenient to study without a teacher (Palmer, 1916: v).

En su obra explica cómo deben ser utilizadas y cómo a partir de una frase se pueden crear otras muchas sustituyendo palabras pertenecientes a la misma categoría gramatical; es decir, un adverbio, un adjetivo o un pronombre pueden ser sustituidos por otro adverbio, adjetivo o pronombre. El ejemplo que proporciona es muy claro:

Let the authentic sentence be:
 I saw two books here yesterday.
 It is evident that the word "two" may be replaced by any plural numeral adjective; that "I" may be replaced by any noun or pronoun designating a person or animal capable of seeing; that "here" may be replaced by any appropriate adverb of place; that "yesterday" may be replaced by any appropriate adverb of time; that "books" may be replaced by any plural noun representing any person or object capable of being seen in a particular place (*Ibidem*, iii).

Palmer distingue entre estructuras simples y compuestas. En las simples, solo se podría sustituir un elemento. Las palabras darían como resultado las siguientes posibilidades: *He saw it; She saw it; I saw it; He saw it; He sees it; He eats it; He saw it; He saw the man; He saw himself* (*Ibidem*, iv).

<i>He</i>	<i>saw</i>	<i>it</i>
<i>She</i>	<i>sees</i>	<i>the man,</i>
<i>I</i>	<i>eats</i>	<i>himself</i>

Considera que lo ideal es crear tablas de sustitución compuestas, en las que todos los elementos sean intercambiables. La tabla siguiente daría como resultado 4.096 frases gramaticales correctas (*Ibidem*, v).

Ilustración 19: Tabla compuesta original de Palmer

INTRODUCTION. v

<i>I</i>	<i>saw</i>	<i>two</i>	<i>books</i>	<i>here</i>	<i>yesterday.</i>
<i>You</i>	<i>put</i>	<i>three</i>	<i>letters</i>	<i>there</i>	<i>last week.</i>
<i>We</i>	<i>left</i>	<i>a few</i>	<i>keys</i>	<i>on the table</i>	<i>on Sunday.</i>
<i>They</i>	<i>found</i>	<i>some</i>	<i>good ones</i>	<i>in this box</i>	<i>this morning.</i>

Para Palmer, las tablas de sustitución servirían de apoyo a un libro de gramática y, dependiendo de lo que se estudiara, se elegirían unas u otras: “*If the pupil is learning the formation of the preterite, he may profitably go through Tables 17, 38, 85 and 91. Tables 56, 57, 58 and 59 constitute exercises on the past participle. Tables 36 and 37 exemplify the rules concerning the Dative or Indirect Object, etc.*” (Ibídem: xii).

Al igual que Jespersen, considera importante el aprender los sonidos de la lengua con el fin de que la pronunciación sea lo más correcta posible y anima al profesor a copiar la transcripción fonética de las frases en la pizarra y por lo tanto proporciona las tablas tanto fonética como ortográfica. Sin embargo, dependiendo del objetivo que se pretenda, se utilizará una u otra. Si el objetivo es enseñar al alumno a escribir, la utilizada será la tabla ortográfica, mientras que si el objetivo es desarrollar la destreza oral, se utilizará la fonética. La progresión es evidente, ya que las primeras tablas tienen dos o tres palabras y a hasta que el alumno no haya memorizado y domine la frase modelo, o la primera frase, no se pasará a tablas más complicadas.

Si tomamos como referencia la imagen 18, el procedimiento a seguir sería el siguiente: podemos utilizarla como tabla simple, utilizando sólo dos elementos de la misma: *I do it, I take it, I see it, I know it* y se practicarían las doce frases resultantes hasta repetirlas con total fluidez. Luego se podría convertir en una tabla compuesta introduciendo otros elementos como los pronombres *you, we, they*, o los adverbios *always, sometimes, often, o rarely* entre otros, lo que daría lugar a 384 posibles combinaciones, lo cual no quiere decir que los alumnos

debieran hacerlas y repetirlas todas, ya que esto se convertiría en una actividad sumamente tediosa. Cuando el alumno domina la estructura el profesor puede explicar el significado de la misma, bien a través de gestos, o mediante la traducción.

Ilustración 20: Tabla ortográfica original de “Colloquial English” de Palmer

Table 1.				53
27 simple and 2,304 compound permutations.				
	I.	II.	III.	IV.
1	—	I	always	do it.
2	Yes,	you	often	take it.
3	Oh yes,	we	sometimes	see it.
4	Of course	they	rarely	know it.
5	Perhaps		seldom	understand it.
6	That's why		never	come here.
7			hardly ever	go to London.
8			nearly always	go there.
9				speak English.
10				tell him.
11				ask him.
12				wait for him.

Fuente: Colloquial English, part I, 100 Substitution Tables (Palmer 1916:53).

Las tablas que aparecen a continuación, son avanzadas, en la medida en que introducen estructuras gramaticales más complicadas.

Ilustración 21: Tabla ortográfica original de Palmer (1916)

62		Table 19. 30 simple and 1,152 compound permutations.		
	I.	II.	III.	
1	I think (that)	I'll finish everything	on Monday.	
2	I expect (that)	I'll see something	next Thursday.	
3	I believe (that)	we'll see everybody	in May.	
4	I suppose (that)	we'll see somebody	in August.	
5	I hope (that)	it'll begin	at half past ten.	
6	I mean (that)	somebody will come	this morning.	
7	He thinks (that)	somebody will take it	this afternoon.	
8	He expects (that)	everybody will know	this evening.	
9	He believes (that)		to-morrow morning.	
10	He supposes (that)		to-morrow afternoon.	
11	He hopes (that)		to-morrow evening.	
12	He means (that)		then.	

Fuente: "Colloquial English, part I, 100 Substitution Tables" (Palmer 1916:62).

Ilustración 22: Tabla fonética original de Palmer (1916)

10		Table 19. 30 simple and 1,152 compound permutations.		
	I.	II.	III.	
1	ai'θiŋk(ðət)	ai'fɪniʃ'evriθiŋ	ɔn'mændi.	
2	aiiks'pekt(ðət)	ai'si:samθiŋ	neks't'θə:zdi.	
3	aɪbɪ'li:v(ðət)	wɪ'l'si:'evriβədi	in'mei.	
4	aɪsə'pouz(ðət)	wɪ'l'si:sambədi	in'ɔ:gəst.	
5	ai'houp(ðət)	ɪtlbi'gɪn	ət'hɑ:fpɑ:st'ten.	
6	ai'mi:n(ðət)	'sambədɪəl'kɑm	ðəs'mɔ:nɪŋ.	
7	hi'θiŋks(ðət)	'sambədɪəl'teɪkɪt	ðəsɑ:ftə'nʊ:n.	
8	hi'iks'pekts(ðət)	'evriβədiəl'nou	ðəs'i:vniŋ.	
9	hi'bi'li:vz(ðət)		tə'mɔrə'mɔ:nɪŋ.	
10	hi'sə'pouzɪz(ðət)		tə'mɔrouɑ:ftə'nʊ:n.	
11	hi'houps(ðət)		tə'mɔrou'i:vniŋ	
12	hi'mi:nz(ðət)		'ðen.	

Fuente: "Colloquial English, part I, 100 Substitution Tables" (Palmer, 1916:10).

El Enfoque Situacional, al igual que el método Audiolingüístico del que hablaremos a continuación, se basa en las teorías de aprendizaje conductistas. Las teorías conductistas sobre el aprendizaje tuvieron gran repercusión en los años 30 y 40 del siglo XX, teorías que, si bien comenzaron estudiando el comportamiento en animales, se aplicarían posteriormente al aprendizaje humano en general y a

algunos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras. Como su nombre indica esta teoría psicológica se basa en la conducta que puede ser observable y en los factores ambientales que pueden influir para que ésta cambie, es decir que la conducta se adquiere a través del condicionamiento. Para los conductistas, la conducta es el producto de la experiencia adquirida por el individuo y no de factores innatos o genéticos y lo que intenta es predecir cuál es la respuesta de un organismo determinado ante un estímulo. Es lo que se llama la “psicología del estímulo- respuesta”.

El máximo representante de esta teoría es el americano John Broadus Watson (1878-1958), si bien, no podemos olvidar a Edward L. Thorndike (1874-1949) y su conexionismo o aprendizaje por ensayo y error¹⁴⁸, o a Skinner (1904-1990)¹⁴⁹, con su conductismo radical, todos ellos influenciados por los experimentos realizados con animales sobre el aprendizaje por Ivan Pavlov (1849-1936) y su condicionamiento clásico. Las teorías de Skinner, si bien concurrentes con la teoría conductual del estímulo-respuesta, añadiría el condicionamiento operante, que él considera voluntario, además de la importancia del refuerzo positivo y negativo para modificar la conducta, es decir, la conducta que se refuerza tiende a repetirse y la que no se refuerza se extingue. Según la teoría

¹⁴⁸ La teoría del aprendizaje de Thorndike, está basada, al igual que la de sus contemporáneos, en el estímulo-respuesta. Para Thorndike el aprendizaje se realiza a través de conexiones o asociaciones entre una serie de estímulos o acontecimientos ante los cuales el individuo actúa de una manera u otra (respuesta), que darán lugar a una modificación de su comportamiento o conducta. (Thorndike, 1913b, citado en Schunk 2012:75). Thorndike, tras los experimentos realizados con animales, llegó a la conclusión de que el aprendizaje se producía por *ensayo y error* o por *selección y asociación*. Cuando un individuo se enfrenta a un problema o situación problemática y trata de conseguir algo, de alcanzar un objetivo, de las muchas opciones posibles elige una, la lleva a cabo y experimenta las consecuencias. De esta manera aprendemos a abandonar aquello que es erróneo y a repetir lo que es correcto.

Por ejemplo si debo estudiar 15 temas para un examen, puedo decidir estudiarlos todos o solo los temas impares. Si el resultado obtenido no es satisfactorio porque me ha tocado un tema par, eso cambiará mi conducta para la próxima vez que tenga que estudiar. *English, Book, Illustrated edition: Learning theories: an educational perspective / Dale H. Schunk, 1996.*

¹⁴⁹ Para Skinner el aprendizaje es “la reclasificación de las respuestas en una situación compleja” y el condicionamiento es “el fortalecimiento de la conducta a resultados del reforzamiento” (Skinner 1953:65, citado en Schunk 2012:90). El condicionamiento operante de Skinner lo es en la medida que opera en el medio y produce un efecto y a la vez debe ir seguido de un refuerzo:” If the occurrence of an operant is followed by presentation of a reinforcing stimulus, the strength is increased. [...] If the occurrence of an operant already strengthened through conditioning is not followed by the reinforcing stimulus, the strength is decreased. (Skinner, 1938:21, citado en Schunk, 2012:90).

conductista el alumno es fiel imitador de los estímulos orales recibidos y su progreso depende de la precisión en su habilidad imitativa. El alumno recibe instrucción (conocimiento), lo memoriza por medio de la repetición y lo pone en práctica hasta que se convierte en un hábito.

El enfoque oral contaba con las siguientes características:

1. Énfasis en la enseñanza oral de la lengua en primer lugar, antes de pasar a la escritura.
2. Utilización de la lengua meta en el aula como forma de expresión.
3. Introducción y práctica de los elementos nuevos en situaciones.
4. Selección del vocabulario con el fin de garantizar el vocabulario esencial.
5. Enseñanza gradual de las estructuras gramaticales, yendo de las más sencillas a las más complejas.
6. Introducción de la lectura y la escritura cuando se ha conseguido una base gramatical y léxica idónea.
7. Enseñanza inductiva tanto de la gramática como del vocabulario.
8. Desarrollo de las cuatro destrezas.
9. Consideración del error como un mal hábito, por lo que hay que evitarlo.

(Richard & Rodgers, 2001)

Sería el punto tercero el que diera lugar en los años 60 a la utilización del término situacional para referirse al Enfoque Oral. Sin embargo, al hablar de situación, no se refieren a presentar situaciones tales como “en el colegio”, “en el restaurante”, etc..., y la lengua asociada a la misma, sino más bien, a la forma de presentar y practicar las estructuras. El enfoque situacional pretendía que el alumno dedujera las estructuras gramaticales y el vocabulario a partir de la situación en la que se presentaba. Para ello, el profesor debía hacer uso de recursos visuales como gestos, materiales auténticos, objetos o acciones, con el fin de que el alumno indujera de forma clara el significado en la situación presentada y evitar la traducción; es decir, las palabras debían aprenderse dentro de un

contexto lingüístico y cultural. (Davies, Roberts y Rossner, 1975:5, citado en Richards y Rodgers, 2001:51). El tipo de ejercicios que se realizan consisten en práctica de repetición de estructuras guiada al principio, para llegar a una práctica más libre; actividades de sustitución, dictados, así como ejercicios controlados basados en la lectura y la escritura.

Un ejemplo de clase propuesta por Davies et al., para enseñar las estructuras “This is a.....”, “That’s a.....” sería el que aparece a continuación y donde los números entre paréntesis indican el número de veces que el profesor y los alumnos repetirían la misma estructura con el fin de interiorizarla:

Teacher: (holding up a watch) Look: This is a watch (2x) (pointing to a clock on the wall or table) That’s a clock. (2x) That’s a clock (2x) This is a watch (putting down watch and moving across to touch the clock or pick it up). This is a clock. (2x). This a clock (2x) (pointing to watch) That’s a watch. (2x). (Picking up a pen) This is a pen. (2x) (drawing large pencil on blackboard and moving away) That’s a pencil. (2x) Take your pens. All take your pens (students all pick up their pens)

Teacher: Listen. This is a pen (3x) This. (3x)
 Students: This (3x)
 A student: This. (6x)
 Teacher: This is a pen
 Students: This is a pen (3x)
 Student: (moving pen) This is a pen
 Teacher: (pointing to blackboard) That’s a pencil (3x) That. (3x)
 Students: That (3x)
 A Student: That (6x)
 Teacher: That’s a pencil
 Students: (all pointing at blackboard) That’s a pencil (3x)
 Teacher: Take your books. (taking a book himself) This is a book. ° (3x)
 Students: This is a book (3x)
 Teacher: (placing notebook in a visible place) Tell me.....
 Student 1: That’s a note book

(Davies et al. 1975:56 citado en Richards & Rodgers, 2001:45).

Las características esenciales de este enfoque sigue el modelo P-P-P , es decir Presentación (cada unidad se presenta dentro de un contexto), Práctica (práctica controlada de la unidad) y Producción (práctica más libre), modelo muy popular en los años 80 y aún muy utilizado en la actualidad en programas donde la enseñanza de una lengua extranjera tiene una base sobre todo gramatical.

Algunas de las ventajas que presenta este método es la exposición y utilización de la lengua meta desde el principio, así como el aprendizaje del vocabulario a través de situaciones y dentro de un contexto; es decir la supremacía de la lengua hablada sobre la escrita. Sin embargo, puede considerarse una desventaja el hecho de que el alumno no tome parte activa en la clase en las etapas iniciales del aprendizaje y se limite solo a escuchar al profesor. Por una parte, y tal como podemos comprobar en el ejemplo anterior de cual es el procedimiento que se seguiría en una clase, la continua repetición de estructuras puede llevar al aburrimiento y por otra, al estar basado en el aprendizaje de estructuras gramaticales *per se*, la comunicación no se contempla como fin último del aprendizaje de la lengua.

4.4 THE ARMY SPECIALIZED TRAINING PROGRAM, LA GÉNESIS DEL MÉTODO AUDIOLINGÜÍSTICO

Anteriormente hemos hecho referencia al informe Coleman (1929) y lo que este supuso para el aprendizaje de idiomas en Estados Unidos, ya que será a partir de éste cuando las escuelas y las universidades centren la enseñanza de una lengua extranjera en la comprensión de textos. Sin embargo, tras la entrada de Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial y ante la necesidad de contar con personas que conocieran las lenguas de los países envueltos en el conflicto bélico (alemán, francés, italiano, japonés, etc...), surge la necesidad de crear un programa especial, cuyo objetivo era conseguir que los alumnos adquirieran un nivel de conversación suficiente con el fin de poder prestar servicios como intérpretes y traductores. Solicitaron a universidades americanas la creación de un programa en lenguas extranjeras para el personal del ejército, programa que recibió el nombre de *Army Specialized Training Program*. Este hecho contribuiría notablemente al desarrollo de nuevos enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras en América.

El sistema que adoptó el ejército se basó en un programa desarrollado por el lingüista Leonard Bloomfield¹⁵⁰ para aprender las lenguas de los indios americanos, donde no se utilizaba ningún libro de texto, sino a un hablante nativo que era el que proporcionaba las frases, el vocabulario y las oraciones que debían ser imitadas por los alumnos. Este método, conocido como el del “informante”, estaba supervisado por un lingüista, que, aunque no conocía la lengua, se encargaba de obtener del informante aquellas estructuras básicas de la lengua que permitiera a los alumnos tomar parte en conversaciones guiadas, comunicarse y tener nociones básicas de la gramática de la lengua de estudio. Esto, claro está, se conseguía a través de una exposición intensiva a la lengua y con grupos reducidos. Los alumnos estudiaban diez horas al día, seis días a la semana.

En su folleto “*Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*”, describe qué debemos tener en cuenta a la hora de aprender una lengua. Lo primero sería empezar con una pizarra en blanco, es decir, ignorar las características de cualquier lengua, incluida la materna: “*to get an easy command of a foreign language, one must ignore the features of any and all other language, especially of one’s own*” (Bloomfield, 1942:1). Esto es importante, según Bloomfield, porque intentar buscar equivalencia de todas las estructuras y palabras en la lengua meta, sobre todo en las primeras etapas del aprendizaje puede conducir a confusión, ya que una palabra puede tener muy diversos significados según el contexto o la situación en la que se utilice. El ejemplo que proporciona es muy revelador. Explica, que el verbo “to be”, uno de los más comunes en inglés, puede llegar a tener hasta quince significados diferentes, según el contexto en el que se use; por lo tanto, intentar buscar siempre una traducción en nuestra lengua materna resulta infructuoso. Cabe mencionar algunos de los ejemplos que ofrece Bloomfield. El verbo “to be” se puede utilizar para determinar un estado temporal “he is ill”, un estado permanente “he is dead”, la inclusión de algo en una categoría “John is a soldier”, o de una categoría en otra “

¹⁵⁰ Leonard Bloomfield publica en el año 1942 un folleto llamado “*Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*”, en el que pone de manifiesto la necesidad que el aprendizaje de lenguas extranjeras ha suscitado en Estados Unidos, tras la entrada de este en la Segunda Guerra Mundial. En él, explica cual es su concepción sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, así como las características principales del “método del informante”.

a whale is a mammal”, la existencia de algo “there is God”, o la disponibilidad de algo “there is sugar”, entre otras, sin contar con la negación de todas esas estructuras. Por lo tanto, es casi imposible adaptar al cien por cien las características de una lengua a otra y lo que se debe hacer es estudiar y memorizar las frases en las que esas palabras aparecen, ver que otras palabras las acompañan, e intentar expresar en la lengua extranjera lo que queremos significar. Para ello nada mejor que contar con la ayuda de lo que llama “informante”, que es un hablante nativo de la lengua objeto de estudio. Según Bloomfield *“one can learn to understand and speak a language only by hearing and imitating speakers of that language. These speakers are called informants”* (Ibídem:2).

El papel del informante no era el de profesor. Su rol no era el de explicar cuando se utilizaba una forma verbal u otra, o por qué añadimos solo una “s” para el plural en unos casos y “es” en otros. Como cualquier nativo, no puede describir la estructura de la lengua, eso es tarea de los lingüistas; no existe conexión entre dominar una lengua y conocer su historia. Por lo tanto, la función del informante se limitaba a hablar libremente sobre diferentes temas, proporcionar vocabulario y acostumbrar a los alumnos a los sonidos de la lengua. Por su parte el alumno debía copiar las palabras y frases que surgían de las experiencias que contaba el informante y repetir las una y otra vez, hasta que fueran capaces de pronunciarlas naturalmente. Lo que Bloomfield pretendía con este método es, que a través de la exposición a la lengua, la repetición y la imitación, los alumnos llegaran a dominarla. Finaliza diciendo: *“Remember always that a language is what the speakers do, and not what someone thinks they ought to do”* (Ibídem:16).

Sin embargo ninguno de los métodos anteriores a la Segunda Guerra Mundial, como el de Gramática-Traducción o el Método Directo tuvieron éxito a la hora de desarrollar las cuatro destrezas básicas (expresión oral, comprensión auditiva, comprensión lectora y expresión escrita), lo que llevó en 1944 a la Asociación de Lenguas Modernas americana a realizar una serie de recomendaciones para que se pusiera el énfasis en la lengua hablada:

[...] careful initial selection and classification of pupils on the basis of their ability to learn; an audio-oral approach to the study of a foreign language; increased amount of time devoted to in-school practice in the use of the language; emphasis on colloquial language dealing with actual current life situations; small classes or practice groups supervised by teachers who really speak the foreign language; development and appropriate use of adequate audio-visual equipment; and utilization of all school and community resources in providing opportunities for the maximum possible amount of practice in the use of the language during the learning process (Agard et al, 1944:32).

El Programa para la Formación Especializada del Ejército, aunque solo duró un par de años, dio lugar a un gran debate durante la década siguiente e incluso se plantearon instaurarlo como método en programas normales de enseñanza de idiomas, aunque fue deshechado, ya que, al igual que el Método Directo no contaba con una base metodológica consistente y se basaba primordialmente en el contacto con la lengua. Sin embargo este enfoque oral e intensivo será el que de lugar a un nuevo método en la enseñanza de idiomas en Estados Unidos, el Método Audiolingüístico.

4.5. EL MÉTODO AUDIOLINGÜÍSTICO

Este método ha sido descrito por muchos autores tales como Brooks (1960, 1964), Lado (1964), Rivers (1964, 1968) o Chastain (1971,1976) entre otros, pero tal y como afirma Stern (1983), se carece, desde un punto de vista actual, de estudios consistentes que presenten un análisis detallado y crítico de los orígenes, el desarrollo y el impacto que ha causado en el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras. Alcanzó gran popularidad en los años 50 y 60, no sólo en Estados Unidos, sino también en otros países y originalmente se denominó Método Oral, Audio-Oral o Estructural de la lengua desarrollado por lingüistas de la universidad de Michigan, entre los que cabe destacar a Charles Fries (1887-1967) fundador del primer Instituto de inglés en América en 1939. Para Fries, la gramática debía ser el punto de partida para el aprendizaje de una lengua y la repetición y práctica oral de las estructuras gramaticales será la técnica básica de instrucción en el aula.

Sería Robert Lado quién en 1964 presentaría al público el Método Audio-oral con la obra "*Language Teaching. A scientific approach*". Los elementos

básicos según Stern eran cinco consignas que ponían de manifiesto la influencia que sobre este método tuvo la lingüística estructuralista.

- Language is speech, not writing.
 - A language is what its native speakers say, not what someone thinks they ought to say.
 - Languages are different.
 - A language is a set of habits.
 - Teach the language, not about the language.
- (Stern 1983:158).

El último punto es sumamente revelador, en cuanto a la importancia que se le debe dar a la práctica de la lengua frente a la explicación de sus reglas. Estos cinco principios se convirtieron en los elementos fundamentales de la enseñanza de segundas lenguas durante las dos décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial.

Tal y como hemos comentado anteriormente, este método contó con diversas acepciones y sería Nelson Brooks (1964), profesor de la universidad de Yale, quien propondría el término Audiolingüístico, sobre todo por cuestiones de pronunciación. Si bien tuvo un período de gran influencia en las teorías de aprendizaje de lenguas, éste no fue muy prolongado, si no más bien efímero, si lo comparamos con la prevalencia de otros, ya que abarcaría desde 1959 a 1966. Desde el punto de vista de la teoría de la lengua, el Método Audiolingüístico se basa, por un lado, en la lingüística estructural americana, desarrollada por Bloomfield, Harris, Hockett y Fries entre otros. El estructuralismo consideraba la lengua como un sistema de elementos estructuralmente relacionados para transmitir significado, elementos compuestos por:

- unidades fonológicas: fonemas; unidades gramaticales;
- palabras, oraciones, frases;
- procesos reguladores: transformar, unir, modificar y añadir elementos;

- elementos léxicos: estructura y función de las palabras (Bloomfield, 1933).

En cuanto al aprendizaje, se basa en la teoría conductista desarrollada por Skinner, según la cual, el aprendizaje en el ser humano se realiza siguiendo tres pasos: se recibe un estímulo que inicia la conducta; hay una respuesta a ese estímulo; y un refuerzo que si es positivo anima a la repetición de esa conducta y, si es negativo, a la supresión de la misma. Según Skinner (1957:10, citado en Richard y Rogers, 2001:64), la conducta verbal se podía explicar siguiendo los mismos principios que explicaban la conducta no verbal; de ahí que esta teoría psicológica del aprendizaje se aplicara a este nuevo método de enseñanza de idiomas.

Esta teoría aplicada al aprendizaje de una lengua consistiría en:

- el aprendizaje de una lengua como un proceso mecánico de formación de hábitos,
- los errores crean malos hábitos, por lo tanto hay que evitarlos,
- la lengua es habla, no escritura, de ahí que haya que presentar la lengua primero oralmente y luego de forma escrita,
- la utilización de analogías en lugar del análisis,
- el significado de las palabras se aprende sólo dentro de un contexto lingüístico y cultural (Rivers 1964:19-22).

En éste método el objetivo se centra en dos de las destrezas fundamentales que son la expresión oral y la comprensión auditiva, y aunque la lectura y la escritura no se abandonan, se le da prioridad a las otras dos habilidades, ya que lo que pretende es que el aprendizaje de la lengua se convierta en la adquisición de un conjunto de destrezas comunicativas, si bien no se limita tan severamente la utilización de la lengua materna en las clases, tal y como ocurría con el Método Directo.

Las características del método Audiolingüístico son las siguientes:

- Los materiales se presentan en forma de diálogos cortos.
- Se utiliza la lengua meta como vehículo de instrucción.

- Se memorizan grupos de frases hasta el punto de que los alumnos sean capaces de responder a preguntas formuladas por el profesor de forma automática, sin pensar.
 - Las estructuras gramaticales siguen una secuencia y se enseñan de una en una.
 - La práctica repetitiva de patrones.
 - Estudio inductivo de la gramática. No es necesario memorizar las reglas gramaticales para adquirir una lengua, de la misma manera que no lo hacemos al aprender nuestra lengua materna. Los alumnos deducen las reglas a partir de la lengua y de las estructuras que utilizan.
 - Las destrezas lingüísticas siguen el siguiente orden “natural”: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita.
 - Estudio del vocabulario dentro de un contexto.
 - Utilización de materiales visuales, cintas, laboratorios de idiomas. Con esto se pretende que el alumno responda tanto a estímulos verbales como no verbales.
 - Se le da mucha importancia a la pronunciación, que debe ser lo más cercana posible a la de un hablante nativo.
 - Refuerzo positivo frente a la corrección, que se considera más importante que la fluidez.
 - El error es considerado como un mal hábito, por lo que hay que evitarlo y corregirlo de inmediato.
 - Análisis contrastivo entre L1 y L2.¹⁵¹
- (Richards & Rogers, 2001).

Tras el impacto causado por este nuevo método, en el año 1963 el Departamento de Estado de la Instrucción Pública de Iowa designó a un comité de profesores para que estudiaran esta nueva metodología. Las conclusiones a las que llegaron fueron las siguientes:¹⁵²

¹⁵¹ Se entiende por L1 la lengua materna y por L2 la lengua extranjera.

¹⁵² Iowa State Department of Public Instruction. *Modern Foreign Languages for Iowa Schools* (Des Moines, Iowa: State of Iowa, 1963:14).

It is based on the premise that initial emphasis should be solely upon the dual skills of understanding from hearing and speaking; that is, upon communicating and receiving spoken messages in the new language (called the target language), with no reference to the language in its written form. The recommended length of time which should intervene before the introduction of reading and writing varies from six to eight weeks, perhaps even a semester, at the senior-high-school level, or two or three years in the early elementary grades. This initial concentration on the sound system and characteristic patterns of the spoken language is believed to facilitate and reinforce acquisition of Reading skill when material is later introduced.

The idea of language as something to be heard and spoken continues to receive emphasis throughout the course. Imitation of native speech, a characteristic feature of the Army Method, is retained as a cardinal principle; the model being supplied either by the teacher or in the form of a tape recording or a phonograph record. The use of mechanical devices is becoming more prevalent, with mechanical aids ranging all the way from a single phonograph or tape recorder to a complete language laboratory with booths which enable pupils to work simultaneously but individually, repeatedly comparing their own recorded speech with the native model and progressing each at his own rate of speed, while the teacher at the control panel guides and checks the work of each. Primary importance is attached to gaining automatic command of basic structural patterns in the new language rather than to acquiring a large vocabulary. And, finally, for purposes of evaluation and articulation, the total foreign language program of a particular school, whether it begins in elementary school or in senior high school, is divided into successive stages or levels, with definite goals assigned to each, together with the relative emphasis to be given during each stage to the four skills of speaking, aural comprehension, reading and writing (State of Iowa, 1963:14).

La repetición y práctica de las estructuras son unas de las características más conocidas del método Audiolingüístico. El procedimiento que se seguiría es el siguiente:

- los alumnos escuchan un diálogo modelo (a través del profesor o una cinta),
- repiten cada una de las líneas de ese diálogo; las estructuras del diálogo sirven de base para los ejercicios de repetición.

Los diálogos son parte integral de este método y han sido considerados por muchos autores (Huebener, 1965, Kinneavy, 1967, Stack, 1966, Cornfield, 1966) como la mejor forma de aprender una lengua, ya que lengua y conversación son una misma cosa y no pueden ir separadas: *“Language is the everyday spoken utterances of the average person at normal speed. This oral communication usually consists of talk between two or more persons: That is, conversation.*

Hence the dialogue should form the basis of every language lesson (Huebener, 1965:13).

Language teachers have come more and more to recognize the sterility of a purely grammatical approach to the teaching of a language. In English teaching, the inadequacy of formal grammar taught divorced from actual composition or speech situations is almost axiomatic in modern treatments of the problem. In foreign language teaching, this movement has taken the direction of an insistence on actual speaking situations rather than formal grammatical emphases (Kinneavy, 1967:43).

Cornfield, teniendo en cuenta lo artificial que eran los materiales existentes para la enseñanza de lenguas, también consideró los diálogos como fuente eficaz para el aprendizaje: [...] *“Conversations, dialogues and plays are better suited for developing oral ability than are short stories, novels or articles which were written to be read silently”* (Cornfield, 1966:39).

Por otro lado, también contamos con las aportaciones que lingüistas como Brooks (1964) y Lado (1964) realizaron con referencia a la eficacia de los diálogos para introducir una lengua extranjera.

There are many reasons why language in dialogue form is the most rewarding for the learner to work with at the early levels. It involves a natural and exclusive use of the audio-lingual skills. All the elements of the sound system appear repeatedly, including the suprasegmental phonemes, which are often the most difficult for the learner. All that is learned is meaningful, and what is learned in one part of the dialogue often makes meaning clear in another (Brooks, 1960:141).

Lado, pone de manifiesto cómo todas las actividades relacionadas con la expresión oral surgen de los diálogos.

With notable variations among different authors and groups, the methods and materials which today aspire to be up to date usually contain (1) basic conversational sentences for memorization, (2) structural notes to help the student perceive and produce the stream of speech and the sentence patterns of the foreign language, (3) pattern-practice exercises to establish the patterns as habits, (4) laboratory materials for oral-aural practice out of class, and (5) opportunity for use of the language in communication rather than in translation (Lado, 1964:6).

Otra de las características de este método es el estudio inductivo de la gramática por medio de la repetición de patrones que contienen las estructuras de

la misma con diferentes variaciones y de las analogías que realizan los alumnos al cambiar palabras dentro de una misma estructura, lo cual le permite expresar diferentes situaciones. El orden que sigue este tipo de inducción es: "imitación, analogía y análisis"; es decir, el alumno imita una serie de frases que siguen una estructura gramatical concreta, observa las similitudes existentes entre ellas y finalmente analiza y deduce cual es el patrón que rige la frase.

A significant moment in a child's learning his own language is the first time he says something like "Mary goed home." This mistake is a creative mistake, for it shows that the child is beginning to understand how language works. By thinking of "sew, sewed" or "show, showed," which he learned through imitation, he has created by analogy a new pair, "go, goed," that he had probably never heard, and in so doing he has shown that he can learn by analogy, even though this statement is not a complete success. Until you can make and understand new utterances, building upon patterns learned earlier by imitation, your knowledge of the language is even more limited than the child's when he says "Mary goed home." Learning how to create by analogy is the purpose of pattern drills and other exercises. Each of these drills begins with a model. A child has to grope his way toward language control through many trial-and-error analogies, but a student using a good textbook will have step-by-step practice arranged to keep his errors to a minimum (Modern Language Association, "On Learning Foreign Languages, 1967:385).¹⁵³

Según la cita anterior, el niño deduce las estructuras de la lengua sin que le sean explicadas gracias a la similitud existente entre patrones y de esa forma adquiere la lengua. Brooks pone de manifiesto esta concepción cuando dice:

[...] Grammar is not a matter of rules and examples extracted from the graphic-material band, but of pattern practice on models chosen in the audio-lingual band. A student learns grammar not by attempting to say everything he will eventually want to say, but by familiarizing himself with structure patterns from which he can generalize, applying them to whatever linguistic needs he may have in the future. Little children constantly say things they have never heard because they have quite unconsciously recognized and learned patterns that they then have at their disposal for the expression of their intentions. This use of analogy can be made a potent ally of the learner of a second language (Brooks op.cit:49).

¹⁵³ Este extracto aparece en un artículo publicado por la Asociación de Lenguas Modernas como resultado de una conferencia para la aplicación de la lingüística al aprendizaje de lenguas extranjeras. Modern Language Association, "On Learning Foreign Languages; Advice to the Language Learner," in *Foreign Language Teaching*, ed. By Joseph Michel (New York: The Macmillan Company, 1967:385).

De igual manera, Cornfield ve una conexión entre la repetición de patrones y el aprendizaje inductivo: “*The pattern drill is an oral exercise designed to enable the student to acquire verbal control over a grammatical construction. This is accomplished by providing sufficient repetitions of the motif of the exercise in a number of similar contexts so that the linguistic pattern emerges*” (Cornfield, 1966:53).

Brooks en su obra “*Language and Language Learning: Theory and practice*”, (1960:156-61, citado en Richards & Rogers, 2001:54-55) propone doce tipos de ejercicios diferentes que se convertirán en el referente de las actividades que se deben realizar en éste método. En todos ellos, y siguiendo la teoría conductista del aprendizaje, los alumnos reciben un estímulo por parte del profesor o de una grabación y producen una respuesta. Este tipo de actividades permiten la contextualización de las estructuras gramaticales, así como las situaciones en las que se utilizan. A continuación podemos ver ejemplos del tipo de actividades realizadas en este método:

- **Escucha y repetición sin necesidad de material impreso:** El alumno repite una frase en cuanto la escucha, luego la vuelve a repetir y añade alguna palabra.

I used to know him – I used to know him

*I used to know him **years ago**...*

- **Inflexión:** El alumno repite la frase utilizando una palabra de la misma en una forma diferente (plural, cambio de pronombre, etc...).

*I bought the ticket - I bought the **tickets***

*He bought the candy - **She** bought the candy*

- **Sustitución:** El alumno sustituye una palabra por otra.

*He bought this house cheap - He bought **it** cheap*

*Helen left early - **She** left early*

- **Parafrasear:** El alumno reformula una frase y hace una pregunta a otro compañero.

Tell him to wait for you. - Wait for me

Ask her how old she is -How old are you?

- **Completar:** El alumno escucha una frase a la que le falta la palabra y la repite añadiendo una palabra para que tenga sentido completo.

I'll go my way and you go ... - I'll go my way and you go yours

- **Transposición:** Es necesario cambiar el orden de las palabras al añadir una nueva.

I'm hungry. /so/ - So am I

- **Contracción:** Cuando una palabra sustituye a una oración o locución.

Put your hand on the table. -Put your hand there

- **Transformación:** Transformación de una frase a la forma negativa, interrogativa o cambiando el tiempo verbal, el modo o la voz.

He knows my address

He doesn't know my address

- **Integración:** Convertir dos oraciones independientes en una.

They must be honest. This is important - It is important that they be honest

- **Réplica:** Los alumnos responden correctamente a una pregunta siguiendo las instrucciones del profesor (estar de acuerdo, en desacuerdo, expresar sorpresa, etc.)

Thank you - You're welcome

What is your name? – My name is Sam

- **Restauración:** Los alumnos crean una frase a partir de una secuencia de palabras sacadas de una frase, pero que mantienen su significado.

kids/waiting /school bus - Kids are waiting for school bus

Podemos resumir diciendo que el Método Audiolingüístico es un enfoque inductivo para el aprendizaje de una lengua extranjera, donde la instrucción se realiza en la lengua meta haciendo un uso muy limitado de la lengua materna de los aprendices, con un énfasis en la producción oral y donde la lectura y escritura quedan postergadas hasta que el alumno no domine la parte oral. Todo esto se consigue por medio de la repetición de diálogos y patrones de la lengua extraídos de los mismos. A pesar de la popularidad de este método y de su extensa aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras en EEUU, los resultados no

fueron los esperados. Los alumnos podían repetir las estructuras utilizadas en las clases, pero eran incapaces de transferir lo aprendido a situaciones reales de comunicación fuera del aula. La repetición mecánica de las estructuras no conducía a desarrollar la competencia lingüística:

What the ALM¹⁵⁴ instructor did not usually provide was the opportunity for students to use the language in a meaningful or communicative way, one involving the exchange of message. Nothing that happened in an ALM classroom could be constructed as an exchange of information because output (the actual production of language) was severely restricted. In fact, many thought that students did not need to know what they were saying; they need to know only that what they were saying was correct” (Lee, Van Patten, 2003: 10).

Las similitudes del Método Audiolingüístico, en cuanto a la naturaleza de la lengua y su aprendizaje, con el Método Directo y la Enseñanza Situacional de la Lengua, que es un desarrollo del anterior, son muchas, ya que todos estos métodos consideran esencial el aprendizaje a través de la imitación y la repetición de patrones, utilización de la lengua meta, enfoque oral, enseñanza inductiva de la gramática, evitar errores y la realización de ejercicios de sustitución, no a través de tablas como las de Palmer, sino a través de ejercicios orales; en definitiva, la lengua es creación de hábitos. Sin embargo la relación con los fundamentos teóricos de la lingüística americana, así como de la psicología conductista típica de la época diferencian al Método Audiolingüístico de los otros dos mencionados.

El declive del método Audiolingüístico comenzará con las duras críticas realizadas por el lingüista americano Noam Chomsky tanto al enfoque estructuralista como a la teoría conductista del aprendizaje subyacente en el mismo. Atacó duramente la explicación que daban los lingüistas sobre como se aprende una lengua.

Linguists have had their share in perpetuating the myth that linguistic behavior is "habitual" and that a fixed stock of "patterns" is acquired through practice and used as the basis for "analogy". These views could be maintained only as long as grammatical description was sufficiently vague and Imprecise.

¹⁵⁴ Audio Lingual Method

As soon as an attempt is made to give careful and precise account of the rules of sentence formation, the rules of phonetic organization, or the rules of sound-meaning correspondence in a language, the inadequacy of such an approach becomes apparent. What is more, the fundamental concepts of linguistic description have been subjected to serious critique. The principles of phonemic analysis, for example, have recently been called into question, and the status of concept "phoneme" is very much in doubt. For that matter, there are basic unsolved problems concerning even the phonetic representations used as a basis for analysis of form in structural linguistics (Chomsky, 1966:44-45).

Chomsky revolucionó el mundo de la lingüística con su teoría de la Gramática generativa. Se basaba en las estructuras profundas del lenguaje y en los aspectos cognitivos; es decir, una gramática internalizada por el hablante nativo de una lengua y no aprendida a través de la práctica o la experiencia. Para Chomsky la lengua no es hábito sino creatividad e innovación y así lo manifiesta en su obra "Chomsky on Democracy and Education": "*Language is not a "habit structure". Ordinary linguistic behavior characteristically involves innovation, formation of new sentences and new patterns, in accordance with rules of great abstractness and intricacy*"(Chomsky, 2003:349).

Considera insostenible que la conducta lingüística sea cuestión de hábito, y que una lengua se adquiriera a través del refuerzo, asimilación, repetición, memorización y generalización, ya que la lengua es algo cambiante y creativo tal como definieron filósofos del siglo XVII, tales como Descartes o Cordemoy a los que estudió en detalle y cuyo racionalismo le sirvió para abordar el tema del innatismo y posteriormente su Gramática Universal. En su obra "*Cartesian Linguistics: A chapter in the History of Rationalist Thought*" hace referencia a la teoría cartesiana que considera el lenguaje o conducta verbal como un acto de libertad humana y por lo tanto no está sometido a ningún tipo de condicionamiento. A diferencia de los animales, que aprenden y repiten una acción porque esperan un premio, por ejemplo comida, el hombre, no necesita ningún tipo de estímulo, ni ninguna recompensa para producir el lenguaje. En el apartado en el que se refiere a los aspectos creativos de la lengua, Chomsky comenta que tras la distinción que hizo Descartes entre el animal y el hombre, este llegó a la conclusión de que el hombre dispone de una serie de habilidades

innatas, como el lenguaje, que no son la consecuencia de un proceso mecánico como el de los animales:

[...] The essential difference between man and animal is exhibited more clearly by human language, in particular, by man's ability to form new statements which express new thoughts and which are appropriate to new situations.[...] This ability to use language must not be confused with "natural movements which express passion and which can be imitated by machines as well as by animals. The crucial difference is that automata "could never use words or put together other signs as we do to declare our thoughts. This is a specific human ability, independent of intelligence (Chomsky, 2009: 59).

Chomsky adoptó las ideas racionalistas innatas para explicar la adquisición del lenguaje. En su obra "Current issues in Linguistic Theory", Chomsky (1964) sigue criticando las teorías conductistas y hace referencia a la poca importancia que la memorización tiene en el uso corriente del lenguaje.

It is evident that rote recall is a factor of minute importance in ordinary use of language, "that a minimum of the sentences which we utter is learnt by heart as such – that most of them, on the contrary, are composed on the spur of the moment, and that "one of the fundamental errors of the old science of language is to deal with all human utterances, as long as they remain constant to the common usage, as with something merely reproduced by memory [...]"-"to speak, is not to repeat the same words, which have struck the ears, but to utter others to their purpose, and suitable to them"(Paul, 1886:97-8, citado en Chomsky, 1964:8).

Chomsky (2009), no concibe el aprendizaje de una lengua como una conducta imitada, sino como una habilidad innata al ser humano. En su teoría expone que el proceso de aprendizaje está determinado biológicamente, ya que el cerebro humano contiene información lingüística desde que nace y que esta predisposición para aprender la lengua se desencadena cuando el niño es expuesto a la lengua y su cerebro es capaz de interpretar lo que oye, a partir del conocimiento subyacente o las estructuras gramaticales que se encuentran en su cerebro al nacer. Habla de un Dispositivo de Adquisición de Lengua (LAD), que le permitirá al niño deducir determinadas reglas gramaticales de forma inconsciente sin tener conocimiento explícito de la lengua en sí. De hecho, los niños cometen errores gramaticales que indican un conocimiento gramatical no aprendido. Por ejemplo, si un niño oye palabras como "played" "worked" "studied", deducirá que el pasado se forma añadiendo "ed" al verbo, y cometerá

errores del tipo “bringed” o “buyed” porque no sabe distinguir entre verbos regulares o irregulares; lo que hace es establecer un paralelismo y aplica la misma regla a todos los verbos. Por lo tanto, si la lengua materna no se adquiere por medio del condicionamiento verbal, una segunda lengua tampoco se adquiere a través de un proceso de estímulo y respuesta. Para Chomsky la adquisición de una lengua se debe a una serie de interacciones sociales.

Como respuesta a las insuficiencias demostradas por los métodos anteriores, se desarrolló una teoría derivada en cierta medida de la de Chomsky, dando lugar a lo que se conoce como “Cognitive Code Learning” o Aprendizaje del Código Cognitivo. Esta teoría promulgaba el aprendizaje consciente de la lengua extranjera en situaciones significativas, la necesidad de una instrucción explícita y el estudio de la misma como un sistema complejo gobernado por reglas es decir, el estudio de las estructuras de una lengua como un código (Chastain, 1971), (Carroll, 1966).

En cuanto al desarrollo de las cuatro destrezas, todas son tratadas de forma equilibrada y son igual de importantes. Se centra en la gramática, que puede ser presentada tanto inductiva como deductivamente, el léxico y la pronunciación; se utiliza la lengua materna en las explicaciones, se considera el error como parte del proceso de aprendizaje, el alumno adquiere mayor responsabilidad y se convierte en el protagonista de dicho proceso.

El objetivo principal de esta teoría era proporcionar a los estudiantes la práctica significativa de la segunda lengua, por lo tanto consideraba fundamental que se entendieran primero las reglas para luego poderlas poner en práctica dentro de un contexto. La gran diferencia entre el Método Audiolingüístico y la teoría cognitiva es que en el primero la presentación inductiva de las estructuras, sin ningún tipo de explicación, a través de la repetición de patrones gramaticales conducían a una modificación en la conducta de la lengua del aprendiz, mientras que para la teoría del código-cognitivo es indispensable que el aprendiz entienda

las estructuras lingüísticas primero con el fin de poder ponerlas en práctica. Carroll pone de manifiesto lo anteriormente expuesto cuando dice:

The theory attaches more importance to the learner's understanding of the structure of the foreign language than to the facility in using that structure, since it is believed that provided the student has a proper degree of cognitive control over the structures of the language, facility will develop automatically with use of the language in meaningful situations" (Carroll, 1966:102).

En cierta medida, podríamos considerar esta teoría como una versión actualizada del método Gramática-traducción, en cuanto al aprendizaje de las reglas gramaticales, a la utilización de la lengua materna para las explicaciones y a la presentación de las estructuras de forma deductiva, y si bien surgió con el fin de suplir las deficiencias del método Audiolingüístico no tuvo gran arraigo y no llegó a materializarse en los currículos o como una técnica de enseñanza de lenguas extranjeras por considerarse más un enfoque teórico que pedagógico y porque los profesores de lenguas no estaban quizás muy familiarizados con reglas gramaticales y conceptos sintácticos abstractos.

Como se ha podido comprobar, el estudio de una lengua extranjera ha suscitado siempre un gran interés y si bien el objetivo en gran parte de ellos era desarrollar la capacidad comunicativa de los alumnos, los métodos utilizados variaban en gran medida pasando desde el estudio estricto de la gramática y sus reglas, y donde la comunicación pasaba a un segundo plano, a la práctica y repetición de las estructuras de la lengua sin explicar la gramática subyacente a ellas. Ninguno de estos métodos consiguió los resultados esperados y a mediados de los años 70 la teoría del código cognitivo había prácticamente desaparecido en favor del paradigma comunicativo y de otros métodos llamados alternativos, que trataremos a continuación.

CAPÍTULO 5

LOS “MÉTODOS DE DISEÑO” Y EL MODELO COMUNICATIVO

5.1 LOS MÉTODOS DE DISEÑO

Aunque la teoría del Código Cognitivo ejerció cierta influencia en la enseñanza de idiomas sobre todo en Estados Unidos a principio de los 70, la falta de alternativa al método Audiolingüístico dio lugar a un cambio en la metodología de enseñanza de lenguas y a la aparición de diferentes métodos donde el componente comunicativo adquiere gran importancia.

La clasificación de estos métodos resulta complicada ya que si bien algunos autores los incluyen dentro de los enfoques comunicativos como Varela (2003), otros los circunscriben dentro de lo que se conoce como psicología humanística ya que según Sánchez Pérez:

Todos ellos tienen un denominador común: no ha sido ni la reflexión sobre la lengua, ni particulares concepciones gramaticales, ni la especial manera de aprender la lengua partiendo del análisis de la lengua misma lo que ha inducido a su nacimiento y configuración. Por el contrario, en todos los casos han sido ciencias ajenas a la lingüística las que han dado origen a cada una de las metodologías (Sánchez, 1997:217).

Otros autores como Richards y Rodgers (2001) los llamaron “*Métodos alternativos*” o “*Métodos de diseño*” (*Designer Methods*). Si bien despertaron cierto interés entre los especialistas en el momento en que aparecieron, no tuvieron el mismo impacto que otros métodos y no permanecieron en uso durante mucho tiempo. Los más representativos son el Aprendizaje Comunitario de la Lengua (Community Language Learning), o, desarrollado por Charles Curran (1972), la Vía Silenciosa (The Silent Way) de Caleb Gattegno, (1972), la Suggestopedia, basada en el trabajo de Georgi Lozanov (1975), o la Respuesta Física Total (Total Physical Response) desarrollada por James Asher (1977).

En estos métodos, la teoría del aprendizaje es considerada más relevante que la teoría de la lengua, adquiriendo el factor psicológico gran importancia. Las técnicas utilizadas son las conocidas como “técnicas humanísticas” para la enseñanza de lenguas. Sin entrar en detalles de todas las definiciones existentes y en todos los autores que han explicado esta tendencia, cabría citar cinco componentes que la Educación Humanística considera elementales y que según Stevick (1990) serían los siguientes:

- Los sentimientos: tanto emociones personales como apreciación estética.
- Las relaciones personales: promueve la amistad y cooperación entre semejantes.
- La responsabilidad: importancia de la crítica la corrección y el análisis.
- El intelecto: conocimiento, razonamiento y entendimiento. Se rechaza todo aquello que no se pueda comprobar intelectualmente.
- La auto-actualización: desarrollo completo de la persona.

No podemos hablar de educación humanística sin destacar la aportación que Moskowitz, profesora de lenguas extranjeras, dedicó a este concepto en muchos de sus trabajos y en especial en el primer capítulo de su obra *Caring and Sharing in the Foreign Language Classroom*, titulado “All about humanistic education” (Moskowitz, 1978).

Según Moskowitz, la base de la educación humanística se fundamenta en el desarrollo personal, y para ello deberemos tener en cuenta tanto los aspectos intelectuales como los emocionales de los alumnos; ayudarles a desarrollar los aspectos positivos y relacionar lo que aprenden con sus experiencias, sus sentimientos y su vida; ayudarles a reconocer sus puntos fuertes y los de los demás; ayudarse los unos a los otros, aumentar la autoestima, crear relaciones satisfactorias con los compañeros, comunicarse, colaborar entre ellos y proporcionar “alimento para el alma”, ya que el concepto que tengamos de nosotros mismos y de los demás, puede influir positiva o negativamente en el aprendizaje: “*These purposes are certainly relevant to the classroom for the better*

students feel about themselves and others, the more likely they are to achieve. In other words, a poor self-image interferes with learning, while an enhanced self-concept can improve it” (Moskowitz, 1994:8-17).

5.1.1 Aprendizaje Comunitario de la Lengua

El Aprendizaje Comunitario de la Lengua¹⁵⁵ (ACL), fue desarrollado por el psicólogo Charles A. Curran (1972) y se basa en las técnicas de Consejo psicológico de Rogers¹⁵⁶ con el que trabajó. Al igual que muchas otras teorías, que estudiaron el aprendizaje en el ser humano en general, como la conductual, la de Piaget, Bruner o Vygotsky, esta teoría psicológica se aplicó al aprendizaje de lenguas. Una de las características que la diferencian en gran medida de algunos de los métodos que hemos visto con anterioridad es que los alumnos son considerados como un grupo necesitado de terapia y consejo, son clientes, y el profesor actuaría como consejero o asesor. (Richards y Rodgers 2001: 93).

Curran desarrolló este método junto con otros colegas, entre los que cabe destacar a La Forge. Sería éste quien explicaría más ampliamente la teoría de la lengua subyacente en el ACL, ya que su creador escribió muy poco sobre ella. La Forge define este enfoque como: “*CLL*¹⁵⁷ *is a supportive language learning contract which consists of group experience and reflection*” (La Forge, 1983:34).

En este enfoque la lengua es considerada como un proceso social y como tal es diferente a “lengua como comunicación”. Esto no quiere decir que no se considere la lengua como instrumento de comunicación, sino que La Forge rechaza la utilización de la misma como mera transmisión de un mensaje por parte

¹⁵⁵ De ahora en adelante ACL.

¹⁵⁶ Carl Rogers creador de la terapia centrada en el cliente/persona ejerció una gran influencia en el campo de la psicología y fue uno de los fundadores del enfoque humanístico. Su teoría se basa en la concepción de que todo ser humano posee recursos para conocerse a sí mismo y para auto sanarse lo que provocará cambios en la personalidad, lo que permitirá el desarrollo del individuo siempre y cuando se den las condiciones apropiadas para ello y siempre que la relación entre paciente/terapeuta sea de confianza y seguridad (Witty, 2004). Curran aplicó estos principios a su enfoque para la enseñanza de una segunda lengua.

¹⁵⁷ Community Language Learning.

de un emisor a un receptor. La comunicación significa interacción, la relación de unas personas con otras y esto aplicado al ACL significa interacción profesor - alumno e interacción alumno - alumno. Esta interacción incluye una relación de afecto, que se hace mayor a medida que el grupo se conoce mejor y se convierte en una comunidad.

Communication is more than just a message being transmitted from a speaker it at the same time both subject and object of his own message....communication involves not just the unidirectional transfer of information to the other, but the very constitution of the speaking subject in relation to its other. [...] Communication is an exchange which is incomplete without a feedback reaction from the destinee of the message (La Forge, 1983:3).

La Forge, aplica el principio del desarrollo psicosocial humano de Erikson al ACL. Erik Erikson (1959), psicólogo, discípulo de Freud, elaboró la Teoría Psicosocial basada en el desarrollo de la personalidad tanto desde una perspectiva individual como social. Para Erikson el desarrollo del ser humano funciona a partir de un “Principio Epigenético”, por el que un individuo pasa por ocho fases o estadios a lo largo del ciclo de su vida. Según Erikson “todo lo que crece tiene un *plan fundamental* y de éste emergen las partes; cada *parte* tiene su *tiempo* de ascensión espacial, hasta que todas las partes hayan emergido para formar un *todo funcional*”. (Erikson, 1959:52, citado en La Forge, 1979:8).

Cada etapa incluye una crisis de la cual surge un “yo fortalecido” o “virtud” y cada fortaleza se desarrolla a partir de polos opuestos. Cada una de estas etapas se corresponde a la vez con una edad. Según Cloninger (2003:139) y Bordignon (2005:61) estas fases son:

Tabla 5: Estadios del Principio Epigenético

ETAPA PSICOSOCIAL	EDAD
1. Confianza vs Desconfianza	Infancia (0-18 meses)
2. Autonomía vs Vergüenza y duda,	Niñez temprana(18 meses-3 años)
3. Iniciativa vs culpa	Edad del juego (3-5 años)
4. Laboriosidad vs inferioridad	Edad escolar (5-13 años)
5. Identidad vs Difusión de la Identidad	Adolescencia (13-21 años)
6. Intimidad vs Aislamiento	Edad adulta Joven (21-40 años)
7. Generatividad vs Autoabsorción	Edad adulta (40-60 años)
8. Integridad vs Desesperanza	Edad Avanzada (60 –hasta la muerte)

Elaboración propia adaptada de Etapas del desarrollo psicosocial en comparación con el desarrollo psicosexual. (Cloninger, 2003:139) .Teorías de la personalidad. Pearson Educación. México.

Según La Forge el alumno, al igual que el ser humano que pasa por diferentes etapas de desarrollo desde que nace hasta que llega a la etapa adulta, pasaría por diferentes fases en el proceso de aprendizaje de una lengua. El cuadro siguiente es el diagrama epigenético que muestra los cinco estadios en los que La Forge divide las etapas de aprendizaje en el ACL, los cuales se corresponden con cinco fases de conflictos afectivos (ansiedad, identidad, indignación, rol, responsabilidad) y los valores que a través de estas fases iría desarrollando el alumno (seguridad, cooperación, docilidad, confianza y liderazgo).

Ilustración 23: El Principio Epigenético de La Forge

An Epigenetic Diagram For Community Language Learning

Stages of Growth	Cognitive Tasks	Affective Conflicts	Values	CLL Contracts
Stage I (Embryonic)	Construction-Application	Anxiety	Courage (Self-confidence)	Short-term Counseling
Stage II (Self-Assertion)	Interlanguage I	Identity	Cooperation	Culture Mechanisms (Self-Introduction)
Stage III (Separate-Existence)	Interlanguage II	Indignation	Docility	Values Clarification
Stage IV (Reversal)	Error Analysis	Role	Trust	Short-term Counseling
Stage V (Independent)	Appropriate Social Use	Responsibility	Leadership	Culture Mechanisms (Club-Workshop)

The Epigenetic Principle in CLL

Fuente: La Forge, P.G (1979:15) JALT Journal, Vol. 1 (1979) “The Epigenetic Principle in Community Language Learning”.

Cada etapa estaría relacionada con las etapas de desarrollo del ser humano. La primera etapa, a la que podríamos llamar “*embriónica*”, es la que conlleva más ansiedad ya que el alumno se siente inseguro al enfrentarse por primera vez a la lengua. A medida que tiene mayor conocimiento de la lengua y mejoran sus competencias consigue cierta independencia (segunda etapa: “*nacimiento*”). En la tercera etapa, “*infancia*”, el alumno comienza a hablar de forma independiente y afirma su identidad dentro del grupo, entendiendo entidad como el lazo de unión de cada individuo con los valores únicos de un grupo (Erikson, 1959, citado en La Forge, 1979); en la cuarta etapa, “*adolescencia*” el aprendiz se siente seguro al utilizar la lengua meta y cada vez hace menos uso de su lengua materna, si bien este sentido de seguridad puede convertirse en un obstáculo para seguir progresando ya que son mucho más conscientes de sus errores y, en la última etapa, “*madurez*”, se supone que el alumno domina la lengua y solo tiene que mejorar el estilo y la corrección al utilizarla. (La Forge, 1979:11). Al final de todas las etapas el alumno sabe lo mismo que el profesor y se puede convertir en instructor de otro aprendiz.

Este método no está basado en la gramática o el vocabulario, sino en el aprendizaje de un idioma con el fin de comunicar; está centrado en el alumno, que es el que elige temas de su interés los cuales conllevan mensajes que quiere comunicar al resto del grupo. Las actividades que se realizan incluyen tanto tareas novedosas como tradicionales, tales como traducciones que el profesor realiza de frases que el alumno quiere transmitir; grabaciones de conversaciones y frases realizadas por los alumnos, las cuales se transcriben y analizan posteriormente desde un punto de vista lingüístico, léxico o gramatical; trabajos en grupo para discutir sobre un tema, para preparar una conversación, o una historia y presentarla al grupo o al profesor entre otras (Richards & Rodgers, 2001:94) .

El profesor es considerado como consejero y su papel es el de crear una atmósfera propicia para el aprendizaje. Debe entender el estado de ansiedad de los alumnos cuando se enfrentan al estudio de una lengua extranjera y debe apoyarlos tanto a nivel lingüístico, especificando o explicando cuando sea necesario determinadas estructuras gramaticales o patrones léxicos, como a nivel emocional, para que el aprendizaje se lleve a cabo en las mejores condiciones posibles. El Aprendizaje Comunitario de la Lengua se encuentra dentro de lo que conocemos como Enfoque Comunicativo. Sin embargo, a diferencia de otros métodos tratados con anterioridad como el Método Directo, el Enfoque Oral, la Enseñanza Situacional de la Lengua o el Método Audiolingüístico, donde el idioma debía adquirirse de forma natural utilizando la lengua meta continuamente, evitando al máximo posible e incluso prohibiendo la utilización de la lengua materna. El ACL utiliza con alternancia la L1 y la L2¹⁵⁸, siendo la primera un recurso utilizado tanto por el profesor para explicar la gramática, organizar la clase o proporcionar el significado de vocabulario, como por los alumnos como estrategia de aprendizaje de la L2. La utilización de la lengua materna en clase no se ve como algo perjudicial, sino más bien como apoyo a la que se está aprendiendo. El ACL es un enfoque centrado en el alumno que promueve la autonomía del mismo.

¹⁵⁸ L1 es la abreviatura utilizada para referirse a la lengua materna y L2 para referirse a la lengua extranjera

5.1.2 La Vía Silenciosa

Caleb Gattegno, profesor de matemáticas, filósofo y sobre todo educador, contribuyó en el campo del aprendizaje de una lengua extranjera con su método la Vía silenciosa. La principal característica de este método, como su nombre indica, es que el profesor se mantiene en silencio durante gran parte de la instrucción y anima a los alumnos a hablar el mayor tiempo posible.

Si bien al principio de su obra analiza, al igual que lo hicieron otros anteriormente, el proceso que siguen niños para aprender la lengua materna, llega a la conclusión de que el aprendizaje de una lengua extranjera no puede equipararse a como se adquiere la primera, ya que el entorno en el que se realiza, en este caso en la escuela o por medio de clases, es completamente diferente. Esto le llevó a crear materiales específicos para enseñarla: “[...] *the learning of a foreign language is in many respects radically different from the learning of the mother tongue[...] a foreign language can in schools only be learnt by artificial methods employing materials constructed for the purpose*”(Gattegno, 1972:8).

Esta asunción difiere en gran medida con muchos de los métodos a los que nos hemos referido con anterioridad. Para Gattegno la resolución de problemas no se limitaba al ámbito matemático y amplió este aspecto a su método de aprendizaje de una segunda lengua. Consideraba, al igual que Bruner, que cuanto más aprende un individuo, cuando desarrolla su capacidad cognitiva al máximo es cuando se le involucra en su aprendizaje y se le deja descubrir y representar por sí mismo las cosas, lo cual aumenta el poder del intelecto y ayuda a preservar la memoria entre otras cosas (Bruner 1966).

Para él, los alumnos deben llegar a ser independientes, autónomos y responsables, en resumidas cuentas, capaces de enfrentarse y resolver los problemas que surjan del aprendizaje, ser agentes activos del mismo (Gattegno 1972). Todo esto está en la línea de las teorías de Piaget, del que Gattegno tradujo dos de sus obras *Play, Dreams & Imitations* (1949) y *The Child's Conception of*

Numbers, (1951), así como las de Bruner. La importancia que tiene involucrar a los alumnos en el proceso de aprendizaje es esencial si queremos que se conviertan en actores activos del mismo. Las famosas frases *"Tell me and I forget; teach me and I may remember; involve me and I will learn"* pueden ser aplicables a los fundamentos de este método. Estas frases, que si bien atribuidas a Benjamin Franklin por Lindsey Dewey Pankey, William J. Davis, tienen su origen en un proverbio chino que podría provenir de las palabras del filósofo Chino Xunzi (312-230 BC) perteneciente a la escuela de Confucio. En su obra *Ruxiao (The Teachings of the Ru)* traducida en 1990 por John Knoblock dice: *"Not having heard something is not as good as having heard it; having heard it is not as good as having seen it; having seen it is not as good as knowing it; knowing it is not as good as putting it into practice."* (Knoblock, 1990:81)

Las palabras de Xunzi ponen de manifiesto la importancia que tanto la parte sensorial como la práctica tienen para el aprendizaje, es decir, el verdadero conocimiento se asimila siempre y cuando hacemos algo por nosotros mismos. Si no vemos, tocamos, nos equivocamos o experimentamos, si no somos más que meros observadores de lo que se nos enseña, el aprendizaje no es tan eficaz como cuando se nos involucra en el proceso del mismo.

Lo anteriormente expuesto será una de las bases del método de Gattegno. Propone un enfoque “artificial y controlado”, así como la creación de materiales flexibles según las necesidades de los alumnos y el curso al que vaya dirigido. Subordina la enseñanza de la lengua al aprendizaje para que sean los alumnos los responsables de utilizarla y no el profesor, que aunque dirige la clase, lo hace de una forma indirecta a través de su “silencio” promoviendo la participación de sus alumnos. Cuando decimos que la enseñanza debe estar subordinada al aprendizaje, nos referimos al hecho de que la clase está basada en lo que los alumnos están aprendiendo en ese momento y no en lo que el profesor les quiera enseñar. Lo que se pretende en todo momento es aumentar el tiempo que hablan

los alumnos (STT)¹⁵⁹ y disminuir el tiempo que habla el profesor (TTT)¹⁶⁰ ya que la única forma de saber cómo hablar una lengua es hablándola, poniéndola en práctica.

Gattegno no se plantea el hecho de que la adquisición se realice de forma consciente o inconsciente, ya que expone de forma clara, que todo aquel que aprende una segunda lengua tiene la base de la lengua materna y ya sea consciente o inconscientemente todo individuo posee imágenes, palabras, significados y conceptos en su lengua, sabe hablar con la entonación adecuada y es capaz de utilizar una serie de formas verbales con el fin de expresar lo que quiere y ajustarlas a un propósito determinado.

Una de las peculiaridades del método de Gattegno era los materiales que utilizaba. Las regletas de colores de Cuisenaire¹⁶¹ con el que trabajó estrechamente, eran utilizadas para relacionar palabras y estructuras con su correspondiente significado. También creó unos gráficos de pronunciación, a los que llamó *Fidel*, con un código de colores que representaban los sonidos de la lengua de estudios tanto vocálicos como consonánticos. El utilizar las regletas y los gráficos de pronunciación implicaba cierta actividad física ya que debían manipularlas, es decir funcionaban como elementos asociativos que ayudaban a los alumnos a crear una serie de imágenes que les permitirían recordar lo aprendido, lo que influiría positivamente y de forma más eficaz en la memoria que la repetición (Stevick, 1976). La importancia de la parte sensorial en la enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua, es algo que también tuvieron en cuenta grandes educadores como Comenius¹⁶², donde las ilustraciones que utilizó en su obra *Orbis sensualium pictus* servían a los alumnos como elementos

¹⁵⁹ STT: Student Talking Time.

¹⁶⁰ TTT: Teacher Talking Time.

¹⁶¹ Cuisenaire era un profesor de matemáticas belga que, teniendo en cuenta la inclinación de los niños a jugar, inventó estas regletas de colores para ayudar a sus alumnos en el estudio de la aritmética. Este material poco conocido, se hizo popular gracias a Gattegno cuando decidió utilizarlo y aplicarlo en sus clases de matemáticas dando lugar a una forma de aprendizaje completamente diferente y posteriormente como material indispensable de su método para el aprendizaje una lengua extranjera, la Vía Silenciosa.

¹⁶² Capítulo 3 de esta investigación.

asociativos, ya que, los dibujos eran representaciones gráficas de las palabras e incluso proponía el uso de objetos reales durante las clases o Gouin para quien el aprendizaje debía realizarse a través de los sentidos y para el que la memorización no era más que una pérdida de tiempo que no conducía a comunicar en la lengua meta.

Los materiales utilizados en este método son:

- Un conjunto de regletas de colores
- Pósters con palabras de vocabulario funcional
- Un puntero para utilizar con los gráficos en la realización de dictado
- Materiales visuales
- Gráficos fonéticos (Fidel)
- Cintas o discos
- Dibujos, fotos y unas fichas para realizar por parte del alumno
- Transparencias y fichas
- Tres textos uno con frases para ser leídas independientemente, otro con frases para leer de forma consecutiva y un libro de historias
- Tres antologías
- Películas

(Gattegno 1972:30).

Las regletas de colores se pueden utilizar para enseñar distintos aspectos de la lengua (sintaxis, sonidos, entonación, vocabulario). En un mundo dominado por la tecnología el hecho de utilizar regletas de colores puede parecer arcaico, sin embargo las ventajas que ofrece desde el punto de vista sensorial son muchas, ya que permite a los alumnos concentrarse en la lengua que están aprendiendo, son visuales, se pueden tocar lo cual es importante ya que relación entre tocar/ver y trabajar con colores activa su retención y su memoria (visuales y kinestésicos).

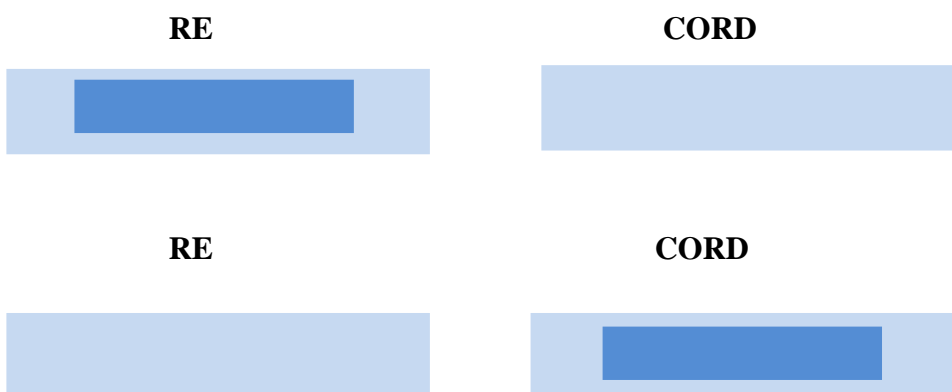
Por ejemplo el profesor coge una regleta de un color y dice “*this is a blue rod*”, si luego coge otra de otro color (amarilla) y la pone al lado, está invitando a

los alumnos o al que señale a repetir el mismo patrón anterior sin necesidad de hablar y los alumnos dirán “*this is a yellow rod*”. Los alumnos están pendientes de lo que el profesor hace y no de lo que dice, lo cual les ayuda a centrarse en la estructura que deben repetir.

Si trabajamos con las sílabas de una palabra, utilizaremos, dos regletas en fila.



En caso de querer que diferencien la pronunciación entre el verbo y el nombre en la palabra “*record*” se colocará una regleta de otro color encima de la primera regleta, la cual representa la sílaba tónica, para que pronuncien el nombre y si queremos que pronuncien el verbo, se colocará una regleta sobre la regleta que representa la segunda sílaba, que en este caso la sílaba tónica.



La Vía Silenciosa de Gattegno, aunque pueda parecer completamente diferente a cualquier método de los explicados anteriormente por la peculiaridad de que el profesor demuestra lo que quiere enseñar sin hablar o hablando lo menos posible, promoviendo de esta forma la participación del alumno y haciéndolos responsables de utilizar la lengua, no deja de ser un método tradicional en cuanto al estudio de la gramática y el léxico, así como a la repetición de las estructuras de

forma guiada por el profesor al principio para llegar a una utilización más libre de las mismas. En este sentido, este método presentaría cierta similitud con el método Audiolingüístico. Aunque si bien la forma difiere del fondo¹⁶³, lo que ambos métodos pretenden es que a partir de la repetición de determinadas estructuras el alumno llegue a ser capaz de dominarlas con soltura.

Este método, considerado como un método “alternativo”, nunca ha formado parte de los currículos escolares, de ahí que no haya suscitado gran expectación dentro del campo de la adquisición de lenguas y que los estudios realizados sobre el mismo sean poco extensos.

5.1.3 Sugestopedia

Este enfoque fue desarrollado por el psicoterapeuta y educador búlgaro Georgi Lozanov en los años 70. Considera que la capacidad que tienen los niños para aprender se pierde a medida que nos vamos haciendo adultos, ya que nos adaptamos a las normas sociales y la inhibimos, de ahí que el profesor tenga que utilizar la sugestión con el fin de reactivarla. Lozanov (1975) y muchos de los defensores de esta teoría estaban convencidos de que utilizando este método los alumnos podrían aprender veinticinco veces más rápido que con cualquier otro método (Bowen, 2002) siempre y cuando fuéramos capaces de utilizar el poder de nuestro cerebro y nuestras capacidades internas Maleki (2005) y siempre que el ambiente en el que se producía el aprendizaje fuera el apropiado (relajación mental, ausencia de ruido, distracciones, etc...). El hecho de que los alumnos estuvieran mentalmente relajados significaba que la concentración era mayor y por lo tanto mayor retención de la información.

¹⁶³ El método Audiolingüístico utiliza la lengua meta como vehículo de instrucción. A través de diálogos cortos los alumnos memorizan grupos de frases hasta que son capaces de responder a preguntas formuladas por el profesor de forma automática, sin pensar. Las estructuras gramaticales siguen una secuencia y se enseñan de una en una. La práctica repetitiva de patrones es la base fundamental de este método. En cuanto a la Vía silenciosa, utiliza las regletas de Cuisenaire para introducir las estructuras. Si bien todo está basado en la repetición de las mismas, siendo la lengua meta la lengua de instrucción y siguiendo una secuenciación tanto gramatical como léxica, hace hincapié en la pronunciación por medio de los gráficos de Fidel y la clasificación de las palabras por colores con la intención de que el alumno llegue a hablar y pronunciar la lengua meta como un nativo, algo que también pretendía el método Audiolingüístico.

La Sugestopedia es la aplicación pedagógica de la sugestología. Lozanov (1978, citado en Lica, 2008) al igual que Krashen, argumentaba que los alumnos no ponían en práctica la segunda lengua por temor a cometer errores, eso les producía ansiedad y por lo tanto un bloqueo mental (filtro afectivo). Era fundamental desbloquear la mente, bajar el estado de ansiedad y motivar a los alumnos a través de la sugestión para que fueran capaces de utilizar la lengua meta para comunicarse y conseguir lo que llamaba un “superaprendizaje”.

Según Brighton (1995:4) este método consta de una serie de elementos teóricos y de tres principios los cuales se describen a continuación.

Los elementos teóricos son:

1. **Autoridad:** representada por el profesor, aunque debe transmitir confianza.
2. **Infantilización:** el alumno debe ganar de nuevo la seguridad en sí mismo y establecer con el profesor una relación similar a la que tenía con sus padres cuando era pequeño.
3. **Doble-dimensional:** la instrucción es tanto directa (por parte del profesor) como indirecta (el lugar donde se recibe juega un papel importante). Con este fin la clase debe tener un ambiente acogedor (sofás, sillones) y con luz tenue para que se consiga la máxima relajación. Está decorada con pósteres que contienen información, bien gramatical o de cualquier otro tipo, que los alumnos pueden utilizar para realizar pequeñas presentaciones orales en clase.
4. **Entonación, ritmo y música:** los cambios en la entonación y el ritmo a la hora de presentar la lección la hace más atractiva. En cuanto a la música, es una de las características más peculiares de este método y en concreto la Barroca. Se cree que este tipo de música consigue un nivel de relajación mental que favorece la receptividad del alumno, así como la asimilación y retención de la información recibida (Ostrander y Schroeder citados en Harmer, 1998) (Radle, 2008).

Los principios que propone este método son: alegría, ausencia de tensión y una relajación mental absoluta. La combinación de estos tres principios promoverán una actividad integral en el cerebro y por medio de la sugestión la mente recuperará todo aquello que tiene almacenado y que no utiliza habitualmente en beneficio del aprendizaje.

El objetivo es que los alumnos empiecen a comunicar en la lengua meta desde el principio, de ahí que se promueva la interacción verbal y no verbal. El estudio de la gramática es mínimo, pero no así el del vocabulario, ya que se anima a los estudiantes a memorizar listas de palabras e incluso textos (Nunan, 1989). Una de las críticas que hace Nunan a este método, entre otras, es la pasividad del alumno durante las clases, ya que éste sólo debe concentrarse en relajarse, relajación que se consigue gracias a la música y al ambiente creado y en las audiciones realizadas por el profesor o grabaciones, y por otra el poco control que el alumno tiene sobre los contenidos (*Ibidem*: 80).

Este método, al igual que otros métodos de diseño, no caló lo suficiente e, igual que apareció, se desvaneció rápidamente, si bien convenía ser mencionado ya que suscitó cierto interés en áreas relacionadas con la memoria y el aprendizaje (Bancroft, 1994).

5.2 LOS ENFOQUES ALTERNATIVOS BASADOS EN LA COMPRENSIÓN

En los años 60 y 70, diferentes investigaciones dentro del ámbito del aprendizaje de una segunda lengua llegaron a la conclusión de que la producción oral debía ser posterior a la comprensión, que lo fundamental era que los aprendices interiorizaran el funcionamiento de una lengua a través de la exposición y la comprensión del significado de la misma, ya que una vez conseguido esto hablarla surgiría de forma espontánea (Winitz, 1981), lo que daría lugar a un grupo de enfoques para el aprendizaje de una segunda lengua

basados en la comprensión¹⁶⁴. Estos enfoques se diferencian de los tratados anteriormente en que no se anima a los aprendices a utilizar la lengua meta desde un principio. Consideran que, al igual que un niño, cuando aprende su lengua materna, a pesar de estar expuesto a la misma en un contexto significativo, es capaz de reproducir sonidos, pero pasará mucho tiempo antes de que sea capaz de hablar y sólo lo hará una vez que esté preparado para ello; una vez que haya asimilado el significado de los sonidos y hayan adquirido una competencia suficiente que les permita expresar sus ideas. Nadie fuerza a un niño a hablar, no existe ningún tipo de presión, sino que se respeta lo que ha sido definido por diferentes lingüistas y psicólogos como “el período de silencio”¹⁶⁵.

5.2.1 La Respuesta Física Total

En los años 70 profesor de psicología de la Universidad Estatal de San José, California, James Asher, creó un método que denominó Respuesta Física Total. A Asher, al igual que a numerosos autores a los que nos hemos referido a lo largo de este capítulo, muchos de ellos dedicados al campo de la psicología, también le preocupaba el bajo nivel de fluidez que conseguían los alumnos en una lengua extranjera después de unos años de instrucción y consideraba que la forma en la que se enseñaba no era eficaz: *“Americans seem to be underachievers in foreign language learning. After studying a foreign language in school for two years, the average American not only have zero fluency, but negative learning may have resulted if the individual now has a fearful attitude towards second language learning”* (Asher, 1969:3).

¹⁶⁴ Comprehension Approach to Second Language Learning

¹⁶⁵ El periodo de silencio se enmarca dentro de la hipótesis de Krashen del Input Comprensible y según diferentes estudios (Asher 1981, Winitz 1981 Krashen 1985) se ha comprobado que existe un lapso de tiempo entre el momento en el que un aprendiz tras oír la lengua meta comienza a entender mensajes en esa lengua y es capaz de producir en la misma, es decir, hasta que el alumno no haya conseguido la competencia necesaria y no se sienta seguro no comenzará a hablar. Este período puede variar en función de cada individuo y de diversos factores, si bien hay investigaciones que establece un tiempo de dos semanas a varios meses y consideran que forzar a un alumno a hablar antes de que esté preparado afectaría negativamente el proceso de adquisición de la segunda lengua. (Ervin Tripp 1974, Hakuta 1974, Gibbons 1985, Shannon 1987).

En su artículo “*The Total Physical Response Approach to Second Language Learning*”, hace referencia a como determinados factores como la motivación de los alumnos, las pocas horas dedicadas al estudio de la lengua y el número de alumnos por clase, podían llegar a influir negativamente en el aprendizaje y ser los causantes de que no se alcanzara la suficiente fluidez en ninguna de las destrezas.

El método de Asher es un claro ejemplo del enfoque basado en la comprensión y donde la coordinación entre habla y movimiento y cuyo principio fundamental es enseñar la lengua a través de instrucciones que dan lugar a una respuesta física por parte del aprendiz. Esto cumple un doble propósito; por un lado, el alumno reconoce de forma inmediata el significado de la lengua que estudia y, por otra, de forma inconsciente, aprende las estructuras de la lengua meta. Para que la adquisición se produzca es necesario crear un ambiente distendido y lúdico donde el aprendiz no sienta ningún tipo de presión, ya que solo tiene que realizar las órdenes que recibe y no se le obliga producir oralmente nada hasta que no se sienta capaz de hacerlo. Se intenta en todo momento no provocar en los alumnos un estado de ansiedad que incidiría negativamente en su aprendizaje. Asher comparte con Krashen la teoría del “Filtro Afectivo”, así como la teoría del Input Comprensible, ya que considera que el aprendiz debe estar expuesto a la lengua meta el mayor tiempo posible con el fin de grabar en su mente una especie de mapa cognitivo lingüístico que luego le servirá en la fase en la que estén preparados a hablar.

Para Asher, el verbo, y muy concretamente la forma imperativa, es la clave en torno a la cual se organizan tanto el aprendizaje como el uso de la lengua sobre todo si tenemos en cuenta que en las primeras etapas de la vida de un niño lo que reciben son órdenes por parte de los adultos a las que ellos responden físicamente.

Es fundamental que los alumnos entiendan la lengua meta antes de que puedan producirla de hecho y, comparándolo con el aprendizaje de la lengua materna, Asher explica como los niños entienden lo que sus padres les dicen y

reaccionan realizando lo que se les pide mucho antes de que sean capaces de hablar, de ahí su convicción de que la comprensión precede al habla, de que la comprensión auditiva es primordial para el desarrollo de la producción oral porque crea en la mente un mapa cognitivo del lenguaje. Finalmente, después de varios estudios, también estableció la relación existente entre la comprensión auditiva y el cuerpo del niño, ya que las instrucciones que dan los adultos tiene que ver con la orientación, locomoción y posición del cuerpo: “*Sit down with your legs crossed*”, “*Fold your arms*”, “*Pick up the red pencil and put it in the big box*”, de ahí que en su método la respuesta física sea fundamental para afianzar la comprensión y posterior producción hablada.

Las características del Método de Respuesta Física Total son:

- Asociación de la lengua con el movimiento físico.
- El significado es más importante que la forma.
- Adquisición frente a aprendizaje.
- Utilización de órdenes que implican una respuesta física.
- Reducción de la ansiedad, al no forzar al aprendiz a la producción oral.

Este tipo de instrucción, como cualquier otro, tiene ventajas e inconvenientes. Es muy útil en las primeras etapas del aprendizaje de una lengua ya que aporta al aprendiz mucha seguridad al entender la lengua meta desde el principio. Es un aprendizaje activo, ya que permite la movilidad en la clase en un ambiente distendido y divertido y contribuye a la retención de los grupos de palabras gracias a la asociación de estos con los movimientos. Sin embargo, no promueve un uso independiente de la lengua más allá del que proporciona el profesor en la clase; no es creativo en la medida en que los alumnos no podrán llegar a expresar sus pensamientos, por lo que es un método limitado ya que no todo se puede explicar por medio de órdenes y por lo tanto deberá ser usado en combinación con otros enfoques.

5.2.2 El Enfoque Natural

Otros de los métodos basados en la comprensión es el Enfoque Natural (Krashen y Terrel, 1995). Tal y como explican en su libro *The Natural Approach, Language Acquisition in the Classroom*, la producción oral no es absolutamente necesaria para la adquisición de una lengua, sobre todo en los primeros estadios. Consideran que la adquisición se produce a través de lo que escuchamos, leemos y sobre todo entendemos y no de lo que decimos. Sin comprensión significativa no hay adquisición, el habla surgirá por si sola cuando el aprendiz esté listo:

Acquisition requires meaningful interaction in the target language - natural communication - in which speakers is concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding. [...] The best methods are therefore those that supply 'comprehensible input' in low anxiety situations, containing messages that students really want to hear. These methods do not force early production in the second language, but allow students to produce when they are 'ready', recognizing that improvement comes from supplying communicative and comprehensible input, and not from forcing and correcting production (Krashen, 1981:1).

El Enfoque Natural está basado en los siguientes principios:

- el objetivo es desarrollar la destreza comunicativa a través de una exposición significativa a la lengua meta, por medio de un “input comprensible” (Input Hypothesis). Para ello el profesor se ayuda de dibujos, gestos y puede llegar a utilizar palabras en la lengua materna de los alumnos, para que la comprensión sea total,
- los aprendices no hablan al principio y escuchan al profesor, es decir la comprensión precede a la producción y solo hablarán cuando estén listos,
- la producción oral surge a medida que el proceso de adquisición progresa, es necesario que alumno se sienta seguro y relajado con el fin de que se produzca la adquisición. Hay que mantener el filtro afectivo bajo y eso se consigue ya que no se les fuerza a hablar (The Affective Filter Hypothesis),

- el error es considerado parte del proceso del aprendizaje (Natural Order Hypothesis) (Krashen & Terrell, 1995:58-59).

5.2.3. El Enfoque Comprensivo (Comprehension Approach)

Harris Winitz en su artículo “*Native and Second Language Learning: Implications for Foreign Language Teaching*” hace referencia a la preocupación que desde el campo de la lingüística y la psicología había suscitado la adquisición de una segunda lengua y al desarrollo de diferentes enfoques con el fin de mejorar la enseñanza de la misma. Para Winitz (1981) considerar la gramática como la base fundamental para el aprendizaje de L2 no es lo más correcto en la medida en que el estudio repetitivo de la misma no conduce a la creación de frases y expresiones contextualmente correctas. Para él, la base estaría en la lectura y la exposición a la lengua meta en contextos significativos para que el aprendiz adquiriera un amplio conocimiento de la lengua extranjera y cuando ese nivel de entendimiento se consiga, el alumno habrá adquirido de forma implícita las reglas gramaticales. El alumno no sabrá “hablar de la lengua” pero sí “utilizar la lengua”, de la misma manera que un hablante nativo utiliza correctamente la lengua, pero no sabe explicar por qué ha utilizado determinada estructura gramatical.

Speakers have little explicit grammatical knowledge of their native language, but quite obviously possess sufficient implicit knowledge to produce grammatical sequences.

[...] Native speakers of English know tacitly how to form English sentences and whether or not a sentence is grammatical. They know, for example, that "I am eating" is correct, but that *"I am knowing" is incorrect, although they are usually unable to provide an explanation for this difference in usage (Winitz, 1981:165).

En cuanto al “input” que los alumnos reciben, Winitz explica que, si ese input procede de la lectura de textos, los alumnos tendrán dificultades para entender la lengua oral ya que no contarán con las suficientes estrategias para decodificar las palabras, mientras que si se les proporciona un “input” basado en la exposición a la lengua en contextos significativos, bien a través del profesor o de escuchas de frases cortas al principio y cada vez más complejas, desarrollarán mayor fluidez auditiva y por consiguiente un mejor entendimiento de la L2.

To acquire fluency in listening to a foreign language, students should be given considerable experience listening to sentences that are relatively simple in structure, e.g., single nouns, noun + verb; noun + verb + object; noun + verb + object + locative. Without experience in listening to short sentences, it is believed that the ability to decode a foreign language will be considerably postponed (*Ibidem*: 167).

Con respecto a las similitudes que existen entre la adquisición de la lengua materna y la L2 Winitz hace referencia a estudios (Wode, 1981) que ponen de manifiesto que muchos de los errores cometidos por hablantes nativos y no nativos son similares, lo que implica que el proceso de adquisición de la L1 y L2 es similar en muchos aspectos aunque no idéntico ya que comparten una serie de mecanismos psicolingüísticos relacionados con la capacidad del ser humano para adquirir el lenguaje. Sin embargo, una de las mayores diferencias entre el aprendizaje de la L1 y la L2, es que, cuando aprendemos una segunda lengua, ya contamos con el conocimiento de otra lo que conlleva una madurez cognitiva por parte del aprendiz; aunque existen interferencias, transferimos elementos lingüísticos de la lengua materna a la que aprendemos¹⁶⁶. Cada aprendiz se rige por un sistema individual y sigue sus propias reglas y estrategias a la hora de aprender, estrategias que según Corder son muy similares a las utilizadas en la adquisición de la L1, de ahí que el aprendizaje se convierte en un proceso evolutivo constante y sobre todo flexible, y son esas estrategias innatas del aprendiz, las que deben dictar nuestra forma de enseñar con el fin de adaptarnos a las necesidades del alumnado.

[...] la maîtrise de l'élève de sa langue maternelle facilite l'apprentissage de la deuxième langue; les erreurs ne sont pas des signes d'obstacles mais des indices d'une stratégie utilisée dans l'apprentissage. Nous devons nous adapter aux besoins de l'élève plutôt que de lui imposer nos conceptions à nous des méthodes d'apprentissage (des "comment", des "quoi", des "quand") (Corder, 1967:161).

El procedimiento que permite que los alumnos utilicen sus propias estrategias a la hora de adquirir una segunda lengua, es lo que Winitz (1981)

¹⁶⁶ La teoría de la transferencia de elementos lingüísticos de una lengua a otra está en consonancia con la “*Hipótesis de Interdependencia*” planteada por Cummins (1981), hipótesis que desarrollaremos más extensamente en el siguiente capítulo cuando nos refiramos a la enseñanza bilingüe.

llama “enfoques basados en la comprensión”. El enfoque que propone se caracteriza por la utilización de comprensiones auditivas dentro de contextos significativos, donde el estudio formal de la gramática, la lectura, la escritura quedan relegados a un segundo plano, y donde no se obliga al alumno a hablar hasta que esté preparado para ello, ya que lo que pretende es entrenar la faceta auditiva y comprensiva del aprendiz.

En el año 1971, Winitz y Reeds en su estudio “*Rapid Acquisition of a Foreign Language (German) by the Avoidance of Speaking*”, presentan su programa de autoestudio al que denominan “*The Learnables*”. Para las escuchas utilizaban una máquina llamada TAPAC¹⁶⁷ que consistía en un proyector coordinado con un cassette que permitía a los alumnos escuchar palabras y frases grabadas, y asociarlas a imágenes, que servían de soporte a la comprensión. Lo alumnos debían elegir la imagen que se correspondía con la frase correcta. Este sistema contenía materiales que seguían una progresión, comenzando con palabras primero, luego frases sencillas y a medida que los alumnos avanzaban se les proporcionaban frases más complejas.

La eficacia del enfoque comprensivo ha sido demostrada por numerosos estudios y autores. Burling, Becker, Henry and Tomasowa (1981, citado en Winitz, 1981:173) corroboraron que la pronunciación de sus alumnos era mejor después de haber estado expuestos a la lengua meta y sin necesidad de realizar prácticas de patrones repetitivos. Postovsky comprobó que la retención era mejor cuando se utiliza un método basado en la comprensión: “*One of the most interesting aspects of this study relates to stability of recognition knowledge. Some loss of comprehension of learned material over the ten-day interval was anticipated but did not occur. Feedback from students suggests that mental rehearsal was one of the factors that may have contributed to this outcome*” (Postovsky, 1981:181, citado en Winitz, 1981:173).

¹⁶⁷ Totally Automated Psychological Assessment Console. Fue creada por Lehigh Valley Electronics, Inc., Fogelsville, Pennsylvania.

5.3 LOS ENFOQUES COMUNICATIVOS

Los enfoques comunicativos surgen, al igual que ocurrió con el Método Directo, como reacción en cierta medida a la rigidez del método Audio lingüístico muy extendido en los años 60 en Estados Unidos y al enfoque Situacional de la lengua en Gran Bretaña¹⁶⁸. Si repasamos muchos de los métodos y enfoques que hemos tratado anteriormente en otros capítulos, la mayoría se centran en el aprendizaje o conocimiento de las estructuras lingüísticas y no en promover la competencia lingüística y comunicativa, demostrando no ser eficaces para la consecución de este objetivo.

Estos enfoques o modelos didácticos, empiezan a desarrollarse en los años 70 y se consolidan en los 90. Hasta entonces pocos teóricos habían prestado tanta atención a un aspecto tan importante en el aprendizaje de una segunda lengua como es el desarrollo de la competencia comunicativa. El paradigma comunicativo se plantea como objetivo principal conseguir que el aprendiz sea capaz de comunicar y comunicarse en la lengua meta, utilizar la lengua como una herramienta que engloba no solamente los aspectos lingüísticos (morfología, sintaxis, fonética, semántica) sino también todo aquello que le permita actuar de forma adecuada en diferentes situaciones (uso, sociales, culturales) de la comunicación.

El fin último del Enfoque Comunicativo es que los aprendices utilicen la lengua para comunicar en situaciones reales y esta comunicación debe servir a un doble propósito; por un lado permitir al hablante utilizar la lengua para establecer y mantener contacto con otros hablantes y por otro utilizar la lengua para intercambiar información. Según Ellis (2003), teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, no existe una gran diferencia entre el objetivo del enfoque comunicativo y otros métodos como el Situacional o el Audio lingüístico, ya que todos promueven la utilización de la lengua para comunicar y la principal diferencia reside en el aspecto funcional del primero y en la concepción de la

¹⁶⁸ Ver capítulo 4 de esta investigación.

lengua como el conjunto del sistema lingüístico del segundo. Howatt (1984) distingue entre un enfoque comunicativo “débil” y otro “fuerte”. El primero centra su atención en la forma y el significado (nociones y funciones) y se le enseña al aprendiz a distinguir entre nociones como “duración” o “posibilidad” y funciones del lenguaje como “invitar” o “pedir disculpas” y la lengua unida a las mismas, mientras que el segundo se centra única y exclusivamente en el significado, sin prestar atención a la forma; los aprendices no adquieren las estructuras de la lengua y luego aprenden a usarla para comunicar, sino más bien descubren cómo funciona el sistema mientras utilizan la lengua para comunicarse (Ellis, 2003). Según Howatt la diferencia estaría entre aprender a utilizar la lengua (forma débil) y utilizar la lengua para aprenderla (forma fuerte).

There is, in a sense, a 'strong' version of the communicative approach and a 'weak' version. The weak version which has become more or less standard practice in the last ten years stresses the importance of providing learners with opportunities to use their English for communicative purposes and, characteristically, attempts to integrate such activities into a wider program of language teaching.... The 'strong' version of communicative teaching, on the other hand, advances the claim that language is acquired through communication, so that it is not merely a question of activating an existing but inert knowledge of the language, but of stimulating the development of the language system itself. If the former could be described as 'learning to use' English, the latter entails 'using English to learn it (Howatt, 1984: 279).

Este nuevo concepto de enseñanza de una lengua extranjera contó con las aportaciones de sociolingüistas británicos como Firth (1950) y Halliday (1982) para los que la lengua debía ser estudiada en el contexto social en el que se llevaba a cabo dependiendo de las necesidades de los hablantes y de las funciones para las que sirve. Este aspecto funcional de la lengua será la base del estudio de estos dos lingüistas. Firth se centra sobre todo en el significado basado en el contexto, mientras que Halliday (1982)¹⁶⁹ está más interesado en los aspectos

¹⁶⁹ Halliday en el capítulo 1 de su obra *“El Lenguaje como Semiótica Social: La interpretación social del lenguaje y del significado, “el lenguaje y el hombre social”* habla de la importancia del papel que la lengua desempeña en el desarrollo del niño como “ser social” ya que esta será el canal a través del cual aprenda y sea capaz de desenvolverse en los distintos ámbitos sociales (familia, amigos, colegio) y pone de manifiesto que el lenguaje debe ser considerado dentro de un contexto social. Para Halliday la lengua es interacción, aprendemos a través de ella y la utilizamos en muy diversas situaciones para lograr diferentes objetivos. En cuanto al desarrollo del lenguaje en los niños distingue siete tipos de funciones a través de las cuales el niño conocerá su entorno, lo

sociales, en las funciones del lenguaje, en el uso que los hablantes hacen del mismo dependiendo de cada situación, y la relación de este con el significado. De igual manera cabe destacar la contribución de sociolingüistas americanos como Hymes¹⁷⁰(1965) y Gumperz (1970) con teorías en la misma línea que la de sus colegas británicos. Ambos hablan de competencia comunicativa como la habilidad que tiene un individuo no solo para utilizar la lengua, sino para comunicar de forma eficaz en diferentes contextos socio- culturales. Gumperz en su artículo “*Sociolinguistics and Communication in Small Groups*”, diferencia entre competencia lingüística y comunicativa: “*Whereas linguistic competence covers the speaker’s ability to produce grammatically correct sentences, communicative competence describes his ability to select, from the totality of grammatically correct expressions available to him, forms which appropriately reflect the social norms governing behavior in specific encounters* (Gumperz 1970:3-4).

controlará, interactuará con otros seres humanos y le permitirá expresar sus experiencias y desenvolverse en el entorno algunas de las cuales coinciden con las propuestas por Wilkins en su enfoque Funcional-Nocional. A estas funciones las denominó : “instrumental (“quiero”): para satisfacer necesidades materiales; reguladora (“haz lo que te digo”): para regular el comportamiento de los demás; Interactiva (“tú y yo “): para involucrar a otras personas; personal (“aquí estoy”): para identificar y manifestar el yo; heurística (“dime por qué”): para explorar el mundo exterior e interior; imaginativa: (“finjamos”): para crear un mundo propio; informativa (“tengo algo que decirte”), donde la lengua se usa para comunicar información o proponer algo.” (Hallyday 1982, p.38). Por lo tanto dependiendo de la situación y el objetivo, al igual que el niño, los individuos en general recurren a funciones diferentes, interactúan en el ámbito social utilizando el lenguaje como vehículo de comunicación.

¹⁷⁰ Hymes, acuñó el término “competencia comunicativa” como reacción al modelo de competencia lingüística de Chomsky (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. donde establece su dicotomía entre competencia y actuación. La primera se definiría como el conocimiento inconsciente de la gramática que le permitirá al hablante utilizar y entender una lengua y la segunda como la habilidad de producir y comprender frases en una lengua sin tener en cuenta los aspectos socioculturales: “*Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interests, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance* (Chomsky, 1965:3)”. Según Chomsky la competencia lingüística sería el conocimiento que un hablante tiene de los aspectos gramaticales de una lengua, sintaxis, morfología, fonética y semántica. Sin embargo Hymes añadirá el aspecto sociocultural al definir la competencia comunicativa como la habilidad del hablante de utilizar la competencia gramatical inherente de forma apropiada en diferentes situaciones comunicativas.

Según Hymes (1972) la competencia comunicativa incluye cuatro aspectos:

1. Saber cuándo algo es o no posible desde un punto de vista formal; es decir, gramaticalmente correcto.
2. Saber cuándo algo es comprensible para el individuo.
3. Saber cuándo algo es apropiado, es decir se encuentra dentro de las normas aceptadas por la sociedad.
4. Saber cuándo algo se hace en realidad; es decir, muchas veces algo puede ser factible, apropiado y posible, pero sin embargo no sucede (Hymes, 1972:284-85, parte 2).

En palabras de Hymes : “*In sum, the goal of a broad theory of competence can be said to be to show the ways in which the systematically possible, the feasible, and the appropriate are linked to produce and interpret actually occurring cultural behavior*” (Ibídem:286). Posteriormente Canale y Swain (1980), completarán la definición de competencia comunicativa dividiéndola en cuatro subcompetencias: gramatical, sociolingüística, estratégica y discursiva.

Podríamos decir que el enfoque comunicativo para la enseñanza de una lengua extranjera es un compendio de diferentes perspectivas sociales (Hymes, Gumperz, Labov), lingüísticas (Wilkins, Widdowson, Candlin, Brumfit, Johnson), psicológicas y filosóficas (Austin y Searle).

Savignon, en el capítulo 1 de su obra *Interpreting Communicative Language Teaching. Contexts and Concerns in Teacher Education*, hace referencia a los ocho principios en los que según la sociolingüista Berns (1990) se basa la enseñanza comunicativa de la lengua.

Estos principios son:¹⁷¹

1. La enseñanza de una segunda lengua se debe basar en la comunicación, como herramienta social utilizada por los hablantes para transmitir mensajes con significado sobre algo a alguien con un propósito, tanto por escrito como oralmente.
2. Se reconoce y acepta la diversidad como parte del desarrollo del lenguaje, tanto del uso de la misma que hacen los aprendices y hablantes de una segunda lengua, como los hablantes nativos.
3. La competencia del aprendiz se considera en términos relativos y no absolutos.
4. Se reconoce más de una variedad en una lengua como modelo factible para aprenderla y enseñarla.
5. Se tiene en cuenta la cultura como instrumento para dar forma a la competencia comunicativa del hablante, tanto en su lengua materna como en las subsecuentes.
6. No se determina una sola metodología o conjunto de reglas fijas.
7. El uso de la lengua está al servicio de funciones relacionadas con la ideas, interpersonales y textuales y está relacionado con la competencia del aprendiz en cada una de ellas.
8. Es fundamental que el aprendiz esté involucrado en realizar cosas con la lengua, es decir, que utilice la lengua con diferentes objetivos o propósitos en todas las fases del aprendizaje (Berns 1990:104, citado en Savignon 2002:6).

Para Berns, al igual que para otros lingüistas, tanto británicos como americanos, la lengua es ante todo interacción y el estudio de la misma y sus funciones tiene que realizarse dentro de un contexto tanto lingüístico como social (Berns, 1984, Littlewood 1981). Ese equilibrio es lo que ha proporcionado a este enfoque su éxito, ya que tiene como objetivo hacer de la competencia comunicativa el eje de la enseñanza de lenguas y desarrollar procedimientos para

¹⁷¹ Traducción propia.

enseñar las cuatro destrezas que son las que ponen de manifiesto la interdependencia existente entre la lengua y la comunicación (Richards y Rogers, 2001:155).

El desarrollo de estos enfoques comunicativos coincide con la gran actividad que el Consejo de Europa llevó a cabo en los años 70 en el campo de la educación y muy concretamente en el ámbito de las lenguas modernas. En el año 1971 el Comité de Educación Extraescolar y Desarrollo Cultural del Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa, tras el simposio sobre La Enseñanza de Lenguas Modernas en la Educación de los Adultos que se celebró en Rüschtikon en 1971 encomendó a un grupo de expertos lingüistas y profesores de lenguas la creación de un marco de referencia lingüística que promoviera la cooperación, la comprensión y la movilidad en Europa y que a la vez hiciera asequible a todos los países miembros la enseñanza de idiomas dentro de un marco común tanto metodológico como de niveles.

5.3.1. El Enfoque Nocional-Funcional

Dentro de la enseñanza comunicativa en el año 1972, el lingüista británico D.A Wilkins propone la organización y descripción de los contenidos para el aprendizaje de lenguas extranjeras según un programa nocional-funcional¹⁷². Después de analizar lo que un hablante necesita para entender una lengua, expresarse en la misma y negociar el significado, propone una dicotomía basada no en los conceptos tradicionales de gramática y vocabulario, sino en nociones, en las que incluye conceptos como tiempo, cantidad, frecuencia, localización, secuencia y funciones comunicativas como, expresar opinión, ofrecer, expresar acuerdo o desacuerdo, disculparse, etc. Para Wilkins el aprendiz debe aprender tanto reglas relacionadas con la comunicación como gramaticales y para ello es necesario que todo esté organizado de una determinada manera. Propone crear un modelo que se centre en lo que la gente diga y no en como lo diga. En 1976

¹⁷² En ocasiones se utiliza el término enfoque nocional-funcional para hacer referencia al enfoque comunicativo.

publica su libro *Notional syllabuses*, el cual contribuyó considerablemente al desarrollo del aprendizaje comunicativo y serviría también de base a lo que hoy conocemos como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Wilkins (1981:83) define la palabra “syllabus” como: “*specifications of the content of language teaching which have been submitted to some degree of structuring or ordering with the aim of making teaching and learning a more effective process*”, es decir como se organizaría el contenido lingüístico de los materiales en un curso o un método de enseñanza de una segunda lengua.

En el artículo publicado tras el simposio¹⁷³ sobre "A UNIT/CREDIT SYSTEM FOR MODERN LANGUAGES IN ADULT EDUCATION" celebrado en Austria en 1973 Wilkins pone de manifiesto que los cursos y materiales diseñados para el aprendizaje de lenguas estaban estructurados según principios gramaticales, y critica ese enfoque considerándolo poco apropiado para el aprendizaje de una lengua. Afirma que un aprendiz puede llegar a dominar desde un punto de vista gramatical las diferentes formas del sistema de una lengua, por ejemplo la forma afirmativa, negativa o interrogativa, pero eso muchas veces no le capacita para utilizarlas en actos de comunicación. De igual manera, pueden conocer la palabra invitar, pero no saber “CÓMO” invitar a alguien, es decir, no saben poner en práctica el sistema gramatical de la lengua aprendido en situaciones comunicativas reales. Para Wilkins (1973) la lengua debe ser vista como medio de comunicación ya que aprendemos con el fin de comunicar algo a alguien y a la vez entender lo que otros nos quieren comunicar, la lengua es interacción.

Considera que cada persona, a la hora de aprender una lengua tiene una serie de necesidades e intereses diferentes dentro del ámbito social, personal o profesional cuando quiere interactuar con otros individuos. El sistema que propone tiene en cuenta las necesidades del aprendiz para desenvolverse en la lengua meta en las diferentes situaciones, pero a diferencia del enfoque

¹⁷³Committee for Out-Of-School Education and Cultural Development Symposium on "A UNIT/CREDIT SYSTEM FOR MODERN LANGUAGES IN ADULT EDUCATION" (St. Wolfgang, Austria), 17 - 28 June 1973)

situacional, este enfoque comunicativo no tendrá en cuenta la situación en la que se encuentra el hablante sino en la intención que pretenda al utilizar la lengua. Propone dos tipos de categorías, las semántico-gramaticales, que incluirían nociones¹⁷⁴ tales como tiempo, cantidad o espacio y las funcionales-comunicativas como modalidad, persuasión y relaciones emocionales y dentro de estas, sub-categorías como posibilidad, sugerencia y compasión. Cada una de las categorías se divide a su vez en subcategorías, que están relacionadas con los exponentes, que son las palabras, expresiones, locuciones o frases que el hablante utiliza para expresar las diferentes nociones o funciones¹⁷⁵ (Wilkins, 1972). Por ejemplo, la noción tiempo la divide en expresiones temporales (*point of time*), aspectos verbales (*duration*) y relaciones temporales (*time relations*) y a cada una le atribuye los exponentes correspondientes:

-Expresiones temporales:

1. it's at (one o'clock, a quarter to three, twenty-five past eight etc.
2. Days, months, dates
3. Yesterday, today, tomorrow
4. last: week, month / This/ yesterday: morning, evening, etc.

- Aspectos verbales

1. for + NP (durational nouns)
since + NP (point of time)
2. Expressions as in 1.4 above
which may refer to periods as well as points of time
3. Durative aspect applied only to present time
i.e. is taking
not was taking
has been taking
may have been taking
etc.

¹⁷⁴ Las nociones son conceptos o ideas que se expresan a través de verbos, preposiciones, adjetivos, adverbios y a veces pueden ser muy específicas de manera que pueden llegar a confundirse con el vocabulario, o muy generales, emociones, movimiento, tiempo y pueden llegar a confundirse con un tema.

¹⁷⁵ Podríamos definir una función como un acto de comunicación donde existe una interacción entre individuos con un fin o propósito.

- **Relaciones temporales**
 1. Present Tense / Past Tense / going to + V
 2. after / before + NP

Present / Past / Future V + NP
- **Frecuencia**
 1. Adverbs : never, sometimes, often, always
 2. Verbs: Present tense (habitual meaning)
 3. Adverbials: on + NP (e.g. Mondays) -
Every + day / week / Monday /etc.
daily, weekly, monthly etc.
- **Secuencia (conectores)**
 1. First, then, next, finally
- **Edad:**

Oldness, newness, youth, etc.

Expresiones que según Wilkins “*hardly seem of vital necessity to most learners*”.
(Wilkins, 1972:4-5)

Como ejemplo de función comunicativa tomaremos la persuasión (Suasion). Ésta categoría se divide en persuasión y predicción. La primera incluye funciones como persuadir, sugerir, aconsejar, proponer, suplicar, instar y la segunda incluye funciones como precaución, dirección, instruir, invitar, advertir, amenazar. En la tabla 6 podemos ver claramente la división propuesta por Wilkins de las funciones comunicativas, la lista de verbos que propone para realizar cada una de esas funciones, así como ejemplos de las frases que surgirían dependiendo de la función, la situación y el tema.

Tabla 6: Función Comunicativa de “Suasion”

SUASION		
		EXPONENTS
1. Suasion <i>persuade, suggest, advise, recommend, advocate, exhort, beg, urge, propose</i>	1. Suggestion	Let's go to the zoo! We could go to the zoo Shall we go to the zoo? I suggest that we go to the zoo
2. Prediction <i>warning, caution, menace, threat, (prediction), instruction, direction, invitation</i>	1. Warning 2. Direction 3. Invitation	Be careful! Look out! Mind the puddle! (If you don't go, you may miss the last bus) Take a 73 bus to Oxford street and get off at Oxford Circus Or take a taxi You'll have to Telephone instructions etc. Would you like to have a drink? How about a drink? Have a drink, won't you? Won't you have a drink? Can I persuade you to have a drink?

Fuente: Wilkings 1972:18-19.

El modelo propuesto por Wilkins culminó con la publicación en 1975 de un documento realizado por Jan Ate Van Ek llamado “*Threshold Level in an European unit/credit system for modern languages learning by adults*”¹⁷⁶. Este documento, respaldado por el Consejo de Europa, supuso un primer paso para establecer un nivel de referencia estándar para el idioma inglés, pero en fases posteriores se publican los equivalentes en otras lenguas europeas. Tras varias modificaciones realizadas se vuelve a imprimir en 1980 y el documento definitivo

¹⁷⁶El Nivel Umbral define el grado mínimo de dominio que tiene un hablante en una lengua extranjera. Council of Europe Publishing.

aparece en 1990 (van Ek & Trim). Posteriormente se crean otros niveles, uno inferior al Threshold, llamado Waystage y uno superior Vantage, no solo para el inglés sino también para otras lenguas europeas. Todo esto proporcionó una base sólida para la creación y el diseño de materiales y cursos de lenguas extranjeras y será en el año 2001 cuando los niveles especificados hasta entonces cambian radicalmente y se convierten en los seis niveles de los que consta el actual Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

Con el fin de concluir este capítulo, haremos referencia brevemente y centrándonos en sus características principales a otros tres enfoques que consideramos importantes y de gran utilidad y que son fundamentales para el desarrollo del siguiente capítulo: el Enfoque por Tareas, el Aprendizaje Cooperativo y la Instrucción basada en el Contenido.

5.3.2 El Enfoque por Tareas

El enfoque por tareas se enmarca dentro del enfoque comunicativo si bien podemos considerarlo como una evolución del enfoque nocional-funcional en el que se basó el Consejo de Europa para la creación del “Nivel Umbral”.

A finales de los años 70 aparecen los primeros trabajos relacionados con el enfoque por tareas que sustituirán en cierta medida a los enfoques nocionales-funcionales. Cabe mencionar a autores como Newmark y Allwright (1979) o Candlin (1987) que consideran fundamental tener en cuenta las realidades verdaderas del alumno a la hora de comunicarse en una segunda lengua y consideran vital la promoción de procesos comunicativos dentro del aula. Esto dará lugar a nuevos modelos de programación cuyo objetivo primordial es utilizar tareas como un medio mediante el cual el alumno aprenderá a utilizar la lengua experimentando como se utiliza para comunicarse, lo que significa “aprender la lengua mientras la utiliza”. La idea del aprendizaje por tareas estaría dentro de lo que Howatt considera la versión “fuerte” del enfoque comunicativo, pero ¿qué es una tarea?, ¿qué diferencia hay entre una tarea, una actividad o un ejercicio?

Muchos son los autores que han definido en qué consiste una “tarea”, si bien cada uno en su definición se refiere a una perspectiva o dimensión diferente. Haremos referencia a algunas de ellas citada en Ellis (2003:4-5):

Según la definición que proporciona Breen (1987:23) la tarea sería sinónimo de “actividad”:

[...] any structured language learning endeavour which has a particular objective, appropriate content, a specified working procedure, and a range of outcomes for those who undertake the task. ‘Task’ is therefore assumed to refer to a range of workplans which have the overall purpose of facilitating language learning—from the simple and brief exercise type, to more complex and lengthy activities such as group problem- solving or simulations and decision making”.

Para Richards, Platt y Weber (1985:289) una tarea es “*any activity or action which is carried out as the result of processing or understanding language (i.e., as a response). For example, drawing a map while listening to a tape, listening to an instruction and performing a command, may be referred to as tasks*”. Según estos autores una tarea puede conllevar o no la producción de la lengua y las actividades pueden ser muy variadas; desde crear un mapa siguiendo las instrucciones de una cinta, o llevar a cabo una orden después de recibir una instrucción y esa variedad es lo que hace que el aprendizaje sea más comunicativo.

Para Nunan (1989:10, 2004:4): “*a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form*”.

Para Bygate, Skehan y Swain (2001): “*a task is an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective*”. Para Ellis (2003) una tarea es un plan de trabajo que requiere que los alumnos utilicen la lengua de la misma manera que se utiliza en situaciones reales prestando especial atención al significado y utilizando sus recursos lingüísticos para la realización de la misma. Una tarea puede incluir destrezas productivas o

receptivas a la vez que promover el pensamiento crítico y desarrollar aspectos cognitivos.

Cuando hablamos de tareas, debemos preguntarnos si el término se refiere única y exclusivamente a aquellas actividades que se centran principalmente en la transmisión de un mensaje o debemos incluir también aquellas relacionadas con la forma para que el aprendiz ponga en práctica estructuras de la lengua meta que sean aceptables o correctas. Sin embargo, en las definiciones anteriores está claro que el término “tarea” queda restringido al significado, aunque Nunan (2004:4) apunta que el hecho de centrarse más en el significado que en la forma no quiere decir que no se tenga en cuenta esta última, ya que el conocimiento de la gramática es fundamental para expresar significado y es la que le va a permitir al hablante expresarse en diferentes actos comunicativos, poniendo de manifiesto la interrelación entre ambas. Hace referencia a la diferenciación que hace Willis y Willis (2001) entre tarea y ejercicio gramatical, ya que, un ejercicio se centraría exclusivamente en la forma (rellenar huecos en blanco con un tiempo verbal, preposiciones, adverbios, etc...) mientras que en una tarea el aprendiz es libre de utilizar las estructuras gramaticales de la lengua necesarias para llevar la tarea a buen término, estructuras que no se especifican con anterioridad.

Según Nunan (2004), el enfoque por tareas viene a reforzar desde un punto de vista pedagógico una serie de principios fundamentales para el aprendizaje de una segunda lengua, tales como la selección de contenidos y el orden en el que se deben presentar al alumno, la importancia de aprender a comunicar en la lengua meta a través de la interacción, el proporcionar oportunidades para que el aprendiz no sólo se centre en la lengua sino también en el propio proceso del aprendizaje, que “aprenda a aprender”. Es importante relacionar las experiencias e intereses individuales de los alumnos con lo que aprenden en la clase para conseguir que el aprendizaje de la lengua vaya más allá del aula, que le sirva para comunicarse fuera de ella.

El papel que juegan tantos los alumnos como los profesores es de colaboración. El enfoque por tareas se centra en el alumno y en sus necesidades e intereses. El profesor se convierte en un simple facilitador del aprendizaje y su función es la liderar debates, organizar tareas por grupos y motivar a los alumnos para que se involucren activamente en la realización de la tarea propuesta y por supuesto proporcionar “feedback” cuando sea necesario. El profesor que utiliza este enfoque en sus clases promueve el uso real de la lengua (Willis, 2007). Los alumnos se convierten en responsables de su propio aprendizaje, ya que deciden libremente cual es el contenido o tema que quieren estudiar, así como que estructuras lingüísticas utilizar en la realización de la tarea y siempre en colaboración con otros estudiantes, de manera que el trabajo se realiza de forma cooperativa entre los miembros del grupo mientras que aprovechan cualquier oportunidad para poner en práctica la lengua meta durante la ejecución de la misma, por lo que la lengua se ve como algo útil y con significado para la consecución de un objetivo y es entonces cuando realmente se produce el aprendizaje (Richard y Rogers 2004).

Lo que pretende o defiende este enfoque es que los alumnos utilicen la lengua para comprender y producir mensajes destinados a comunicar información y opiniones. La lengua va más allá de la simple producción de frases gramaticalmente correctas (la fluidez es más importante que la precisión) y el alumno no se limita a reproducir o repetir las estructuras que se le proponen, sino que utiliza sus propios recursos lingüísticos para la consecución de sus objetivos que es la realización de la tarea propuesta. Se considera vital desarrollar no sólo “EL QUÉ” sino “EL CÓMO”. El fin último es utilizar la lengua para comunicar pero no sólo en el aula, sino fuera de ella en situaciones reales (Brown, 1994), (Hedge, 2000).

Sin embargo, debemos tener en cuenta que este enfoque tampoco es la panacea y que al igual que muchos a los que nos hemos referido a lo largo de este capítulo cuenta tanto con ventajas como con desventajas. Algunas de las ventajas que ofrece es la motivación y la participación activa de los alumnos; promueve el

trabajo cooperativo y la interacción entre los miembros del grupo a la hora de realizar la tarea; los alumnos utilizan los recursos lingüísticos que poseen, confían en sus conocimientos sobre la lengua y en su experiencia, lo que les va a permitir experimentar y ponerla en práctica, tanto con lo que ya saben cómo con lo que aprenden nuevo, siendo conscientes de su propio proceso de aprendizaje. Estos aspectos positivos se ven reforzados con la utilización de materiales auténticos (Nunan, 2004) que permiten la contextualización y una relación más directa entre el aprendizaje en clase y el mundo real (Brinton, 1991).

Obviamente, también cuenta con desventajas. Por ejemplo utilizar única y exclusivamente las tareas como estrategias de aprendizaje es algo que sería poco factible en las primeras etapas de la enseñanza de una segunda lengua, ya que el alumno no contaría con las estructuras lingüísticas necesarias para llevarlas a cabo, de ahí que este enfoque esté pensado para ser utilizado con adolescentes o adultos que posean, al menos, un nivel intermedio y puedan desenvolverse en la lengua meta a cierto nivel con el fin de poder realizar la tarea (Swan, 2005, Skenan, 2003, Nunan, 2004).

El hecho de que las tareas se centren más en el significado que en la forma y de que los alumnos se concentren en la realización de la misma puede dar lugar a utilizar la lengua incorrectamente: “*learners appear to be so concentrated on completing the task that linguistic forms are treated as a vehicle of minor importance*” (Seedhouse 1999:154). La comunicación va más allá de la simple realización de tareas y no existe evidencia empírica ni muchos estudios que avalen la superioridad de este enfoque respecto de otros para la enseñanza de una segunda lengua.

5.3.3 El Enfoque Léxico

El enfoque léxico, término acuñado por Michael Lewis en los años 90 puede considerarse una alternativa a los métodos basados en la gramática que consideran que sin un dominio de la misma, la comunicación no será eficaz. Para Lewis, no

existe esa dicotomía entre gramática y vocabulario sino que considera la lexis como la base del lenguaje ya que es la que nos va a permitir crear significado y conseguir fluidez, mientras que la gramática juega un papel subordinado (Lewis, 1993).

Distingue entre vocabulario (palabras individuales con un significado fijo) y lexis, que incluiría no solo palabras individuales, sino las combinaciones de palabras que conoce un hablante.

Lewis (1997b: 255-260) propone cuatro tipos de elementos léxicos:

Tipo 1

- Palabras: *Stop! Sure, please.*
- Grupos léxicos: *by the way, on the other hand.*

Tipo 2

- Colocaciones¹⁷⁷: *community service, absolutely convinced.*

Tipo 3

- Frases idiomáticas inherentes al sistema de la lengua (*institutionalized*) normalmente utilizadas a nivel oral: *I'll get it; We'll see; That'll do; If I were you, It's nothing to do with me. There's a call for you.*

Tipo 4

- Núcleos o marcos oracionales: *Sorry to interrupt, but [...]. I see what you mean, but...*
- Conectores comparativos: *That is not as ...as you think*
- Conectores: *In this paper we explore ...; Firstly ...; Secondly ... and finally.*

¹⁷⁷ “Collocation” is the co-occurrence of two items in a text within a specified environment. «Significant collocation» is regular collocation between items, such that they co-occur more often than their respective frequencies, and the length of text in which they appear, would predict. (Jones y Sinclair 1974: 19, citado en Sánchez, 2010:293).

Desde un enfoque tradicional de la enseñanza de lenguas los elementos del tipo 1 y 2 equivaldrían al vocabulario y los tipos 3 y 4 a las funciones del lenguaje.

Para Lewis los hablantes nativos no utilizan palabras sueltas, sino que utilizan combinaciones de palabras¹⁷⁸, muchas de las cuales son fijas, como “catch a cold o, drug addict”, mientras que otras son más flexibles permitiendo diferentes combinaciones, “learn by doing / by heart / by observation / by rote / from experience”. Esos grupos de palabras específicos que el hablante tiene almacenado en la mente están consolidados con diferentes funciones gramaticales, léxicas o discursivas y el hablante elegirá cual utilizar dependiendo de las diferentes situaciones, es decir, estas secuencias son las que configuran el lenguaje y son fundamentales para alcanzar la fluidez: *“Instead of words, we consciously try to think of collocations, and to present these in expressions. Rather than trying to break things into ever smaller pieces, there is a conscious effort to see things in larger, more holistic, ways”* (Lewis 1997a: 204).

Lewis hace especial hincapié en lo que llama “collocations” a las que define como *“the readily observable phenomenon whereby certain words co-occur in natural text with greater than random frequency”* (Lewis, 1997a:8).

Otros lingüistas como Nattinger y De Carrico (1992), apoyan la teoría de Lewis de que para conseguir que el aprendiz adquiera fluidez en la L2, debemos centrarnos en ayudarlos a desarrollar ese stock de frases prefabricadas y no tanto en la gramática: *“It is our ability to use lexical phrases that helps us to speak with*

¹⁷⁸Estos grupos de palabras han sido definidas por otros autores como secuencias formulaicas (Wray, 2000) o como Frases Prefabricadas (prefabs) (Erman y Warren, 2000). Wray define una secuencia formulaica como: *“sequence, continuous or discontinuous, of words or other elements, which is, or appears to be, prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar”* (Wray, 2000.p. 9). La definición que proporcionan Erman y Warren de secuencias prefabricadas es la siguiente: *“A prefab is a combination of at least two words favored by native speakers in preference to an alternative combination which could have been equivalent had there been no conventionalization”* (Erman y Warren, 2000:31). También consideran que estas secuencias prefabricadas tienen una variabilidad restringida, es decir, no se puede sustituir uno de los elementos por un sinónimo ya que supondría un cambio en el significado o en la función y/o la idiomática (*Íbidem*: 329).

fluency. This prefabricated speech has both the advantages of more efficient retrieval and of permitting speakers (and learners) to direct their attention to the larger structure of the discourse, rather than keeping it narrowly focused on individual words as they are produced" (Nattinger and De Carrico 1992:32).

Algunas de las actividades que se utilizarían en este enfoque serían.

- Lecturas y audiciones en la lengua meta, tanto extensivas como intensivas¹⁷⁹
- Traducción de grupos de palabras más que palabra a palabra.
- Resúmenes orales de textos con el fin de practicar y retener las palabras y expresiones aprendidas.
- Inferir el significado por el contexto.

Propone diferentes tipos de ejercicios para trabajar con los cuatro tipos de palabras propuestos en su taxonomía. Un ejemplo de actividad sería el siguiente:

Exercise type 1

In each of the following, one word does NOT make a strong word partnership with the word in capitals; which is the odd word?

1. *HIGH season price opinion spirits house time priority*
2. *MAIN point reason effect entrance speed road meal course*
3. *NEW experience job food potatoes baby situation year*
4. *LIGHT green lunch rain entertainment day work traffic*

Exercise type 2

Choose from these words four that make strong word partnerships in business English with each of the verbs below.

Bill presentation invoice discount debt lunch

¹⁷⁹ En la enseñanza de lenguas, se distinguen dos tipos de lectura: la lectura extensiva y la lectura intensiva. La lectura extensiva consiste en leer textos completos, de cierta extensión, con el fin de comprender su sentido general. La lectura intensiva es, en general, más lenta que la extensiva. Consiste en leer un texto prestando una atención especial al significado de las palabras y a su contexto (Raúl Ruiz, 2011).

deal calculation mistake service message expenses

PAY [MAKE [GIVE [

Use some of the word partnerships to say something about your own job.

(Lewis 1997b:261)

No será Lewis el único para el que el léxico y el vocabulario deban ser la base del aprendizaje de una lengua. Otros, como Willis (1990, citado en Richards & Rodgers, 2001:132), Nattinger y De Carrico (1992) también propusieron enfoques similares y sus enfoques significaron un cambio tanto pedagógico como teórico en el campo del aprendizaje de una lengua extranjera.

5.3.4 El Aprendizaje Cooperativo

¿Qué es cooperar? El diccionario de la Real Academia define la palabra cooperar como “obrar juntamente con otros para un mismo fin.” En muchas ocasiones el término “cooperativo” se utiliza como sinónimo de “colaborativo, sin embargo si volvemos a tomar como referencia la definición de la RAE vemos que colaborar es “trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra”. La gran diferencia es que en la cooperación, todas las personas trabajan y han asumido un mismo objetivo, mientras que cuando colaboramos no es necesario que todos tengamos un mismo objetivo. La cooperación implica un grado mucho mayor de ayuda mutua desinteresada donde lo importante es alcanzar el objetivo. Para Millis (1996:1) el aprendizaje cooperativo es: “ *Cooperative learning is a generic term for various small group interactive instructional procedures. Students work together on academic tasks in small groups to help themselves and their teammates learn together*” y para Johnson (2001): “*Cooperative learning is the instructional use of small groups so that students work together to maximize their own and each other’s learning*”(Johnson 2001, citado en Roberts, 2004:205).

El Aprendizaje Cooperativo, tan en boga actualmente en el campo educativo, tiene sus antecedentes en los años 60 y se basa en los trabajos

realizados por los psicólogos Jean Piaget, Lev Vygotsky y Bruner sobre el desarrollo cognitivo en los humanos. Para Piaget la acción es la base de cualquier tipo de actividad intelectual, desde las más simples, como la etapa de observación de un bebé, a otras más complejas que se corresponderían con la representación interna del mundo de cada individuo; conocimiento y acción funcionan como un tándem a través del cual las personas realizan acciones que producen cambios en el mundo que les rodea (Delval, 1996). Para Bruner es fundamental promover la participación activa del aprendiz en el proceso de aprendizaje, que el alumno aprenda a través de lo que descubra por sí mismo, que sea capaz de resolver problemas y a partir de aquí poder transferir lo que ha aprendido. El aprendiz recibe la información, la procesa, la organiza de forma particular y la integra significativamente en su estructura cognitiva. Una vez realizado este proceso se espera que se produzca el aprendizaje. A esto es a lo que se llama “aprendizaje por descubrimiento”. Estos estudios ponen de manifiesto la importancia que tiene la interacción social para el aprendizaje. Según Vigotsky (1962) la interacción social es el elemento más importante a partir del cual se desarrolla el lenguaje y una de las principales premisas del Aprendizaje Cooperativo es que los aprendices desarrollan la competencia comunicativa en una lengua conversando e interactuando en situaciones sociales o pedagógicas y a la vez desarrollan el pensamiento crítico, considerado por algunos autores tan importante como el desarrollo de las destrezas receptivas (lectura y comprensión auditiva) y productivas (escritura y habla) de una lengua (Kagan 1992, Wiederhold 1995, citado en Richards et al. 2001).

Wiederhold, con el fin de integrar los aspectos cognitivos que sugiere el aprendizaje cooperativo y basándose en la taxonomía de Bloom (1956), creó una batería de preguntas que ayudarían a desarrollar habilidades de pensamiento tanto de orden superior como inferior. Esta tabla, igualmente útil para profesores y alumnos, está organizada en torno al presente, pasado, posibilidad, probabilidad, predicción e imaginación e incluye preguntas introducidas por pronombres interrogativos, conocidas en inglés como “Wh questions”, Este tipo de preguntas proporcionan información sobre el “QUÉ, DÓNDE, CUÁL, QUIÉN, CÓMO”

combinadas con formas y tiempos verbales como: “IS, DID, CAN, WOULD, WILL, MIGHT”. Las preguntas que se pueden crear con esta tabla pueden utilizarse con cualquier tema y van desde aquellas que hacen referencia o evocan hechos pasados, para las que sólo necesitaremos contar con nuestra memoria a preguntas donde el pensamiento crítico, analítico o creativo se pondrá en funcionamiento.

Tabla 7: El Q-Matrix de Wiederhold

	EVENT	SITUATION	CHOICE	PERSON	REASON	MEANS
PRESENT	What is	Where/ When is	Which is	Who is	Why is	How is
PAST	What did	Where/ When did	Which did	Who did	Why did	How did
POSSIBILITY	What can	Where/ When can	Which can	Who can	Why can	How can
PROBABILITY	What would	Where/ When would	Which would	Who would	Why would	How would
PREDICTION	What will	Where/ When will	Which will	Who will	Why will	How will
IMAGINATION	What might	Where/ When might	Which might	Who might	Why might	How might

Fuente: Wiederhold Q-Matrix in Cooperative Learning and Higher Level Thinking: The Q Matrix by Chuck Wiederhold and Spencer Kagan. Kagan Cooperative Learning, 1998.

Como hemos mencionado anteriormente, el aprendizaje cooperativo empieza a ser popular en EEUU en los años 60 y 70 y se le atribuye a John Dewey la idea de promocionar un modelo diferente en las aulas de colegios públicos americanos de educación reglada, donde la integración de alumnos inmigrantes se convirtió en una necesidad y la enseñanza tradicional, donde el profesor era el centro de la clase y donde se promovía la competencia favorecía el aprendizaje de los alumnos mayoritarios en detrimento de aquellos que pertenecían a grupos

minoritarios, de ahí que se decidiera crear un modelo basado en la cooperación y no en la competitividad (Rodgers, 1988).

El aprendizaje cooperativo fue definido por Olsen y Kagan (1992: 8, citado en Richards et al, 2001:192) de la siguiente manera: “*Cooperative learning is group learning activity organized so that the learning is dependent on the socially structured exchange of information between learners in groups and in which each learner is held accountable for his or her own learning and is motivated to increase the learning of others.*”

Este enfoque se aplicó al estudio de una segunda lengua como medio de promover la comunicación y la participación activa de los aprendices. Sus principales objetivos son:

- Proporcionar oportunidades para adquirir una segunda lengua de forma natural a través de la interacción de los aprendices en actividades por pareja o en grupos.
- Centrarse en determinados aspectos de la lengua (léxico, gramática, funciones) siempre por medio de actividades interactivas.
- Conseguir que los aprendices desarrollen estrategias comunicativas.
- Aumentar la motivación, reducir el estrés y crear un ambiente favorable y positivo para la adquisición de la lengua meta.

(Richards & Rodgers, 2001:193)

Sin embargo los estudios realizados en el campo del aprendizaje cooperativo son mucho más extensos en las enseñanzas regladas que en el aprendizaje de una segunda lengua. Algunas investigaciones (Pica and Doughty (1985a, 1985b) demuestran que la interacción entre los aprendices que trabajan en grupo es mayor que cuando se realiza con el profesor, ya que cooperar para realizar una actividad maximiza la adquisición de la segunda lengua tanto desde el punto de vista del input como del output (Fathman & Kessler, 1993; Holt, Chips, & Wallace, 1992; Long & Porter, 1985; McGroarty, 1993).

Más que un método, el aprendizaje cooperativo es una forma de entender la enseñanza. En este enfoque las tareas están basadas en la cooperación entre los miembros del grupo sin los cuales sería imposible realizarlas. Cada miembro del grupo es responsable de una parte de la misma, juega un papel diferente, si bien el éxito del grupo depende de lo que todos aprendan, creando una interacción sumamente beneficiosa.

El aprendizaje cooperativo no se organiza de una forma particular, ya que las actividades que se pueden realizar son muy variadas y pueden pertenecer a diferentes disciplinas, si bien cuando lo aplicamos a la enseñanza de una segunda lengua debe tener en cuenta las cuatro destrezas, así como la gramática, la pronunciación y el vocabulario.

Una de las principales características de este aprendizaje es la planificación sistemática y cuidada de las actividades en grupo, el establecimiento de objetivos, la selección de materiales, la organización de los grupos y los roles que cada alumno desempeñará. Todo este conjunto de aspectos, establecidos por el profesor como “facilitador”¹⁸⁰ del aprendizaje crea una interdependencia positiva entre los miembros del grupo ya que se necesitan los unos a los otros para realizar la actividad y conseguir los objetivos establecidos en la misma, cada uno desempeña un papel, comparten los recursos, se ayudan los unos a los otros, es decir, se trata de trabajar juntos para la consecución de un fin común. (Johnson et al, 1991).

Las mayores ventajas que presenta el aprendizaje cooperativo para la adquisición de una segunda lengua son según McGroarty (1989) los siguientes:

¹⁸⁰ El término “facilitador” es una traducción de la palabra inglesa “*facilitator*” que según la definición que proporciona la Enciclopedia Británica Merriam Webster sería: “*one that facilitates; especially: one that helps to bring about an outcome (as learning, productivity, or communication) by providing indirect or unobtrusive assistance, guidance, or supervision*”. Es decir el papel del profesor en el aprendizaje cooperativo no es la de instruir a sus alumnos sino la de ayudarles a conseguir un resultado por medio de la interacción, preguntas, apoyando al grupo para que sean capaces de resolver los problemas, ayudándolos a pensar, proporcionando recursos, feedback y clarificando dudas. Hablar menos en clase y conseguir que sean los alumnos los que hablen más. Las clases no giran en torno al profesor como figura central de la misma, sino en torno a los alumnos.

- aumenta la frecuencia y variedad de las actividades gracias a diferentes tipos de interacción.
- posibilita utilizar la lengua no sólo para mejorar o desarrollar la destreza comunicativa sino también la cognitiva.
- permite integrar el aprendizaje de lengua y contenido.
- permite utilizar una gran variedad de materiales curriculares los cuales estimularán tanto el aprendizaje de la lengua como de conceptos.
- posibilita al profesor para desarrollar destrezas basadas sobre todo en la comunicación.
- Consigue que los aprendices asuman un papel activo en su aprendizaje al convertirse en elementos de apoyo para los demás integrantes del grupo.

Otros autores también ponen de manifiesto los beneficios que este tipo de aprendizaje aporta a los aprendices al enfrentarse a la adquisición de una segunda lengua.

- ***La cooperación como reductor de la ansiedad:*** La ansiedad como bloqueo es algo que ya debatió Krashen (1982) cuando habló de la importancia del “filtro afectivo”. Según Oxford (2000), la ansiedad ante el idioma es uno de los factores que más influye negativamente en el aprendizaje. Kagan (1994), afirma que cuando se permite a las personas trabajar conjuntamente se reducen los niveles de ansiedad y Crandall (1999) afirma que el hecho de que los alumnos tengan tiempo para pensar, para recibir retroalimentación, poder practicar el ensayo-error, contribuye a reducir la ansiedad, aumenta la participación e incide en un mejor aprendizaje de la lengua.

Oxford y Ehrman (1993) también consideran este tipo de aprendizaje como uno de los pocos enfoques que permite que los alumnos trabajen en un ambiente relajado lo cual influye positivamente en el proceso de adquisición del idioma.

- **La cooperación como medio de interacción:** Crandall (2000:250), señala que “*en las aulas cooperativas, los alumnos aprenden a contar con los demás y también tienen la seguridad de saber que tendrán varias oportunidades para ensayar su aportación antes de que les pidan que las compartan con toda clase*”.
- **La cooperación como forma de aumentar la autoestima y la confianza:** trabajar las diferentes destrezas en actividades cooperativas permite a los alumnos desarrollar una mayor confianza al realizar presentaciones orales en público y al participar en debates y discusiones dentro del aula (Calderón, Hertz-Lazarowitz y Tinajero, 1991).
- **La cooperación como medio motivador:** el trabajo cooperativo promueve la autonomía, facilita la participación, enseña a los aprendices a establecer metas a nivel personal, a utilizar estrategias de aprendizaje, a implicarse en las tareas y todo ello contribuye a aumentar la motivación. Un alumno motivado siempre estará más predispuesto a aprender, lo que contribuirá positivamente a la adquisición de la lengua meta (Brown, 1994).

Si bien es cierto que el aprendizaje cooperativo conlleva numerosos beneficios, al igual que con el enfoque por tareas, no debe ser el centro de toda la instrucción, sino que debemos considerarlo como una herramienta más de las muchas con la que cuentan los profesores para poder desarrollar al máximo las capacidades comunicativas de los aprendices de una segunda lengua.

5.3.5 El Aprendizaje Basado en Contenidos

El Aprendizaje basado en Contenidos ha sido definido como:” [...] *the integration of a particular content [e.g., math, science, social studies] with second language aims [...]. It refers to the concurrent teaching of academic subject matter and second language skills*” (Brinton et al, 1989:2). (Brinton et al., 1989:2) o “[...] *an approach to language instruction that integrates the presentation of topics or tasks from subject matter classes within the context of teaching a second or foreign language*” (Crandall y Tucker, 1990:187). Leaver y Stryker (1989:270)

proponen la siguiente definición: *"language proficiency is achieved by shifting the focus of the course from the learning of language **per se** to the learning of subject matter"* y Short (1993:629, citado en Dueñas, 2004) manifiesta que: *"In content-based instruction, language teachers use content topics, rather than grammar rules or vocabulary lists, as the scaffolding for instruction"*.

Este tipo de instrucción puede ser considerado por muchos como un fenómeno o metodología novedosa en el campo del aprendizaje de lenguas, sin embargo hemos visto con anterioridad que civilizaciones tan antiguas como la sumeria o la egipcia aprendían otras materias a través de una lengua diferente a la materna. Kelly (1969) en su obra *"25 Centuries of Language Teaching"* ya nos habla de que en la Edad Media una práctica común era la enseñanza de materias como la filosofía y la teología en los seminarios e incluso explica cómo Gouin se preguntaba por qué una lengua extranjera no podía ser utilizada para enseñar cualquier materia como física o historia. Hay constancia de que en los siglos XVIII y XIX¹⁸¹ escuelas alemanas llevaron a cabo algunos intentos aislados en los que utilizaban una lengua extranjera como medio de instrucción para la enseñanza de contenidos (Kelly 1969:289-290), por lo tanto más que como un fenómeno revolucionario para la enseñanza de lenguas extranjeras, debemos considerarlo como una nueva orientación dentro del paradigma comunicativo cuyo principal objetivo es conseguir que los aprendices adquieran la competencia lingüística necesaria para poder comunicar de forma efectiva en la lengua meta y, dentro de este modelo, el aprendizaje basado en contenidos es una opción más. Esta experiencia de combinar contenidos y lengua se utilizó ya en Canadá en los años 60 en los primeros programas de inmersión con los que se pretendía que la población angloparlante canadiense tuviese la oportunidad de aprender francés¹⁸².

¹⁸¹ En el siglo XVIII los reformistas alemanes Johann Bernhard Basedow (1724–1790) y Christian Heinrich Wolke (1741–1825) fundan The Philanthropinum, o "Escuela de la Filantropía" y en el siglo XIX aparecen las Französische Gymnasien, escuelas que siguen existiendo en Berlín y cuya lengua de instrucción es el francés.

¹⁸² Los primeros programas de inmersión se implementaron de forma experimental en Canadá en 1965 y si bien al principio la única lengua que se estudiaba era la segunda oficial del país (francés), más tarde se abrieron a otras segundas lenguas, algunas indígenas como Mohawk (Holobow, Genesee, & Lambert, 1987, citado en Genesee 1984) y otras no indígenas como el hebreo (Genesee & Lambert, 1983, *ididem*) y el ucraniano (Lamont, Penner, Blowers, Mosychuk,

Este modelo de enseñanza, al igual que el aprendizaje cooperativo, surge en Estados Unidos ante la necesidad de apoyar a los inmigrantes cuya lengua materna no es el inglés, que tienen que integrarse en las escuelas y enfrentarse a aprender tanto las materias curriculares como el idioma. La inmigración que ha recibido y recibe Estados Unidos ha impulsado la búsqueda de soluciones para conseguir integrar a alumnos provenientes de otros países en las escuelas americanas. Como ejemplo, podemos proporcionar datos del número de inmigrantes que recibe Estados Unidos anualmente según el Informe de Flujo de la Oficina de Estadísticas de Inmigración. Por ejemplo, el publicado en abril de 2010 (Martin, 2010) recoge el número de inmigrantes procedentes de diversos países del mundo que fueron admitidos como refugiados. En el año 2007 un total de 74,602 en 2009, 60.107 en 2008 y 48.218, esto sin tener en cuenta la población de inmigrantes no autorizada que reside en Estados Unidos y que según un informe de la misma oficina ascendía a 11,4 millones de personas en el año 2012 (Baker y Rytina, 2013). Todo ello ha llevado, en el campo educativo, a la búsqueda de diferentes soluciones con el fin de integrar lo mejor posible a los alumnos cuya lengua materna no es el inglés y que sin embargo deben competir a nivel académico con los estudiantes nativos.

Este enfoque metodológico en el que se combinan contenidos y lengua ha alcanzado gran popularidad y a partir de los años 90 se ha extendido considerablemente convirtiéndose en el medio de instrucción preferido en muchos programas bilingües o de inmersión no sólo en Estados Unidos y Canadá, sino también en Europa, si bien el término utilizado a nivel Europeo es CLIL (Content and Language Integrated Learning), del que hablaremos más extensamente en el siguiente capítulo.

El Aprendizaje Basado en Contenidos tiene sus antecedentes en diferentes teorías sobre la adquisición de segundas lenguas realizadas por autores como

& Jones, 1976, *ibidem*). Este tipo de programas se extiende posteriormente a Estados Unidos, donde han sido denominados de diferente manera dependiendo de si la instrucción hace más hincapié en el contenido o en la lengua SIOP (Sheltered Instruction Observation Protocol), Dual immersion, Two-way Immersion , etc).

Krashen (1984), Savignon (1983), Snow (1993) y Wesche (1993, citado en Dueñas, 2004) entre otros. Este tipo de instrucción consiste en la integración de contenidos significativos y una lengua extranjera, siendo la lengua objeto de estudio en sí misma y a la vez el medio para el estudio de cualquier materia, geografía, historia, ciencias sociales, literatura, todo ello sin necesidad de reglas gramaticales, listas de vocabularios o situaciones de contexto como marco de la instrucción: “*Acquisition requires meaningful interaction in the target language - natural communication - in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding.*” Krashen” (1981:1). Cuando la lengua meta es el medio de instrucción, se puede alcanzar un nivel mucho mayor de competencia de la misma que cuando nos centramos en analizarla (Genesee, 1991, Larsen-Freeman y Long, 1991).

Según Stryker y Leaver (1997, p.3) este tipo de aprendizaje: “*is a truly and holistic approach to foreign language education[...] (which) can be at once a philosophical orientation, a methodological system, a syllabus design for a single course, or a framework for an entire program of instruction*” (Ibidem.:.5). En un artículo publicado en 1989 en el Foreign Language Annals, se enumeran los principios básicos de este tipo de instrucción:

- Debe estar basado en las materias, es decir el currículo se debe organizar en torno al contenido de la asignatura y no en torno a la lengua (formas, funciones, situaciones, etc...).
- Debe utilizar textos auténticos como los que se utilizan para los hablantes nativos, si bien no tienen por qué ser de este tipo exclusivamente.
- Debe permitir a los alumnos utilizar la segunda lengua para aprender y evaluar nueva información basándose tanto en lo que ya saben de su propia cultura y su lengua, como de la nueva que están aprendiendo.
- Debe estar ajustado a las necesidades específicas de los alumnos. Tanto los materiales, como el contenido o las actividades deben corresponderse con las necesidades cognitivas y afectivas de los aprendices (Stryker y Leaver, 1989).

Aunque con este tipo de instrucción se pretende que los alumnos adquieran niveles académicamente aceptables de los contenidos, Genesee (1984) explica que estos no tienen por qué ser exclusivamente académicos, sino que como contenido podemos incluir cualquier tema que sea cognitivamente estimulante para los alumnos, que despierte su interés y que sea lingüísticamente apropiado al nivel de los mismos.

Teniendo en cuenta esta acepción de contenido, la introducción de temas culturales como los derechos humanos, la inmigración y la multiculturalidad o temas del mundo actual se pueden englobar y utilizar para que los alumnos no solo desarrollen su competencia lingüística sino también para que aprendan sobre el mundo en el que viven y sus realidades.

Una de las grandes diferencias entre el Aprendizaje Basado en Contenidos y otros métodos para la enseñanza de idiomas es que el primero establece unos claros objetivos lingüísticos tanto específicos como académicos, permitiendo que los alumnos adquieran conocimientos sobre la materia de estudio, a la vez que desarrollan sus habilidades lingüísticas.

Al hablar de los objetivos lingüísticos que plantea este tipo de instrucción debemos hacer referencia a la dicotomía propuesta por Cummins (1979, 1981 a) entre BICS¹⁸³ (Basic Interpersonal Communicative Skills) y CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). El primer término se refiere al lenguaje coloquial o conversacional que utilizamos para comunicarnos en situaciones de la vida cotidiana, mientras que el segundo se refiere a la habilidad que tiene el alumno para entender y expresarse tanto oralmente como por escrito a nivel académico.

¹⁸³ Según Cummins (1999), la adquisición y desarrollo de estos dos niveles lingüísticos es muy diferente. Considera que la Destreza Comunicativa Interpersonal Básica (BICS) se puede adquirir en unos 2 años aproximadamente, mientras que la Competencia de la Lengua Académico Cognitiva (CALP) requiere un proceso de tiempo más largo de entre 5 y 7 años. Cummins realiza esta diferenciación específicamente en el ámbito del bilingüismo y dentro de programas de inmersión donde los alumnos inmigrantes escolarizados en las escuelas deben alcanzar el mismo nivel lingüístico que sus compañeros nativos.

La pregunta que podemos hacernos es ¿a qué se le da más importancia, a la lengua o al contenido? Tal y como afirma Stoller (2002), gran defensora de este tipo de instrucción, debemos utilizar este enfoque como el armazón que incluye ambas cosas al mismo nivel y no utilizar el contenido como excusa para aprender la lengua, ya que a medida que los alumnos van dominando la lengua, van aprendiendo contenido y cuanto más contenido aprenden mejor es su habilidad lingüística: “*language as a medium for learning content and content as a resource for learning and improving language*” (Stoller, 2002, citado en Pessoa, Hendry, Donato, Tucker, Lee, 2007:103). Contenido y lengua tienen que funcionar como un tándem, como un todo que va a permitir a los alumnos desarrollar no solo su capacidad para comunicar sino también el pensamiento crítico y la autoestima, a la vez que se conseguirá un nivel de motivación mayor.

Muchos son los beneficios que según numerosos estudios aporta este tipo de instrucción. El Aprendizaje Basado en Contenidos se asienta en diferentes teorías del lenguaje y adquisición de lenguas. Tal y como manifiestan Richards y Rodgers (2001) la lengua debe ser un medio y no un fin. De la misma manera enlaza con la teoría de Krashen (1981) del “input comprensible” según la cual una lengua se adquiere cuando se está expuesto a este tipo de input: “*The best methods are therefore those that supply 'comprehensible input' in low anxiety situations, containing messages that students really want to hear.*” (Krashen 1982:7). El Aprendizaje Basado en Contenidos proporciona gran cantidad de input comprensible a través de la utilización de materiales auténticos de las materias objeto de estudio, así como de las diferentes estrategias y técnicas utilizadas por los profesores para hacerlo comprensible a los alumnos. Tal y como afirma Krashen “*comprehensible subject-matter teaching is language teaching*” (1981:62). Expertos en la materia como Cummins (1994), o Grabe y Stoller (1997) avalan la importancia de esta teoría en este tipo de instrucción. Esto se complementaría con la teoría de Swain (1985,1993) del “output comprensible”, ya que se pretende que los alumnos tengan oportunidades de poner en práctica la lengua meta con el fin de desarrollar la competencia comunicativa (Swain 1985,

1993)¹⁸⁴ tanto por escrito como oralmente y, por lo tanto, ser capaces de producir mensajes significativos. Pero todo esto no sería posible si la lengua se estudiara fuera de contexto, es decir las estructuras de una lengua deben ser aprendidas dentro de un contexto significativo (Snow, Met and Genesee 1989) y el hecho de integrar contenidos y lengua consigue que los alumnos estén expuestos a la lengua de una forma natural similar a la que se produce cuando se adquiere la lengua materna, proporcionando oportunidades para que se involucren en situaciones comunicativas significativas los unos con los otros ((Met, 1991; Snow, Met, & Genesee, 1989).

También se ha comprobado que la motivación aumenta ya que los temas que se tratan son de interés e importancia para los alumnos que ven la lengua como un instrumento de comunicación que les permite alcanzar tanto objetivos lingüísticos como académicos, lo cual enmarcaría este tipo de instrucción dentro del paradigma comunicativo, donde la lengua se utiliza para comunicar. Cuando se habla, se escucha o se escribe sobre temas significativos y la lengua se utiliza en un contexto natural, la comunicación se convierte en algo real (Dalton-Puffer, 2007:3).

Para resumir y teniendo en cuenta diferentes estudios realizados en el campo de la Instrucción Basada en Contenidos, podemos decir que los beneficios que aporta son numerosos porque:

- La adquisición de una lengua siempre se realiza dentro de un contexto y este tipo de instrucción proporciona un contexto significativo que hace posible que exista comunicación (Curtain, 1995; Met, 1991).
- Promueve la negociación de significado ((Lightbown & Spada, 1993).

¹⁸⁴ Swain, definió el “output comprensible” como “un mensaje que se transmite de forma precisa, apropiada y coherente (Swain, 1985:249), lo cual vendría a completar la teoría de Krashen del “input comprensible” que sería la lengua a la que una persona está expuesta en un contexto comunicativo y la que debe tener en cuenta para poder interpretar un mensaje. Por lo tanto, a la hora de adquirir una lengua es tan importante la exposición a la misma como la capacidad de poner en práctica lo aprendido.

- La lengua se convierte en algo concreto y útil y no en algo abstracto, respetando la funcionalidad de la misma, es decir la lengua cambia dependiendo del contexto que estemos utilizando (Genesee, 1994).
- Proporciona no solo input comprensible, sino también la lengua necesaria que apoya el aprendizaje del contenido (Lyster, 1987; Met, 1991; Swain, 1985).
- Considera contenido y lengua como un todo, lo que favorece el aprendizaje tanto del lenguaje académico (CALP) como básico (BICS) (Cummins 1981).
- Promueve el aprendizaje cooperativo.
- Desarrolla destrezas cognitivas de orden inferior y superior, así como el pensamiento crítico, lo que conduce a un desarrollo mayor y más rico de la lengua gracias a las tareas que los alumnos deben realizar, tales como recopilar información, analizar datos, comparar, contrastar, etc... (Curtain, 1995; Met, 1991).
- La exposición a la lengua meta es continua y lo que se aprende está en relación directa con la vida real de los alumnos y sus intereses, lo que activará sus conocimientos previos permitiéndoles hacer uso de los mismos para incrementar y desarrollar tanto los nuevos conocimientos como la lengua (Curtain, 1995).

Podríamos concluir diciendo que la Instrucción Basada en Contenidos es considerada como un enfoque sumamente atractivo para la enseñanza de una segunda lengua y son numerosos los estudios y programas de inmersión que lo avalan ya que ha demostrado ser eficaz a la hora de la consecución de objetivos tanto a nivel de contenidos como lingüísticos.

En el siguiente capítulo veremos cómo algunos de estos enfoques van a influenciar el panorama educativo europeo, dando lugar a orientaciones innovadoras en el campo de la enseñanza de idiomas.

CAPÍTULO 6

APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUA (CLIL/AICLE/AICOLE)

6.1 APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUA¹⁸⁵

Tras el recorrido histórico por los diferentes métodos utilizados para la enseñanza de lenguas extranjeras realizado a lo largo de los capítulos 3, 4 y 5 podríamos llegar a la conclusión de que a pesar de los numerosos cambios que éstos han sufrido y de la búsqueda incesante por parte de lingüistas, psicólogos, pedagogos y expertos en lenguas extranjeras por encontrar el método perfecto, aún no se ha encontrado el que, con carácter general, permita que los aprendices alcancen el nivel lingüístico que debería corresponder a los años de instrucción recibida y puedan comunicar en la lengua meta con la adecuada fluidez.

Tal y como se expone en el capítulo 1 de esta investigación, el nivel de inglés de los alumnos que acceden a la universidad española es insuficiente; sin embargo, han terminado con éxito el bachillerato y han superado la Prueba de Acceso a la Universidad. A nivel europeo, nuestros estudiantes tampoco han conseguido posicionarse entre los países con un mayor nivel de competencia lingüística, tal y como hemos podido comprobar tras la realización del estudio llevado a por el Consejo de Europa en 2012 , la comparación realizada entre los alumnos de nuevo acceso a la universidad y los alumnos que estudian en los centros bilingües de la Comunidad de Madrid demuestra que, al finalizar la etapa de primaria que se compone de seis años, si bien los porcentajes son similares con referencia a los niveles, hay que tener en cuenta que tan solo han estudiado 6 años una lengua extranjera y han superado una prueba en las cuatro destrezas. Teniendo en cuenta que durante toda la educación primaria y secundaria la lengua extranjera es una asignatura obligatoria del currículo, lo que supone un mínimo de doce años de instrucción, sin tener en cuenta a aquellos que incluso comenzaron en la etapa de educación infantil, habría que plantearse que es lo que está pasando en nuestro

¹⁸⁵ Content and Language Integrated Learnig.

sistema educativo para que los resultados en lengua extranjera no sean satisfactorios.

Las preguntas que cabe hacerse son las siguientes: ¿cómo es posible que, en la mitad de años, los alumnos de los centros bilingües de la Comunidad de Madrid alcancen una competencia lingüística tan satisfactoria, es decir, similar a la de los estudiantes que acceden a la universidad?, ¿qué factores han podido influir para que esto ocurra?, ¿el tiempo de exposición a la lengua meta?, ¿la calidad del programa bilingüe?, ¿la formación del profesorado?, ¿la metodología utilizada?, ¿los recursos? Muchos pueden ser los factores que han influido, pero nos convendría destacar dos de ellos: la exposición significativa a la lengua meta y sobre todo la metodología utilizada, ya que serían los factores que realmente diferenciarían a los alumnos de centros bilingües de los de centros no bilingües.

En este capítulo nos centraremos en explicar el enfoque conocido con el término CLIL (Content and Language Integrated Learning) y como éste, si bien concebido para ser aplicado en programas bilingües y tras haber demostrado dar buenos resultados en programas de inmersión en Europa y en los centros bilingües de la Comunidad de Madrid, podría ser muy apropiado para ser aplicado a la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

6.2 EL ORIGEN DEL ACRÓNIMO CLIL

Aunque la enseñanza bilingüe ha estado presente en Europa desde hace tiempo será a partir de los años 90 cuando recibe el mayor impulso. Durante los años 70 este tipo de enseñanza se reducía a regiones fronterizas con otros países o para grupos minoritarios de alumnos en contextos sociales o lingüísticos poco corrientes y siempre se hacía referencia a la terminología escuela, educación o enseñanza bilingüe (Eurydice, 2006).

El desarrollo en Europa durante los años 80 de este tipo de instrucción bilingüe ha recibido la influencia de los programas bilingües y/o de inmersión que

surgieron en Canadá en los años 60 y que gozaban de gran popularidad, programas que luego se extendieron a otras partes del mundo y muy concretamente a Estados Unidos, por motivos que hemos comentado en el capítulo 5.

Esto suscitó gran interés dentro del contexto europeo sobre todo desde el punto de vista de la enseñanza, lo cual llevó a la Comisión Europea en los años 90 a realizar investigaciones en este campo y a buscar nuevas perspectivas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Si bien desde la década de los 70 ya existían programas bilingües, tal y como hemos mencionado al principio de este punto, es a partir de los 90 cuando surgen las primeras iniciativas de la Comunidad Europea para promover la implantación de un enfoque metodológico innovador que fuera más allá de la simple enseñanza de una lengua y en particular “*the teaching of classes in a foreign language for disciplines other than languages, providing bilingual teaching*” (Eurydice, 2006:7-8)¹⁸⁶. Esto supuso la puesta en marcha de numerosas acciones para mejorar la formación del profesorado, tanto de lenguas, como de aquellos que deberían impartir su materia en una lengua diferente a la propia y promoviendo intercambios de alumnos universitarios de los Estados Miembros como auxiliares de conversación para apoyar los programas bilingües. Será a partir de este momento cuando el acrónimo conocido como CLIL empezó a ser ampliamente utilizado en Europa en el campo de la educación bilingüe.

El término fue acuñado en el año 1994 por David Marsh, profesor en la universidad Jyväskylä de Finlandia y, en 1996, el EuroCLIC Network¹⁸⁷ durante el Foro sobre “Mainstream Bilingual Education celebrado en Helsinki, decidió aceptar el término CLIL en lugar de otros que ya se utilizaban en programas bilingües y de inmersión en Estados Unidos y Canadá, por considerar que era el que mejor se adecuaba a la integración de contenidos y lengua, ya que le daba la misma importancia a ambos conceptos.

¹⁸⁶ Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Eurydice, 2006. <http://goo.gl/0b3yYF>.

¹⁸⁷ El European EuroCLIL Network es una red fundada en 1996 por la Comisión Europea que consta de profesores, formadores e investigadores interesados en la implementación de CLIL.

Todas las acciones llevadas a cabo por la Unión Europea a partir de los años 90 y que impulsaron la utilización de esta metodología, han dado lugar a que ésta se convierta en una herramienta fundamental para la consecución de los objetivos establecidos por Consejo de Europa en cuanto al aprendizaje de lenguas, recibiendo gran apoyo por parte de la institución (ver European Commission; Marsh 2002; Eurydice 2006: 8–9; Dalton-Puffer et al. 2010: 4–5 European Commission Communication 2003: 8)¹⁸⁸.

Según el informe de Eurydice/Eurostat 2012¹⁸⁹, en la actualidad el enfoque CLIL se utiliza en muchas escuelas en la mayor parte de los países europeos dentro de la educación general, a excepción de Dinamarca, Grecia, Islandia y Turquía. Los modelos que siguen cada uno de estos países varían considerablemente¹⁹⁰, ya que en algunos casos los programas empiezan durante la etapa de Educación Primaria, otros en Secundaria, y en algunos casos en ambas etapas. Sin embargo, la parte alemana de Bélgica, Luxemburgo y Malta ofrecen instrucción CLIL en todas las escuelas a lo largo de todo el sistema educativo, incluida la Educación Universitaria. En Bélgica (Comunidad Flamenca), Chipre y Portugal se realiza este tipo de provisión dentro de proyectos pilotos, si bien desde el año 2011 en Chipre ha pasado a formar parte de la educación general y en el año 2009 Portugal¹⁹¹ implantó, solo en secundaria, un programa de secciones lingüísticas en 23 escuelas, siendo la lengua de instrucción el francés. En Italia, desde el año 2010, todos los alumnos de segundo de bachillerato están obligados a realizar una materia no lingüística en inglés, pudiendo ser esta cualquier materia del currículo, la cual será determinada por cada centro. En la siguiente figura podemos ver cuáles son los países que proporcionaban este tipo de instrucción durante la educación primaria y/o secundaria durante el curso académico 2012, siendo España uno de ellos.

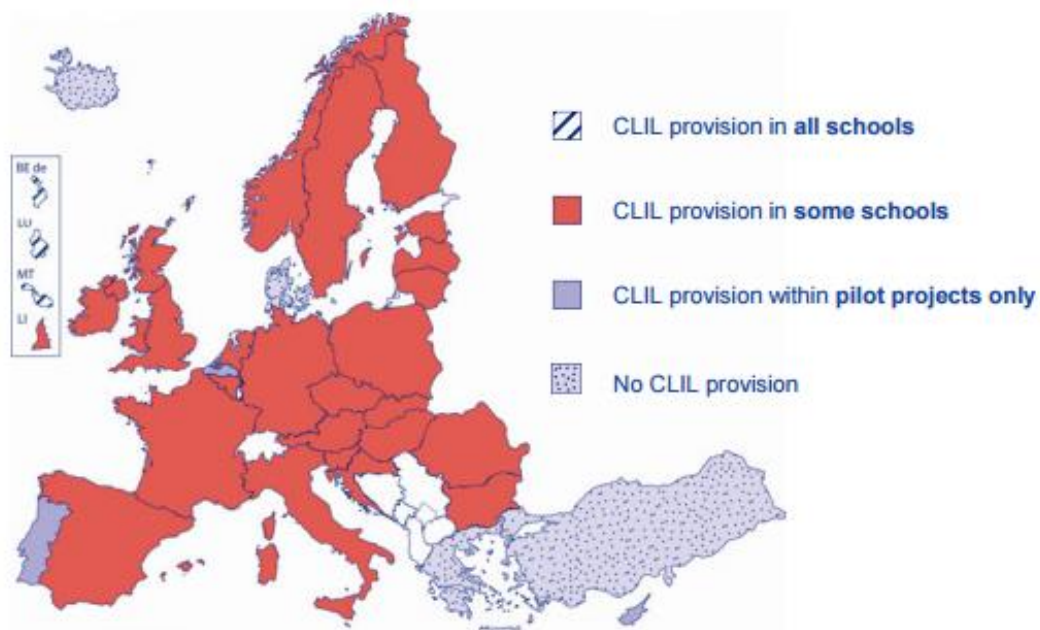
¹⁸⁸ European Commission Communication. (2003). Promoting language learning and linguistic diversity. An action plan 2004–2006.

¹⁸⁹ Key Data on Teaching Languages at School in Europe. Eurydice, 2012. Disponible en el siguiente enlace: <http://goo.gl/DQgwrL>.

¹⁹⁰ Ver punto 6.4 de éste capítulo.

¹⁹¹ Proyecto SELF (*Secções Europeias de Língua Francesa*) de Portugal.

Ilustración 24. Países que proporcionan instrucción CLIL en Europa.



Fuente: Eurydice 2012:32

En esta figura no se tienen en cuenta los programas de las escuelas internacionales ni aquellos que se encargan de la integración de los inmigrantes en el sistema educativo, conocidos en nuestro país como “aulas de enlace”.

6.2.1 Términos Utilizados en el Aprendizaje de Contenidos y Lengua

CLIL es ante todo un enfoque ecléctico que incorpora aspectos del Aprendizaje Basado en Contenidos y de otros enfoques tratados en el capítulo anterior, como el Cooperativo, o el Basado en Tareas. También se verá como muchas de las características de este enfoque ya eran utilizadas en la antigüedad. Por ejemplo, los sumerios¹⁹² enseñaban contenidos (botánica, zoología, etc...) a los acadios y, durante siglos, el Latín como lengua franca era la lengua para instruir a los alumnos en leyes, medicina y filosofía entre otras materias en escuelas y universidades.

¹⁹² Véase capítulo 3 de esta investigación.

Las lenguas extranjeras se han utilizado como medio de instrucción para enseñar materias no lingüísticas durante muchos años, lo que ha dado lugar a la aparición de una terminología amplia dependiendo del tipo de programa bilingüe y de si se hace más hincapié en la lengua o en el contenido. La mayoría de los términos, si bien diferentes, persiguen objetivos similares que son conseguir que los alumnos aprendan a la vez la lengua y el contenido. Algunos de estos términos son:

Content-based second language instruction: este tipo de instrucción se ha utilizado extensivamente en América del Norte, y si bien pretende que los alumnos dominen el contenido y desarrollen la lengua, se pone más énfasis en el aprendizaje de la lengua (Nikula y Marsh, 1998).

Language enhanced or language enriched content instruction: este término se utiliza frecuentemente para referirse al uso de una lengua no nativa como medio de instrucción; sin embargo se le da más importancia al contenido que a la lengua (*Ibidem:* 14).

Immersion: con este término se refieren a la instrucción que se realiza por medio de lenguas que no son las maternas de los alumnos. Una de las definiciones más utilizadas para definir este tipo de instrucción es la que proporciona Genesee:

Generally speaking, at least 50 percent of instruction during a given academic year must be provided through the second language for the program to be regarded as immersion. Programs in which one subject and language arts are taught through the second language are generally identified as enriched second language programs (Genesee, 1987:1).

En este tipo de programas es importante la relación “un profesor - una lengua” para que no se produzca una alternancia de código; es importante que el profesor encargado de las materias en inglés utilice siempre la lengua meta con sus alumnos. Van dirigidos a todo el conjunto de alumnos y el principal objetivo es que aprendan tanto la lengua meta como la cultura de ésta, con la idea de que se

conviertan en alumnos bilingües y biculturales. La enseñanza está centrada en el alumno y la lengua se utiliza en situaciones reales y naturales (Laurén 1991). Estos programas son muy populares en Canadá y han servido de modelo para la puesta en marcha de programas similares en Europa, siendo Finlandia uno de los primeros países en instaurarlos. Un programa no se puede considerar de inmersión cuando sólo una asignatura se realice en una lengua extranjera.

Estos programas también reciben el nombre de “**Dual Language Education**” (DEL) o “**Two-Way-Immersion**”¹⁹³ y han sido definidos por Genesee y Lindholm-Leary (2012: 2) como: “*schooling at the elementary and/or secondary levels in which English along with another language are used for at least 50% of academic instruction during at least one school year.*”

Existen distintos tipos de programas (Genesee, 2004:7) dependiendo de los cursos, la edad o el número de años en los que se implante. Genesee distingue entre otros los siguientes modelos:

- **Early immersion:** Implantación en infantil o 1º de primaria.
- **Middle immersion:** Implantación en 4º o 5º de primaria.
- **Late immersion:** Implantación en el equivalente a 1º de la ESO en adelante.

Los programas también varían según las horas de instrucción que se reciben en la lengua meta. En los de inmersión temprana parcial el 50% de la instrucción es en la lengua meta y el otro 50% en la lengua materna de los alumnos durante sólo un año, mientras que en los programas de inmersión total toda la instrucción se recibe en la lengua meta y la duración puede ser de uno a varios años.

¹⁹³ Canadá ha sido pionera en la implantación de programas de inmersión debido a su contexto anglo-francés. El desarrollo de estos programas se debió sobre todo a factores socioculturales y políticos. En los años 60 existía una gran desigualdad a todos los niveles entre los ciudadanos de habla inglesa y los de habla francesa de la zona de Quebec, llegándose incluso a prohibir el uso de esta lengua, con la consiguiente supremacía del inglés. El 25% de la población total canadiense es de habla francesa, lo que supuso un movimiento conocido como la “Quiet Revolution” a partir del cual se empezó a tener consciencia de la importancia del francés, dando lugar a la implantación de los primeros programas de inmersión (Seljak, 1996, Igartua, 2006).

Bilingual Education: el término educación bilingüe ha sido considerado como un concepto genérico para referirse a las diferentes formas de utilizar una lengua extranjera para la instrucción, si bien el inconveniente radica en que al hablar de bilingüismo pensamos en personas que han crecido en un entorno bilingüe (padre y madre de nacionalidades diferentes) o cuando la instrucción en otra lengua se realiza con grupos minoritarios y lo que se pretende es integrar a esas minorías en el contexto académico (Nikula y Marsh, op.cit).

Mainstream bilingual education: consiste en la instrucción de contenidos en una lengua extranjera para grupos mayoritarios, que a la vez también estudian formalmente la lengua en cuestión como materia. (Baker 1993, Marsh et al. 1996).

Sheltered English Instruction: este enfoque se utiliza mayoritariamente para integrar a grupos minoritarios en el aula e intentar hacer más comprensible el inglés académico necesario para trabajar los contenidos a alumnos con un nivel de competencia en inglés limitada (LEP)¹⁹⁴. Los alumnos no tienen que competir académicamente con los estudiantes nativos y, en cierta medida, están “protegidos”, de ahí el nombre de “*sheltered*”¹⁹⁵ (Freeman & Freeman, 1988).

Como hemos visto, cada uno de los modelos difiere según la importancia que se dé a la lengua o al contenido. En los últimos años se ha tendido, por parte de investigadores y profesores, a considerar el término integración de lengua y contenido para referirse a las diferentes formas en las que una lengua diferente a la materna se utiliza como medio de instrucción, por considerarlo un concepto mucho más amplio que algunos de los anteriormente citados y porque tanto la lengua como el contenido tienen la misma importancia (Snow, Met & Genesee 1989, Swain 1996).

¹⁹⁴ LEP: Limited-English-Proficient.

¹⁹⁵ El verbo “shelter” en español significa proteger, defender o dar cobijo, que es lo que pretende este tipo de instrucción.

6.3 ¿EN QUÉ CONSISTE EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUA?

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua es un enfoque metodológico que surge ante la necesidad existente en Europa de proporcionar a las nuevas generaciones la preparación necesaria para que se cumplan las iniciativas de la Comunidad Europea cuando propone para sus Estados Miembros el aprendizaje de dos lenguas aparte de la materna. Los bajos niveles de los ciudadanos de algunos países europeos en lenguas extranjeras y las poco eficaces metodologías utilizadas para la enseñanza de las mismas, que no dieron los resultados esperados, impulsaron a la búsqueda, una vez más, de un método o enfoque de enseñanza integrada que cumpliera con los objetivos de un mundo donde la integración y la globalización exigen una serie de conocimientos y habilidades muy diferentes a las que se necesitaban en épocas anteriores.

A pesar de los esfuerzos e inversiones llevados a cabo por la Comunidad Europea en los diferentes planes de acción y programas que tenían como objetivo principal promover el aprendizaje de lenguas y así conseguir que los alumnos de los Estados Miembros mejoraran su nivel de competencia lingüística, los resultados seguían estando muy por debajo de las expectativas.

The findings of a comparative analysis of Member States' foreign language education policies discusses the possible reasons for the disappointing state of students' foreign language competences in the Member States. According to this analysis, there are a fair number of countries, where learning time is considered to be adequate, but achieved competency levels at the end of secondary education are too low, thus pointing at a problem with the efficiency and quality of teaching. (Comisión Europea, 2014: 1)¹⁹⁶

El análisis comparativo “*Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning*” realizado en el año 2014 por la Comisión Europea, pone de manifiesto que es necesario implementar enfoques

¹⁹⁶ Comisión Europea (2014). Languages in Education and Training: Final Country Comparative Analysis, prepared in 2013 by the TWG Languages in Education and Training with support by GHK.

que permitan una mayor exposición a la lengua en contextos naturales e integrados en el currículo, enfoque que ya ha sido testado en algunos países europeos con resultados muy satisfactorios. Ese enfoque es el que se conoce con el término CLIL.

Muchos son los autores que han definido este término, e incluso Marsh, su creador, ha ido añadiendo modificaciones con el paso del tiempo. La primera definición que Marsh (1994) da sobre CLIL es la siguiente: *“it refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focussed aims, namely the learning of content and the simultaneous learning of a foreign language.”*

Posteriormente lo define como: *“CLIL refers to situations where subjects, are taught through a language which is not the language used in mainstream education, with dual-focussed aims, namely the learning of content, and the simultaneous learning of the target language”* (Marsh, 2002:15). Es decir, es un enfoque inclusivo en la medida que tanto la lengua como el contenido tienen la misma importancia. No significa estudiar una materia no lingüística en una lengua extranjera, sino *con* la lengua y *a través* de la misma.

En un Simposio celebrado por el Departamento de Lenguas Europeas de Graz en noviembre de 2005, vuelve a definir el enfoque con más precisión: *“This approach involves learning subjects such as history, geography or others, through an additional language. It can be very successful in enhancing the learning of languages and other subjects, and developing in the youngsters a positive ‘can do’ attitude towards themselves as language learners* (Marsh, 2005:2).

Otros autores como Graddol (2006) o Dalton-Puffer (2007) también han realizado aportaciones a la definición de este término. Para Graddol, este enfoque también tiene un doble objetivo, que es el aprendizaje de lengua y contenido, pero es necesario que el alumno reciba el apoyo necesario para desarrollar las habilidades lingüísticas que necesitará para aprender los contenidos. Según

Graddol, CLIL no es exclusivo para alumnos excelentes o con un nivel lingüístico elevado, lo que es fundamental es que el profesor adopte la metodología apropiada. Por otra parte sitúa este enfoque en un contexto educativo más amplio al considerar que puede ser utilizado para estudiar inglés a través de contenidos específicos; es decir, no limita el uso de este enfoque para estudiar sólo materias no lingüísticas, sino también la posibilidad de utilizarlo para estudiar la lengua inglesa.

CLIL is an approach to bilingual education in which both curriculum content ... and English are taught together. It differs from simple English-medium education in that the learner is not necessarily expected to have the English proficiency required to cope with the subject before beginning study. Hence, it is a means of teaching curriculum subjects through the medium of a language still being learned, providing the necessary language support alongside the subject specialism. CLIL can also be regarded ... as a means of teaching English through study of specialist content (Graddol 2006: 86).

Por otro lado Dalton-Puffer (2007: 1) proporciona la siguiente definición respecto al término CLIL: “*educational settings where a language other than the student’s mother tongue is used as medium of instruction*” and “*using a language other than the L1 as a medium of instruction*”.

A pesar de que todas estas definiciones pueden variar en determinadas palabras o longitud, el objetivo es el mismo, que es la integración y el estudio de los contenidos de materias no lingüísticas utilizando una lengua diferente a la de los alumnos como medio de instrucción. En la actualidad la definición más utilizada o quizás la que ha prevalecido es: “*a dual-focussed educational approach in which an additional language is used for learning and teaching of both content and language with the objective of promoting both content and language mastery to pre-defined levels*” (Maljers, Marsh, Wolff, Genesee, Frigols-Martín and Mehisto 2010, citado en Marsh, Mehisto, Wolff and Frigols-Martín 2010: 11).

Si comparamos las diferentes definiciones a las que nos hemos referido, vemos que en las proporcionadas por Marsh en 1994, que es cuando se acuña el

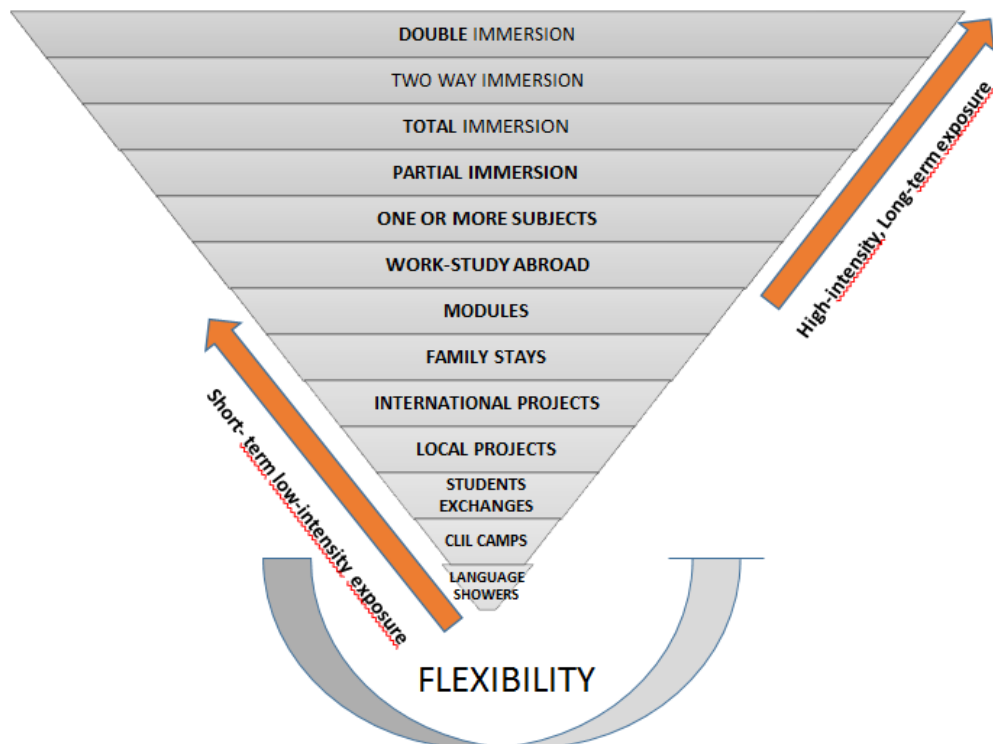
término CLIL, se habla de una “*lengua extranjera*” y en 2002 de “*una lengua que no es la utilizada en la educación general*” para acabar hablando de “*una lengua adicional*” en las definiciones de 2005 y 2011. Esto ha dado lugar a que el término original en español sea AICLE, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera, si bien en ningún momento se enseña una lengua extranjera como tal, sino que ésta es el medio para el aprendizaje de los contenidos. En este enfoque la lengua está subordinada al contenido y dependiendo de este y de la materia objeto de estudio se utilizarán unas estructuras u otras; es decir, la progresión que se sigue viene determinada por las necesidades del contenido, y no es una progresión gramatical como lo sería en una clase de lengua inglesa.

El acrónimo AICLE, inspirado en la primera definición de Marsh, no ha sido corregido y quien lo utiliza sigue denominando extranjera la lengua que al convertirse en lengua vehicular deja de serlo. Consciente de este desajuste, en la Comunidad de Madrid se optó por el acrónimo AICOLE, más ajustado a la definición real de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua. Por esta razón, de ahora en adelante utilizaremos indistintamente el término CLIL/AICOLE para referirnos a este enfoque.

6.3.1 Modelos Curriculares CLIL/AICOLE

Una de las características de este enfoque es su flexibilidad. Al igual que ocurre con los diferentes términos utilizados en los programas bilingües, y según se haga más hincapié en la lengua o el contenido, también podemos distinguir diferentes tipos de CLIL dependiendo del tiempo de exposición a la lengua meta y de la duración del programa. Tendremos en cuenta dos clasificaciones distintas; la realizada por Mehisto, Marsh y Frigols (2008) y la realizada por Coyle (Coyle et al. 2010: 18-25).

Figura 1: Diferentes tipos de provisión CLIL/AICOLE para Primaria, Secundaria, Formación Profesional y Educación Universitaria



Fuente: Elaboración propia a partir de Mehisto et al. 2008: 13

Tal y como observamos en la figura 1, el uso de este enfoque ofrece un gran abanico de posibilidades, cada una de las cuales persigue objetivos diferentes y pueden ser aplicadas a todos los niveles del sistema educativo (primaria, secundaria, FP y universidades). Esta variedad oscila desde lo que llaman “baños de lengua”, donde alumnos de cuatro a once años estarían expuestos a la lengua meta de 30 minutos a una hora y treinta minutos semanales. Las actividades comprenderían juegos, canciones, historias, todo ello en un ambiente relajado y divertido, con el objetivo de que vayan asimilando los sonidos de la lengua, hasta la inmersión temprana total, que comenzaría en la última etapa de educación infantil o en el primer curso de primaria; sin embargo la inmersión se produce sólo en los primeros años, ya que a medida que el programa avanza, gran parte del currículo se da en la lengua materna de los alumnos, para pasar más adelante a un 50% en lengua materna y otro 50% en la lengua meta (Mehisto et al. Op.cit: 13). Este último ejemplo de programa estaría en consonancia con el que se lleva a cabo

en los colegios bilingües de la Comunidad de Madrid, donde si bien no existe inmersión total en los primeros años, a lo largo de toda la educación primaria (desde 1º a 6º), la normativa establece que al menos un mínimo del 30% del currículo debe ser impartido en la lengua meta, aunque en la práctica se suele sobrepasar el 50%.

Los dos últimos ejemplos de la pirámide, Two-Way-Immersion y Double Immersion, son programas parecidos a los implementados en Canadá o Estados Unidos, a los que ya nos hemos referido con anterioridad. También hace referencia a estancias en familia, intercambio de alumnos o campamentos, a los que consideran tipos de programas CLIL, si bien no se especifica ni el objetivo, ni la duración y tampoco estaría dentro de la definición propuesta por los mismos autores, ya que en la mayoría de estos casos, el estudio de contenido queda excluido, se desarrollan fuera del ámbito educativo y lo único que se puede considerar es la exposición a la lengua meta.

Coyle (Coyle et al. 2010:18-26) hace una clasificación de los diferentes modelos mucho más concreta dividiéndolos por etapas educativas y especificando cual es el objetivo concreto en cada uno de ellos.

Para la educación primaria establece tres modelos a los que denomina A1, A2 y A3, para secundaria cinco B1, B2, B3, B4, B5 y para la educación superior tres, C1, C2 y C3. Si bien utiliza una denominación que nos puede hacer pensar en los niveles del Marco Común Europeo de Referencia, no existe relación alguna.

Modelos para la Educación primaria:

A1: Introducción de conceptos clave y afianzamiento de la confianza.

A2: Desarrollo de conceptos clave y del aprendizaje autónomo.

A3: Preparación para un programa AICOLE de larga duración.

Esta clasificación ha sido realizada en base al número de horas que los alumnos están expuestos a la lengua meta, a la competencia lingüística del

profesorado y al apoyo a las estructuras educativas del centro. Para el nivel A1 propone quince horas, si bien no se detalla su distribución temporal, o si el módulo consiste en un total de ese número de horas. Lo puede realizar un profesor con una fluidez en el idioma limitada siempre y cuando los materiales utilizados hayan sido diseñados para ese fin, ya que sería solo una introducción a la lengua.

Para el segundo modelo (A2) se aconsejan cuarenta horas de instrucción y, tampoco se detalla la distribución temporal de las mismas. Lo ideal es que el profesor de la lengua meta y el especialista en la materia trabajen conjuntamente. En este modelo se incide de manera más profunda en los conceptos del contenido y se realiza algún tipo de evaluación.

El tercer modelo (A3) implica el diseño de un marco específico así como el apoyo de los responsables educativos para que su implantación sea posible.

Modelos para la Educación Secundaria:

B1: Educación entre dos escuelas.

B2: Educación Bilingüe.

B3: Enfoque modular interdisciplinario.

B4: Proyectos basados en la lengua.

B5: AICOLE en el campo de la Formación Profesional.

El modelo B1 consiste en un módulo o curso específico entre colegios que se encuentran en países diferentes y la instrucción se realiza en la lengua meta a través de Skype.

El siguiente modelo (B2) contempla el estudio de gran parte del currículo en la lengua meta durante varios años con el fin de alcanzar un nivel apropiado de contenido y lengua. Los alumnos también reciben clase de inglés como lengua extranjera y, al igual que el anterior, puede recibir reconocimiento institucional o internacional a través de sistemas formales de evaluación.

En el modelo referente a un “Enfoque modular interdisciplinario” (B3), un módulo concreto de una materia no lingüística, por ejemplo el medio ambiente o el calentamiento global es impartido utilizando CLIL por profesores de asignaturas diferentes (biología, química, ciencias, etc...). Al igual que el modelo anterior, la lengua inglesa también se imparte como asignatura aparte.

Los modelos B4 y B5 son diferentes a los anteriores en la medida en que en el primero es el profesor de lengua inglesa quien se hace responsable del módulo CLIL y es un compendio entre el aprendizaje basado en contenidos y el desarrollo de aspectos comunicativos de la lengua, de manera que los alumnos ven cómo utilizar la lengua de forma auténtica y natural. El profesor proporciona el apoyo necesario para que la comunicación sea eficaz. En el segundo (B5), se utiliza tanto la lengua meta como la materna para que los alumnos puedan realizar tareas en diferentes contextos. Si es posible, el profesor de lengua y el especialista en la materia trabajan cooperativamente, y los temas a tratar serían los específicos del currículo de FP de cada especialidad, por lo que en cierta medida sería comparable al Inglés para Fines Específicos, pero más enfocado a la enseñanza y aprendizaje de contenidos.

Modelos para la Educación Superior

C1: Educación plurilingüe.

C2: CLIL adjunto.

C3: Cursos de contenido con lengua integrada.

Los modelos C2 y C3 son más comunes, ya que se pueden implementar más fácilmente al no exigir a los alumnos un nivel de competencia lingüística muy alto. Se pretende dominar el contenido y aprender una segunda lengua, es decir la L2 es una herramienta auxiliar, de ahí el nombre de “adjunta”, que apoya los resultados del aprendizaje del contenido. Este tipo de provisión debe realizarse con la colaboración entre el profesor especialista en la materia y el especialista en

lengua extranjera. El primero tendría similitud con ESP¹⁹⁷, ya que se estudia el contenido de materias y la lengua específica relacionada con las mismas, mientras que el C3 se centra principalmente en la lengua y pretende mejorar la habilidad lingüística; sin embargo, en el C1 se estudia más de una lengua durante varios años en programas relacionados con contenidos. Como hemos visto este enfoque puede ser implementado de muy diferentes maneras y en diferentes situaciones educativas.

6.3.2 CLIL/ AICOLE: “The Umbrella Term”

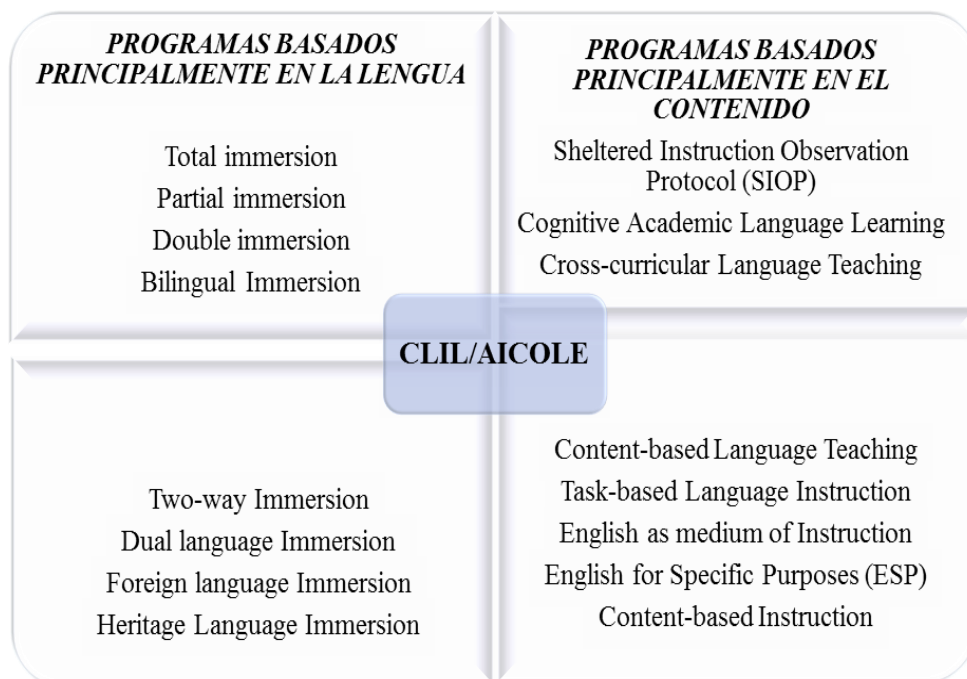
El término AICOLE, término que se adecúa más a la traducción de CLIL, es considerado como un paraguas que abarca muchos y diferentes enfoque educativos, algunos basados principalmente en la lengua y otros en el contenido (Mehisto, Marsh, Frigols, 2008), de ahí que se refieran a él como “*umbrella term*”. Como modelo ecléctico, ha utilizado aquello de cada enfoque que ha demostrado ser más beneficioso para la consecución de los objetivos perseguidos, de ahí su flexibilidad y capacidad para ser adaptado a muy diferentes contextos. Enfoques tales como, Language Across the Curriculum (LAC) (Parker 1985, Holl 2009), English for Specific Purposes (ESP), el Inglés para Fines Académicos (EAP)¹⁹⁸, la Instrucción Basada en Contenidos (CBI), CLIL (Fortanet-Gómez y Ruiz-Garriado 2009:48-50), (Fernández 2009: 10–15; Graddol op.cit: 86); los programas de inmersión implementados en Canadá y Estados, como el Dual Language Immersion, Partial Immersion (Genesee y Lindholm-Leary, 2007) o, Language for Specific Purposes (LSP), han sido considerados por algunos autores como el germen de esta metodología (Maljers et al. 2007:9).

La figura 2 nos muestra de forma gráfica, todos los programas que CLIL abarca y que han sido clasificados según estén basados en la lengua o el contenido.

¹⁹⁷ English for Specific Purposes.

¹⁹⁸ English for Academic Purposes.

Figura 2: Métodos que abarca la metodología CLIL/AICOLE



Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, no debemos olvidar que, a pesar de las similitudes que comparte con otros métodos y enfoques utilizados en Canadá y Estados Unidos, las causas o factores que favorecieron la implantación de programas bilingües en Europa difieren notablemente.

En primer lugar cabría destacar el contexto en el que se enmarcaban, ya que se desarrollaban siguiendo las directrices establecidas por la Unión Europea en la Resolución del Consejo de 31 de marzo de 1995¹⁹⁹, que proponía la enseñanza de dos lenguas comunitarias aparte de la materna, lo cual contribuyó a la implantación de programas bilingüe en todo el territorio europeo. Estos factores difieren de los que impulsaron la creación de estos programas en Norte América y Canadá que tenían como objetivo la integración de inmigrantes o la de proporcionar a sus ciudadanos la opción de aprender las dos lenguas oficiales del país, como fue el caso de Canadá.

¹⁹⁹Council Resolution of 31 March 1995 on improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the European Union, Official Journal C 207 of 12.08.1995. La Resolución puede ser consultada en el siguiente enlace: <http://goo.gl/4jKrOh>.

En segundo lugar la lengua de instrucción es una lengua extranjera o adicional y no una segunda lengua, ya que solo se utiliza en el ámbito educativo y no en el social; es decir, no es comparable con los programas americanos en la medida que los inmigrantes hablan una lengua en casa y luego deben aprender la lengua del país, la cual también utilizan para comunicarse en su vida cotidiana (Dalton-Puffer et al., 2010: 1).

En tercer lugar los profesores CLIL no son ni nativos ni especialistas en lengua inglesa, sino que son especialistas en su materia (geografía, historia, ciencias), a los que se requiere un alto nivel de competencia lingüística. Esto quiere decir que si bien deben enseñar contenidos en una lengua adicional, deben estar preparados para ser capaces de explicar cualquier tema lingüístico que surja a partir de los contenidos con el fin de que los alumnos lo aprendan. Debe existir ayuda y colaboración mutua entre los profesores especialistas en lengua y los especialistas en contenidos (Mehisto et al., op.cit.). En cuarto lugar, el contenido que se enseña es el de las materias del currículo y la lengua inglesa se imparte como asignatura aparte (Dalton-Puffer et al. 2010: 1–2, Wolff, 2009).

Aparte de las diferencias que hemos mencionado, los programas europeos comparten muchas de las ventajas y beneficios que los programas canadienses y americanos han demostrado gracias a los numerosos estudios realizados en el campo de la educación bilingüe. Aunque existen numerosos mitos, algunos de los cuales hacen referencia a problemas relacionados con la adquisición de la lengua, la adquisición de conocimientos, entre otros, los alumnos inmersos en un programa AICOLE saben leer y escribir y dominan su lengua materna, por lo que transferirán los conocimientos que tienen de su primera lengua a la otra. Esta transferencia es la que Cummins (1981) denomina “hipótesis de interdependencia”, la cual ha sido probada a través de numerosos estudios y evaluaciones de programas bilingües y trilingües en Canadá (Lambert & Tucker, 1972), Estados Unidos (Oller & Eilers, 2002; Thomas & Collier, 2002) , Irlanda Macnamara’s (1966) y en comunidades de España donde existen lenguas

cooficiales, como el País Vasco, Cataluña o Valencia (Cenoz & Valencia, 1994; Huguet, Vila, & Llurda, 2000; Lasagabaster, 2003; Sierra & Olaziregi, 1991).

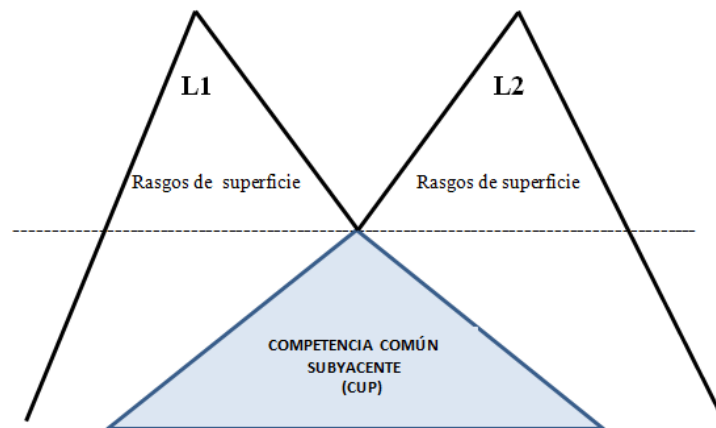
Cummins (1979, 1981, 1991, 2005) formuló y explicó esta hipótesis de la siguiente forma: *“To the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly”* (Cummins, 2005:3).

Esto significa que, si en un programa bilingüe inglés-español donde los alumnos son españoles y se les instruye en destrezas de lectoescritura en inglés, no sólo van a desarrollar esas destrezas en la lengua meta sino que a la vez van a desarrollar competencias cognitivas y lingüísticas en su lengua materna. Es decir, que existe una interdependencia subyacente entre las dos lenguas no sólo a nivel lingüístico sino también conceptual. En español, francés o inglés, muchas de las palabras tienen una etimología común, bien latina o griega. Si un alumno conoce la palabra en su idioma y además entiende el concepto, lo transferirá a la lengua meta sin ningún problema. Un ejemplo serían los cognados, que son palabras en distintas lenguas con un mismo origen etimológico y que tienen una semejanza fonética y léxica (Carrasco, 2013:14); si bien muchos han evolucionado fonéticamente, la similitud existente proporcionará a los alumnos el apoyo necesario para entender un texto en la lengua meta.

Las lenguas son todas diferentes en la superficie (pronunciación, ortografía, etc...), incluso algunas completamente diferentes (japonés-inglés); sin embargo, también se realizan transferencias gracias a esa competencia común subyacente existente entre las lenguas (Cummins, Swain, Nakajima, Handscombe, Green & Tran, 1984; Genesee, 1979, citado en Cummins, 2005: 4).

Cummins llega a la conclusión de que existe una competencia común subyacente (CUP)²⁰⁰; es decir, si bien las lenguas en la superficie pueden ser vistas como totalmente independientes (SUP), en el cerebro no ocupan parcelas separadas, sino que están interrelacionadas, de manera que hay una serie de aspectos que ambas comparten y por lo tanto se refuerzan mutuamente. Esto lo ilustró de una forma clara, a través de la metáfora de los balones o de la bien conocida “teoría del iceberg”.

Figura 3: “Teoría del doble iceberg” representación de la Competencia Bilingüe



Fuente: Elaboración propia a partir de Cummins (2005). Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting Possibilities and Pitfalls.

Por lo tanto, si bien existen similitudes con otros enfoques y teorías utilizados en la educación bilingüe, lo que realmente distancia el enfoque CLIL del resto es la integración multidimensional y el marco conceptual en el que se asienta, ya que no solo tiene en cuenta el contenido y la lengua si no también el desarrollo cognitivo y la cultura. Según Coyle (2002:45, citada en Coyle et al.2010:6): “*What separates CLIL from some established approaches such as content-based language learning, or forms of bilingual education, is the planned pedagogic integration of contextualized content, cognition, communication and culture into teaching and learning practice*”.

²⁰⁰SUP: Separate Underlying Proficiency. CUP: Common Underlying Proficiency.

Podemos resumir diciendo que uno de los principales objetivos de este enfoque es la importancia que le da tanto al “QUÉ” como al “CÓMO”, ya que en otros métodos la lengua se estudiaba como un fin y ahora será utilizada como un medio, dentro de un contexto y para poder ser utilizada: “*foreign languages are best learnt by focusing in the classroom not so much on language – its form and structure – but on the content which is transmitted through language*” (Wolff, 2009: 546). Muchos, tienen la idea equivocada de que se enseñan asignaturas en una lengua adicional para mejorar la competencia lingüística de los alumnos, cuando lo que realmente se pretende es que se beneficien del aprendizaje de ambos componentes (lengua y contenido).

Según todo lo anteriormente expuesto podemos destacar que si bien existen semejanzas con los modelos de inmersión canadienses y que en algunos puntos estos sirvieron de base a CLIL, lo que realmente diferencia a este enfoque son las siguientes características:

- se desarrolla dentro del contexto europeo, es muy flexible y existen muy diversos modelos según las necesidades, situaciones y demandas.
- no consiste en estudiar los contenidos en la lengua materna y los mismos en la segunda lengua; es decir, no pretende reforzar los contenidos, sino estudiarlos desde el principio en la lengua adicional. No persigue enseñar a los alumnos lo que ya saben en su lengua en otra diferente.
- el objetivo no es solo el aprendizaje de la lengua utilizando el contenido curricular de las materias como una excusa.

Después de enumerar cuales son las principales diferencias y similitudes de este enfoque en relación con otros modelos bilingües y por qué es considerado como un término genérico (*umbrella term*) que engloba muchos otros métodos utilizados en este tipo de educación, cabe preguntarse cuáles son las bases pedagógicas y las teorías de aprendizaje subyacentes en CLIL, las cuales comentaremos en el siguiente apartado.

6.4 TEORÍAS DEL APRENDIZAJE SUBYACENTES EN CLIL/AICOLE

La influencia de los estudios realizados por Bruner, Piaget y Vygotsky que dieron lugar al desarrollo de nuevas perspectivas socio-culturales y constructivistas en el campo del aprendizaje son patentes en CLIL, así como las inteligencias múltiple de (Gardner, 1983), la integración (Ackerman, 1996), la autonomía del aprendiz (Holec, 1981; Gredler, 1997; Wertsch, 1997; Kukla, 2000) o las estrategias de aprendizaje de Oxford, (Coyle et al.op.cit:3), las cuales contribuyeron notablemente a buscar vías para elevar el nivel de los currículos, activar la motivación y conseguir que los alumnos se involucren en su proceso de aprendizaje.

En cuanto a las teorías de aprendizaje, Coyle et al. (2010) consideran fundamental que el enfoque pedagógico no debe ser el que se ha estado utilizando en las sociedades occidentales, el cual se ha centrado principalmente en la transmisión de conocimientos por parte del profesor, que como experto, deposita en la mente del aprendiz información para que ésta sea almacenada. El alumno es un mero receptor de mensajes lo cual no le permite desarrollar el pensamiento crítico. Este tipo de aprendizaje se denomina el “modelo banco” y está dirigido y controlado por el profesor. Según Freire (1972) las principales características de este modelo de educación son:

- (a) the teacher teaches and the students are taught;
- (b) the teacher knows everything and the students know nothing;
- (c) the teacher thinks and the students are thought about;
- (d) the teacher talks and the students listen—meekly;
- (e) the teacher disciplines and the students are disciplined;
- (f) the teacher chooses and enforces his choice, and the students comply;
- (g) the teacher acts and the students have the illusion of acting through the action of the teacher;
- (h) the teacher chooses the program content, and the students (who were not consulted) adapt to it;

(i) the teacher confuses the authority of knowledge with his or her own professional authority, which she and he sets in opposition to the freedom of the students;

(j) the teacher is the Subject of the learning process, while the pupils are mere objects.

(Freire, 1972:73).

Como alternativa proponen basarse en las teorías socio-constructivistas como la piagetiana, donde se enfatiza la interacción entre profesor-alumno, el alumno como participante activo de su aprendizaje que construye su propio conocimiento trabajando con objetos del entorno y desarrollando ideas; es decir, según esta teoría es necesario experimentar para poder desarrollar los aspectos cognitivos: *“The child actively tries to make sense of the world [...]. Asks questions....wants to know... Also from a very early stage, the child has purposes and intentions. He wants to do”* (Donaldson, 1978:86, citado en Cameron, 2001: 4).

La interacción social que se produce necesita estar apoyada sobre todo en los primeros estadios del aprendizaje por un “experto”, que puede ser el profesor, un compañero o incluso otro tipo de recursos. Este apoyo, al que se denomina “andamiaje” (Bruner, 1983), es primordial para que el alumno realice las actividades necesarias con menor esfuerzo, lo cual conlleva un mayor interés del alumno en la tarea, la simplificación de la misma facilitando el proceso de realización, la puntualización de cuáles son los objetivos principales, qué debe hacer y qué no, demostrando como hacerlo antes de que el alumno lo haga. Esto le va a permitir una mejor asimilación de los nuevos conceptos y probablemente se involucre en una interacción que dará lugar a su propio desarrollo cognitivo. Tampoco podemos olvidar a Vigotsky, para quién el individuo como ser social aprende a través de la interacción con el mundo y las personas que le rodean: *“human learning presupposes a specific social nature and a process by which children grow into the intellectual life of those around them.”* (Vygotsky, 1978: 88).

Si el concepto de andamiaje creado por Bruner, influenciado por el psicólogo ruso, supuso una herramienta muy útil como facilitador del aprendizaje, Vygotsky (1978) y su “Zona de Desarrollo Próximo” significó una nueva forma de medir la inteligencia por medio de lo que un niño es capaz de hacer cuando se le ayuda. La definición más conocida es la proporcionada por el propio autor: *“It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers”* (Vygotsky, 1978: 86).

Para Vygotsky, tanto la lengua como la relación con otras personas es primordial para el desarrollo cognitivo del individuo. Su teoría consiste en ver lo que un individuo es capaz de hacer por sí solo y lo que puede hacer con la ayuda de una persona que sepa más que él. Para que esto se produzca, lo que haya que aprender debe suponer un reto para el aprendiz dentro de sus límites, lo cual será posible siempre y cuando se le proporcione el apoyo necesario, bien demostrándole cómo hacerlo, dividiendo una tarea en diferentes pasos (andamiaje), o dirigiendo el proceso de realización de una actividad. Cuanto más exigente cognitivamente sea una tarea, más posibilidades habrá de que el aprendiz se involucre en ella y por lo tanto de que el aprendizaje del contenido sea eficaz.

Es fundamental desarrollar los aspectos cognitivos en los alumnos, enseñarles a pensar y no proporcionarles solamente los conocimientos establecidos en el currículo, sino también enseñarles cómo utilizarlos y aplicarlos a través del pensamiento creativo, la resolución de problemas y proporcionando retos cognitivos; es decir, el profesor tiene que proporcionar las herramientas necesarias, utilizando estrategias para que el alumno sea capaz de crear o construir procedimientos que le permitan resolver problemas por sí solo, lo cual modificará sus ideas y le permitirá seguir aprendiendo. El aprendiz como sujeto activo en el proceso de su propio aprendizaje.

Teniendo en cuenta la importancia que se da a los aspectos cognitivos, al desarrollo de las capacidades intelectuales de orden superior y a la resolución de problemas, Coyle et al. (2010:30) considera fundamental integrar estos aspectos a la hora de enseñar el contenido y propone un “currículo cognitivo” para CLIL, que se basaría en el contenido, la lengua y la cognición.

En cuanto a las teorías de aprendizaje o adquisición de una lengua que han influenciado este enfoque, si bien son numerosas, en la actualidad se tiende hacia una visión más pluralista que abarcaría aspectos lingüísticos, sociolingüísticos y psicolingüísticos (Mitchell & Myles, 2004). Según algunos autores como Krashen (op.cit), existe diferencia entre aprendizaje y adquisición, considerándose el primero como un proceso consciente que necesita instrucción, frente a adquisición que sería un proceso inconsciente similar al que realizamos cuando aprendemos nuestra lengua materna. En cuanto a CLIL, el desarrollo de la lengua se ha considerado como adquisición: “*learning through language acquisition as opposed to explicit instruction*” (Dalton-Puffer and Smit 2007: 8; Dalton-Puffer et al. 2010: 6), si bien en los últimos años se ha considerado importante tener en cuenta también el aprendizaje consciente de la misma.

Mohan, Leung y Davidson (2001), tras realizar estudios de los programas de inmersión canadienses, critican los enfoques propuestos por Krashen y su dicotomía entre aprendizaje y adquisición. Cuando habla de adquisición como proceso inconsciente no tiene en cuenta la lengua como un todo inseparable donde la forma, el mensaje y las funciones también deben ser tenidas en cuenta. Sus teorías se basan en la adquisición de la competencia gramatical de la lengua sin considerar el contenido, considerando la lengua no como un medio, sino como un fin en sí misma:

They see second language acquisition as a matter of learning the second language code (particularly the rules of sentence grammar) through involvement in language use. The role of language use is to provide examples of the language code. A content course, then, is seen only as a source of examples of the language code. However, if code is divorced from message, content is excluded; if form is divorced from function, there is no functional grammar; if language is divorced from discourse, there is no account of larger units of discourse [...] there is no

attempt to account for language as a medium of learning, or for content learning (Mohan et al. op.cit.:112).

Si queremos considerar la lengua como un medio de aprendizaje necesitamos centrarnos en la siguiente suposición: la lengua es tanto forma como significado, el discurso no solo expresa significado sino que lo crea, el desarrollo lingüístico se desarrolla a lo largo de toda la vida y a medida que aprendemos cosas nuevas también evoluciona y se amplía nuestro lenguaje (Mohan y van Naerssen, 1997:22).

Los principios del paradigma comunicativo también están presentes en CLIL, ya que la comunicación más que un producto es un proceso, debe ser significativa y tiene un propósito concreto. No basta con asimilar vocabulario y estructuras, sino que es imprescindible que los alumnos sepan utilizar lo aprendido en situaciones reales. En CLIL la lengua es utilizada como instrumento para aprender contenidos, se usa la lengua para aprender y se aprende a utilizar la lengua; se considera la competencia comunicativa como el objetivo final del aprendizaje de la lengua (Dalton-Puffer and Smit 2007:8-9) y se da importancia al contexto como marco en el cual ésta debe realizarse.

De igual manera, los principios del Enfoque Natural de Krashen y Terrel también han influenciado este enfoque, sobre todo las hipótesis del “Input Comprensible” y la del “Filtro Afectivo”, si bien no podemos obviar el desarrollo en los últimos 25 años, de otras teorías igual de importantes en el campo de las lenguas como la hipótesis de la interacción de Long (1980), según la cual para que haya adquisición de la L2 es necesario recibir un input comprensible, y para que lo sea, será necesario realizar ajustes conversacionales y modificaciones en la estructura interactiva de la conversación (petición de aclaraciones, repeticiones, negociación del significado, paráfrasis etc...). Resultados de diferentes estudios llevados a cabo con estudiantes nativos y no nativos en relación con la hipótesis anteriormente mencionada (Ellis, 1991, 1995), (Pica, Doughty & Young, 1986), (Gass & Varonis, 1994) (Ellis, Tanaka & Yamazaki,1994) mostraron que la simple modificación del input, en el que se simplificaba la sintaxis y se hacía un

mayor hincapié en la semántica, reduciendo el léxico, repitiendo las mismas palabras continuamente, acortando las frases o parafraseándolas, no lo hacía más comprensible si no existía interacción por parte de los alumnos, lo cual avala la hipótesis de Long. Esto confirma que la simple exposición a la lengua meta no es suficiente para que se produzca la adquisición de la misma. Tal y como expone Pica et al.: [...] “*availability of the target language in the learner’s linguistic environment is not in itself a sufficient condition for second language acquisition. What seems essential is not merely that target language input is present, but also that the learner understands it*” (Pica et al.:121).

No podemos olvidar la hipótesis del “*Output Comprehensible*” de Swain (1985, 2000), que considera imprescindible que para que el aprendizaje sea eficaz, además de recibir un input comprensible²⁰¹ el aprendiz debe producir lengua, intentar transmitir mensajes en la lengua meta tanto oralmente como por escrito, o la Hipótesis de la Atención de Schmidt (1990), según la cual es fundamental que para que el alumno adquiera nuevas estructuras de la lengua que escucha (*input*), debe reconocerlas cognitivamente y conscientemente para poder asimilarlas y procesarlas (*intake*), con el fin de poder incorporarlas y utilizarlas posteriormente para desarrollar su competencia lingüística. Esta asimilación cognoscitiva permitirá la adquisición y el desarrollo eficaz de la lengua.

Para muchos de los expertos en CLIL ambas teorías son fundamentales y la del “*Output Comprehensible*” vendría a reforzar el proceso de aprendizaje de la lengua ya que contribuiría al desarrollo de la fluidez (Johnson 2008), y como la producción es más difícil que la comprensión, el ejercicio mental que se realiza al procesar la lengua es mayor, lo que lleva a elevar el nivel de competencia lingüística (Dalton-Puffer et al. 2010). Por otra parte, el tener que convertir el input en output ofrece al alumno la posibilidad de convertirse en un usuario activo de la lengua y no en un mero receptor (Marsh, 1999).

²⁰¹ Según Krashen (1985) el Input Comprehensible es la lengua que un aprendiz entiende, pero que está un poco por encima de su nivel de competencia lingüística (i+1).

Si tenemos en cuenta algunas de las consideraciones realizadas por especialistas en el tema, como Marsh, Nikula, Dalton-Puffer o Coyle entre otros, el interés que este tipo de instrucción ha suscitado en los últimos años se debe a las numerosas investigaciones realizadas en el campo del aprendizaje de lenguas y a la necesidad de cambiar la forma de actuar y pensar en cuanto a cómo éstas se adquieren. Si bien factores sociales como la internalización han influido en la búsqueda de nuevos procedimientos y perspectivas, Dalton-Puffer y Smit (2007: 8–9) apuntan a tres puntos principales que avalan el éxito de CLIL: por un lado la inmersión proporciona condiciones de aprendizaje en un entorno natural, la lengua se usa para un fin y en contextos significativos para comunicar y a través del estudio simultáneo de contenido y lengua y de la exposición a la misma el aprendizaje es más satisfactorio.

De todo lo anteriormente expuesto, se deduce que la base metodológica de CLIL es un compendio de características y principios de diferentes métodos y teorías de aprendizaje, pero con un elemento diferenciador que es la integración no sólo de la lengua y el contenido, sino del aspecto cognitivo y la cultura, los cuatro principios básicos de este enfoque ecléctico.

6.5. PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DEL ENFOQUE CLIL/AICOLE

En los apartados anteriores hemos tratado diferentes aspectos de este enfoque, tales como los orígenes, similitudes y diferencias con otros enfoques y métodos utilizados en programas bilingües, así como las teorías de aprendizaje que lo fundamentan. Además hemos explicado que, aparte de la lengua y el contenido, el desarrollo de los aspectos cognitivos y la cultura conforman los cuatro elementos que lo configuran y que son los pilares básicos de éste enfoque.

Muchos son los intentos llevados a cabo para generar una teoría conceptual de este enfoque, y son numerosos los proyectos que han surgido como “*Language*

*and Content Integration: towards a conceptual framework*²⁰² fundado por la Academia de Finlandia (2011-2014) y formado por un grupo de expertos de diferentes universidades europeas, cuyo principal objetivo era trabajar para la creación de un marco conceptual de CLIL teniendo en cuenta las nociones básicas de lengua y contenido y cómo ambos se integran.

La dificultad estriba en el hecho de que es un término genérico que engloba diferentes enfoques educativos. CLIL puede ser entendido de muy diferentes maneras e implementado igualmente en una variedad de situaciones y modelos. El marco teórico de este enfoque debe tener en cuenta tanto las teorías existentes sobre el estudio de lengua y contenido, como las de aprendizaje/adquisición de una segunda lengua, sin perder de vista su naturaleza de integración, que es lo que la diferencia de otros métodos (Coyle et al 2010: 3, 27).

A medida que ha ido evolucionando, al igual que fueron cambiando las definiciones del término, CLIL ha pasado de tener un doble foco (contenido y lengua) a tres, al introducir la cognición como elemento fundamental y luego a cuatro al incluir la cultura. A pesar de todos los intentos por conceptualizar un marco teórico (las 4 C's) o de las iniciativas llevadas a cabo por la Unión Europea para la creación de herramientas que ayuden al desarrollo de buenas prácticas (CLIL Quality Matrix)²⁰³, en la actualidad, al referirnos a CLIL y sus principios

²⁰²El proyecto puede ser consultado en el siguiente enlace: <https://goo.gl/ypkpg1>.

²⁰³ CLIL Quality Matrix es un proyecto que se realizó del 2004-2007 avalado por el Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa (European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (ECML) para desarrollar una herramienta para profesores a través de internet con el fin de reflexionar sobre las destrezas y conocimientos necesarios para desarrollar un AICOLE de calidad, así como investigar lo que un profesor necesita para poder impartir adecuadamente este enfoque en sus clases. Los participantes en el proyecto pertenecían a diferentes países y debían ser conocedores o estar involucrados en el desarrollo de proyectos AICOLE y participar en la evaluación y el análisis del prototipo creado, así como compartir buenas prácticas y crear actividades. La matriz se basa en los cuatro elementos fundamentales de este enfoque, *Contenido, Lengua, Integración y Aprendizaje* que se realizarían a través de cuatro parámetros: *Cultura, Comunicación, Cognición y Comunidad*, dando lugar a una matriz con 16 indicadores que asegurarían una aplicación de calidad para la enseñanza tanto de la lengua como del contenido. Cada indicador proporciona información combinando siempre dos aspectos, como: Contenido y Cultura, o Lengua y Cognición. A continuación da un ejemplo de cuáles son las características principales de la unión de esos dos aspectos, para finalizar con una serie de preguntas tipo test que el profesor debe contestar para comprobar hasta qué punto las actividades que realiza en clase se adecuan a la metodología en cuestión. *The CLIL Quality Matrix*

elementales, siempre aludimos a las cuatro dimensiones que constituyen el marco conceptual, al tríptico de la lengua y al CLIL Matrix (Coyle et al.op.cit).

Los principios fundamentales que constituyen la teoría de las 4 C's creada por Coyle et.al, se basa en cierta medida en el Marco de Conocimiento desarrollado por Mohan en 1986, en su obra "*Content and Language*", el cual proporciona una contextualización conceptual que integra lengua y contenidos. Investigadores en el campo del aprendizaje de una segunda lengua en un contexto bilingüe sugirieron que los alumnos tenían dificultades no en la parte relacionada con la lengua social, sino con la académica (Cummins, 1984; Saville-Troike, 1984; Wong-Fillmore, 1983, citados en Early, 1990:82) y que este proceso requería de cuatro a cinco años (Cummins, 1984; Collier, 1987; Early, 1989). Esto llevó a Mohan a crear una herramienta que ayudaría a los estudiantes a organizar y entender mejor los materiales de las diferentes asignaturas incorporando la lengua y el contenido con el pensamiento crítico. Para ello tuvo en cuenta los siguientes aspectos y la utilización de estrategias visuales de aprendizaje que se enumeran a continuación:

1. Los conocimientos previos de los alumnos, realizando conexiones y fortaleciendo las destrezas cognitivas por medio de la lectura, la comprensión oral y el apoyo visual.
2. Los organizadores gráficos como recurso visual para organizar la información, relacionarla, categorizarla, desarrollando en el alumno la capacidad de aprender a aprender.
3. Las estructuras lingüísticas relacionadas con las seis competencias cognitivas, las cuales divide en dos grupos.
4. Conocimiento genérico o teórico: clasificación, explicación y evaluación.

(CLILMatrix) *Achieving good practice in Content and Language Integrated Learning/bilingual education*. ECML medium-term programme 2004 – 2007. En el ANEXO V, se proporcionan algunos ejemplos del Matrix. También puede ser consultado en el siguiente enlace: <http://goo.gl/0VRplr>.

5. Conocimiento práctico específico: descripción, secuenciación y elección o decisión (Early, op.cit:83).

Este enfoque también cuenta con aspectos del Matrix de Cummins en lo que se refiere a la lengua y a la taxonomía de Bloom en cuanto a la parte relacionada con la cognición, aspectos que desarrollaremos más adelante.

6.5.1 Las 4 C's

Los principios en los que se centra CLIL lo constituyen cuatro bloques contextualizados conocidos como las 4 C's:

Contenido: materias de estudio (geografía, ciencias, historia, etc...).

Cognición: todo lo relativo a los procesos de aprendizaje y cognitivos.

Comunicación: aprendizaje y utilización de la lengua a través de la interacción.

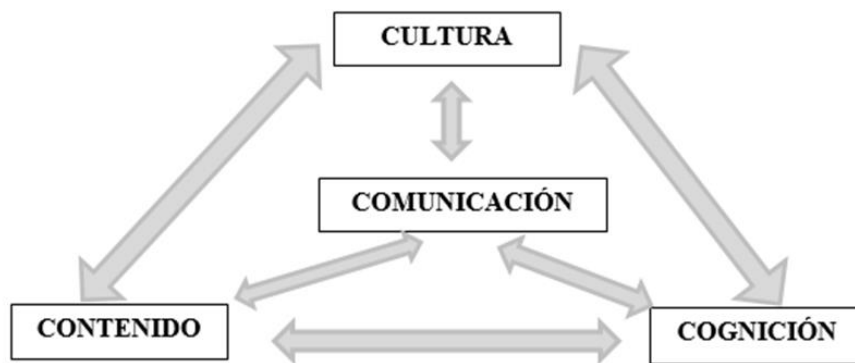
Cultura: desarrollo de la interculturalidad y del individuo como ciudadano.

El contenido de la materia no solo consiste en la adquisición de conocimientos, sino que a través de las herramientas y el apoyo proporcionado por el profesor, permitirá al alumno progresar, construir su propio conocimiento y desarrollar las competencias necesarias, convirtiéndose en un aprendizaje personalizado (Vygotsky, 1978; Lantolf, 2000, Met, 1998). Contenido y cognición están relacionados en la medida en que para aprender el contenido es necesario entenderlo, y para entenderlo es necesario que intervenga el pensamiento. Con el fin de que el alumno asimile el contenido, es necesario que la lengua que se utiliza para explicarlo sea comprensible y por lo tanto, se deben analizar las exigencias lingüísticas relacionadas con el aprendizaje y con los aspectos cognitivos para que el alumno sea capaz de realizar su propia interpretación del contenido (Bloom 1984, McGuinness, 1999). La lengua debe ser clara y accesible, debe permitir la interacción entre los alumnos y ser aprendida dentro del contexto del aprendizaje. Es fundamental tanto la lengua que reciben (input) como la que producen (output)

(Krashen, 1985; Swain, 2000). Finalmente incluirá el concepto de interculturalidad y el papel que la cultura juega en el aprendizaje de una lengua (Coyle et al., 2010; Byram, Nicols, and Stevens, 2001). Estos elementos deben ser el pilar fundamental a la hora de diseñar las unidades didácticas que se impartirán en las clases.

Estos cuatro bloques deben estar interrelacionados si queremos obtener resultados satisfactorios. Este enfoque, tal y como manifiesta Coyle et al. (2010:42) implica “*learning to use language appropriately whilst using the language to learn effectively*”. En la figura 4 se muestra de forma gráfica como se interrelacionan los cuatro elementos.

Figura 4 : Interrelación de los principios de CLIL/AICOLE



Fuente: Elaboración propia a partir de “The 4 C’s Framework” (Coyle et.al, 2010:41).

Uno de los cambios más significativos que supone esta metodología si la comparamos con los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas, es que no se basa en la gramática; es decir, será el contenido el que dicte qué estructura gramatical es necesaria para desarrollar el contenido. Por ejemplo, si en Historia se está estudiando el Renacimiento, será necesario utilizar el pasado, y si en Ciencias se está estudiando un proceso, como el ciclo del agua, será necesario utilizar el presente. En la tabla siguiente podemos ver ejemplos de que tiempos verbales se utilizarían según la materia y el tema objeto de estudio.

Tabla 8: Tiempos verbales necesarios según las materias y el contenido.

VERB FORM	SUBJECT	EXAMPLE	MEANING
Present	Art	<i>I'm using</i> water colours in this picture.	An action happening now
	Environment	The climate <i>is getting</i> warmer.	A changing situation
	Mathematics	A triangle <i>has</i> three sides.	A general truth
	Science	Water <i>boils</i> at 100° C.	A process
Past	History	Felipe II <i>died</i> in El Escorial in 1598.	Looking back at a past event
Future	Geography	The hurricane "Alberto" <i>is going to hit</i> the coast in a few hours.	A prediction from evidence
	Politics	The new law <i>will be</i> in force next year.	Giving definite information
Modal verbs	PE	You <i>must</i> throw the ball over the net.	Obligation
	Science	I <i>can</i> smell with my nose.	Ability
	Music	We <i>don't have to</i> study wind instruments.	Not necessary

Fuente: Adaptado de "The TKT (Teaching Knowledge Test) Course CLIL Module".

Como vemos el contenido rige la gramática y no al revés. Los cuatro elementos a los que se consideran los principios de este enfoque no pueden ser considerados como independientes y, a la hora de planificar las clases, debemos tener en cuenta todos ellos. La interrelación de los aspectos cognitivos con el contenido determinará el tipo de actividades que debemos realizar, por lo que hay que considerar no solo la lengua que los alumnos necesitan para aprender el

contenido (CALP), sino también la lengua necesaria para realizar la actividad (BICS y CALP). Sin embargo, habrá que partir siempre del contenido y decidir cómo se realizará la interrelación con los otros tres elementos.

Para que el aprendizaje del contenido sea eficaz, es vital que el profesor sepa cómo involucrar activamente a los alumnos en el proceso de aprendizaje: *“Effective content learning has to take account not only of the defined knowledge and skills within the curriculum or thematic plan, but also how to apply these through creative thinking, problem solving and cognitive challenge”* (Coyle, Hood and Marsh, 2010:29). Una vez más se llega a la conclusión de que el “CÓMO” es la clave fundamental si queremos conseguir que el aprendizaje se convierta en algo productivo tanto desde el punto de vista intelectual, como desde el de la motivación.

6.5.2 Relación entre Contenido y Cognición

CLIL promueve la reflexión, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Cuanto más exigente sea una actividad o tarea, más se involucrará el alumno en el proceso de aprendizaje. Cuando nos referimos al desarrollo de los aspectos cognitivos no podemos dejar de mencionar la taxonomía sobre Objetivos Educativos o taxonomía cognitiva creada por Benjamin Bloom en 1956.

La idea surgió en el año 1949 cuando Bloom era Director asociado del Comité Examinador de la Universidad de Chicago, con el fin de reducir la creación de exámenes, crear un banco de preguntas y facilitar el intercambio de las mismas entre miembros de la facultad y de otras universidades, así como para crear un marco común que midiera los mismos objetivos de aprendizaje. Si bien la taxonomía lleva su nombre, no fue el único que participó en su creación, ya que contó con el apoyo de otros especialistas americanos como Engelhart, Furst, Hill, y Krathwohl. En 1956 se publicó la obra con el título *“Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain”* (Krathwohl, 2002:212). Ésta taxonomía es una clasificación

jerarquizada de los procesos cognitivos que va de lo simple a lo complejo. Consta de seis categorías y dos dimensiones organizadas de lo concreto a lo abstracto (dimensión del conocimiento) y capacidades intelectuales de orden inferior y superior²⁰⁴ (dimensión cognoscitiva).

Normalmente representada en forma de pirámide, supone un marco para planificar, diseñar, y evaluar la eficacia del aprendizaje y de la instrucción. Está relacionada con el desarrollo del pensamiento crítico y desde su creación, ha sido utilizada por educadores como herramienta para establecer diferentes objetivos de aprendizaje. La Taxonomía consta de seis categorías y tres dominios psicológicos. Según el tipo de actividad que se realice se promoverá uno de los dominios: el cognitivo, que es la habilidad de una persona para procesar y utilizar la información de forma significativa; el afectivo, que son las actitudes y sensaciones que se desprenden del proceso del aprendizaje y el psicomotor que implica habilidades manipulativas o físicas.

Figura 5: Representación de la Taxonomía Original de Bloom



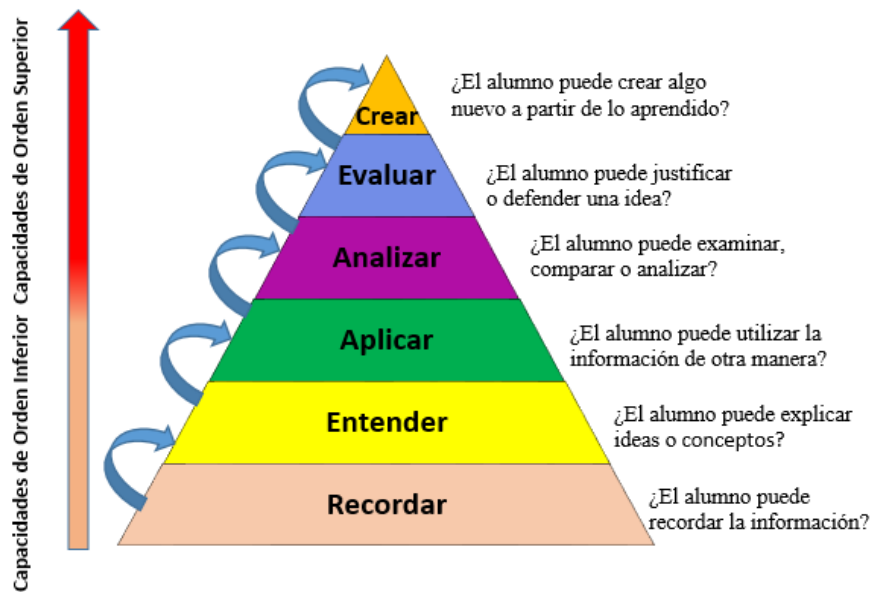
Fuente: Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Bloom, 1956.

En los años 90, Anderson y Krathwohl, antiguos alumnos de Bloom, realizaron una revisión de la taxonomía, la cual fue publicada en el 2001 con el título *“A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's*

²⁰⁴ LOTS (Lower Order Thinking Skills). HOTS (Higher Order Thinking Skills)

taxonomy of educational objectives”. Uno de los cambios más significativos fue la sustitución de los nombres de las categorías por verbos, si bien mantuvieron las dos dimensiones de la original, la relativa al conocimiento y la relativa a la cognición, añadieron una dimensión más al conocimiento (conocimiento Metacognitivo). La dimensión cognoscitiva consiste en capacidades de orden inferior (recordar, entender y aplicar) y de orden superior (analizar, evaluar y crear) (Krathwohl, 2002: 214). Cada una de las categorías se basa en la anterior, ya que para entender algo, primero tenemos que recordarlo y para poder aplicarlo es necesario entenderlo, y así sucesivamente; es decir, las capacidades de orden inferior serán el fundamento de las de orden superior.

Figura 6: Representación de la Taxonomía revisada de Bloom



Fuente: Elaboración propia a partir de “A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives” (Anderson & Krathwohl, 2001: 67-68).

La taxonomía revisada sería la intersección de ambas dimensiones y cada una de las categorías estaría representada por verbos indicadores de los procesos cognitivos; es decir, dependiendo del tipo de actividad que el alumno deba realizar o el tipo de pregunta a la que deba contestar, desarrollará diferentes destrezas de pensamiento. La siguiente tabla muestra cuales son las exigencias de cada una de las categorías y las dimensiones.

Tabla 9: Dimensión del conocimiento y del proceso cognitivo

DIMENSIÓN DEL CONOCIMIENTO			
Conocimiento concreto		Conocimiento abstracto	
Factual	Conceptual	Procedural	Metacognitivo
<p><i>Información básica.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer la terminología y elementos específicos. 	<p><i>Relación de elementos básicos dentro de otros más complicados que funcionan como un todo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber clasificar y categorizar. - Conocer principios y generalizaciones. - Conocer teorías, modelos y estructuras. 	<p><i>Cómo hacer algo utilizando diferentes métodos y estrategias.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer las destrezas específicas de la materia. - Conocer métodos y técnicas. - Conocer los criterios para aplicar los procedimientos correctos. 	<p><i>Conocimientos cognoscitivos en general y propio.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento estratégico. - Conocimiento de tareas cognoscitivas. - Auto-conocimiento.

DIMENSIÓN DEL PROCESO COGNITIVO					
Capacidades de Orden Inferior			Capacidades de Orden Superior		
Recordar	Entender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear
Hacer uso de la memoria para producir información apropiada	Habilidad de crear significado a través de experiencias y recursos educativos	Aplicación de procesos en diferentes situaciones	Descomponer un concepto en sus partes y ser capaz de explicar cómo estas se relacionan con la estructura global	Realizar juicios críticos	Ser capaz de reorganizar las diferentes partes de una estructura original o crear un producto nuevo
Verbos indicadores de procesos cognitivos					
definir listar rotular nombrar identificar repetir contar describir recoger examinar tabular citar	predecir asociar estimar diferenciar extender resumir describir interpretar discutir contrastar distinguir explicar parafrasear ilustrar	aplicar completar ilustrar mostrar examinar modificar relatar cambiar clasificar experimentar descubrir usar computar resolver	separar ordenar explicar conectar dividir compara seleccionar explicar inferir arreglar analizar categorizar contrastar	decidir establecer gradación probar medir juzgar explicar valorar criticar justificar apoyar convencer concluir seleccionar	combinar integrar reordenar planear inventar ¿qué pasa si? preparar generalizar componer modificar diseñar plantear hipótesis inventar

Fuente: Elaboración propia adaptada de: *A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview* (Krathwohl, 2002:215-216).

Como hemos mencionado anteriormente, los aspectos cognitivos rigen la metodología CLIL. Es muy importante a la hora de diseñar una unidad didáctica, analizar y seleccionar las actividades y el tipo de preguntas que queremos realizar dependiendo de las destrezas de pensamiento que queremos potenciar o desarrollar en los alumnos y que deberán estar conectadas con el contenido. Las preguntas deben generar en el alumno la posibilidad de resolver problemas, plantear hipótesis o analizar aspectos del contenido; es decir, deben suponer un desafío. Cuanto mayor sea el reto, más se involucrará el aprendiz en el proceso de aprendizaje. La tabla siguiente muestra algunos ejemplos de preguntas referentes a tres de las categorías, Recordar, Analizar y Evaluar; la primera correspondiente a las habilidades de orden inferior y las otras dos de orden superior.

Tabla 10: Preguntas que desarrollan diferentes aspectos cognitivos

RECORDAR	ANALIZAR	EVALUAR
What is__?	How is__ related to__?	What changes would you make to solve__?
How is__?	Why do you think__?	How would you improve__?
Where is__?	What motive is there__?	What would happen if__?
When did __ happen?	What inference can you make__?	Can you elaborate on the reason__?
How did __ happen?	What conclusions can you draw?	Can you propose an alternative__?
How would you explain __?	How would you classify__?	Can you invent__?
Why did__?	How would you categorize__?	How could you change the plot__?
How would you describe__?	Can you identify the different parts__?	How would you design__?
When did__?	What evidence can you find__?	Can you predict the outcome if__?
Can you recall__?	What is the relationship between__?	How would you test__?
How would you show__?	What is the function of__?	Suppose you could __; what would you do?
Can you select__?	Can you make a distinction between__?	What facts can you gather__?
Who were the main__?	What ideas justify__?	
Can you list three__?		
Which one__?		
Who was__?		

Elaboración propia a partir de “A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives” (Anderson & Krathwohl, 2001).

La taxonomía de Bloom puede ser utilizada como un marco referencial que nos permita formular preguntas y crear actividades que estimulen diferentes habilidades de pensamiento y a la vez poder evaluar el resultado del aprendizaje. Para que los alumnos tengan la posibilidad de desarrollar los aspectos cognitivos

que se les planteen, es necesario que se les proporcione la lengua necesaria para que se alcancen los objetivos fijados por el profesor. Por lo tanto, la comunicación juega un papel tan importante como el contenido y la cognición y, la interrelación de los tres elementos es de vital importancia a la hora de planificar una clase, ya que, la interacción de los elementos cognitivos con el contenido determinarán el tipo de actividades que queremos realizar así como la lengua que necesitan para aprender el contenido y la que necesitan para realizar las diferentes tareas.

6.5.3 La Comunicación

La comunicación y su tratamiento es otro de los aspectos significativos de ésta metodología. Es importante ver cuál es la conexión entre el contenido y la comunicación y cuáles son sus implicaciones. A diferencia de la enseñanza tradicional de segundas lenguas, que se basan en la progresión gramatical, lectura y traducciones de textos e incluso en enfoques comunicativos que tienen como objetivo desarrollar la competencia lingüística de los estudiantes, podemos decir que el éxito obtenido hasta ahora no ha sido lo eficaz que se pretendía. Tal y como hemos señalado, CLIL no se basa en la progresión gramatical, sino que el contenido va a determinar la lengua que necesitamos para la consecución de los objetivos y tan importante es el significado como la forma. Se anima a los estudiantes a comunicar desde el principio tanto a nivel oral como por escrito. La clave es la interacción y no la reacción y se pretende limitar la participación del profesor y aumentar la de los alumnos²⁰⁵. La lengua debe ser considerada como una herramienta de comunicación significativa, como un medio y no como un fin (Pérez-Vidal, 2009).

Una de las consideraciones básicas de esta metodología es la progresión sistemática tanto del aprendizaje del contenido como del aprendizaje de la lengua y, tan importante es utilizar la lengua para aprender, como aprender a utilizar la lengua. Se ha comprobado que la forma más eficaz de adquirir conocimientos es a

²⁰⁵ Este mismo concepto es el que proponía la Vía Silenciosa de Gattegno. Ver capítulo 5 ésta investigación.

través de experiencias, cuando tenemos oportunidades de practicar lo que aprendemos mientras lo aprendemos (Kolb, 1984, Lewin, 1951, Jarvis, 1987; Rogers, 1951)²⁰⁶. De nada sirve que nos expliquen cómo dar patadas a un balón si no practicamos; nunca aprenderemos a montar en bicicleta por el simple hecho de tenerla, si no utilizamos la bicicleta continuamente nunca conseguiremos conducirla. Esto mismo ocurre con la lengua; nunca alcanzaremos un nivel de competencia lingüística satisfactorio si no tenemos oportunidades de practicarla y experimentar con ella. La comunicación está en el núcleo de la clase, permitiendo la interacción de los alumnos con el profesor, y con sus compañeros.

A menudo la lengua que los alumnos necesitan para aprender el contenido es compleja. Snow, Met y Genesee (1989) identifican dos tipos de lengua; por un lado la específica para el aprendizaje del contenido, y por otro la que debe servir de apoyo a la primera, así como a los objetivos culturales y lingüísticos. Igualmente, cuando hablamos de la lengua que el alumno necesita para aprender el contenido no podemos olvidar la distinción realizada por Cummins (1979), entre la lengua académica (CALP)²⁰⁷ que es la que necesitan los alumnos para entender y expresar tanto a nivel oral como por escrito conceptos e ideas relacionadas con el contenido: *“the extent to which an individual has access to and command of the oral and written academic registers of schooling”* (Cummins, 2000:67) y la conversacional (BICS)²⁰⁸, que servirá para realizar otras tareas y para relacionarse. Esta última distinción es la más utilizada cuando nos

²⁰⁶ Cómo aprendemos ha sido un tema de estudio que ha levantado gran interés en el campo de la psicología y la educación desde siempre, sin embargo llegar a consenso ha sido una tarea difícil. David Kolb creó un modelo de aprendizaje basado en experiencias. Para él el aprendizaje es: *“[...] a process whereby knowledge is created through the transformation of experience”* (Kolb, 1984:38). Para ello se basó en la fórmula propuesta por Lewin para el que el aprendizaje comienza con las experiencias del aprendiz; es decir, cuando la persona interacciona con el entorno, el resultado de la forma en la que las personas perciben algo y como procesan lo que han percibido. Peter Jarvis (1987:164, citado en Hansen, 2000:24), jefe del departamento de Estudios Educativos de la Universidad de Surrey, también creó un modelo de aprendizaje basado en las experiencias y consideró que el aprendizaje solo tienen sentido cuando lo relacionamos con nuestras propias vivencias. Carl Rogers (1951), al que hemos hecho referencia en el capítulo 5, creador de la Terapia Basada en el Cliente afirmó que solo aprendemos cuando estamos motivados para hacerlo y cuando lo hacemos nosotros mismos. Tal y como decía Einstein: *“I never teach my pupils; I only attempt to provide the conditions in which they can learn”* (citado en Walter & Marks, 1981: 1).

²⁰⁷ CALP: Cognitive Academic Language Proficiency. BICS: Basic Interpersonal Communicative Skills.

²⁰⁸ BICS: Basic Interpersonal Communicative Skills.

referimos a los dos tipos de lengua que a las que un alumno, dentro de un contexto de enseñanza bilingüe o de inmersión, debe enfrentarse. Esta diferenciación la realiza Cummins en el ámbito de los programas de inmersión canadienses y teniendo en cuenta a aquellos alumnos inmigrantes que se incorporan a la enseñanza general y deben equipararse a sus compañeros a nivel académico.

La diferencia entre ambas es que la académica implica un nivel cognitivo superior ya que el alumno necesita interpretar, sintetizar aspectos relacionados con el contenido y, por lo tanto, será necesario proporcionarle el apoyo suficiente para que los resultados académicos sean satisfactorios. Un alumno necesitará de cinco a siete años para alcanzar el mismo nivel que un alumno nativo, mientras que la conversacional, la lengua de cada día, solo supondría unos seis meses, ya que es la lengua que utilizan diariamente en diferentes contextos sociales como la escuela, el recreo, cuando comparten juegos con sus compañeros, cuando realizan deporte; es decir, la interacción social está integrada en un contexto significativo; por lo tanto, desde el punto de vista cognitivo es menos exigente y se adquiere antes. Sin embargo, aunque el enfoque CLIL también distingue entre diferentes tipos de lengua, el contexto en los que se desarrolla este enfoque es muy diferente, ya que los alumnos no se encuentran en un entorno donde la lengua adicional que utilizan para aprender el contenido no es la que utilizan día a día, ni en casa, ni en ninguno de los contextos que hemos mencionado anteriormente, por lo que adquieren ambas dentro de la escuela y el tiempo que necesitarán será mayor.

Los alumnos en programas CLIL también deben expresar e interpretar en la lengua meta hechos, ideas, sentimientos; tienen que debatir, justificar, describir y explicar temas relacionados con el contenido y para ello necesitan funciones comunicativas tales como: dar ejemplos, describir un proceso, expresar una condición, definir un concepto, expresar acuerdo o desacuerdo o dar instrucciones. Este aspecto funcional de la lengua estaría relacionado con el concepto de competencia comunicativa (Hymes, 1972), el cual ha sido desarrollado con referencia a CLIL por otros autores (Brown, 2007:218-222; Dalton-Puffer, 2009; Davidson, 2005:220; Lotherington, 2004:707; Nunan, 2004:212; Savignon, 2007).

Teniendo en cuenta el aspecto funcional de la lengua, Coyle (2007, 2010) creó un tríptico que representa la integración de un contenido exigente cognitivamente con el aprendizaje y el uso de la lengua. Consideró tres perspectivas: *Lengua del aprendizaje*, *Lengua para el aprendizaje* y *Lengua a través del aprendizaje*.

- *La lengua del aprendizaje* es el “QUÉ”. Es la lengua específica del contenido, la que necesitan los alumnos para tener acceso a los conceptos básicos del tema o materia en cuestión.
- *La lengua para el aprendizaje* es el “CÓMO”. Es la necesaria para poder desenvolverse en un entorno donde la lengua de estudio es una lengua adicional y no la materna de los alumnos y la que necesitan para realizar diferentes tareas como trabajar en grupos, memorizar, realizar preguntas, debatir, etc... Estaría relacionada con la meta-cognición y el sistema gramatical.
- *La lengua a través del aprendizaje* es el “POR QUÉ”; es aquella que no podemos predecir de antemano y que surge de las diferentes situaciones que se pueden dar durante una clase a partir del proceso cognitivo del que el alumno participa activamente dando lugar por ejemplo a preguntas que exigen la explicación de nuevos conceptos y que nos van a servir para saber cómo practicarlas y desarrollarlas posteriormente. Estaría relacionada con todo lo que tiene que ver con los aspectos cognitivos y los conocimientos nuevos.

Teniendo en cuenta que se exige que utilicen la lengua oral y escrita desde el principio, es necesario proporcionar a los alumnos el apoyo suficiente por medio de lo que Bruner (op.cit.) denominó “andamiaje”. Éste término ha sido definido por Wood, Bruner y Ross (1976:9) como: “*an adult controlling those elements of the task that are essentially beyond the learner's capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence*”. El objetivo es que el alumno, gradualmente, con la ayuda del profesor que utiliza diferentes estrategias para facilitarle la realización de una tarea, sea capaz poco a poco de aplicar por sí mismo, y sin ayuda, esas estrategias

con el fin de optimizar el aprendizaje. Podríamos considerar el “andamiaje” como un proceso interpersonal por el que a través de una interacción comunicativa activa entre el alumno y el profesor se construye un entendimiento común (Stone, 1993).

Existen numerosas estrategias que pueden ser utilizadas para proporcionar al alumno el soporte necesario dentro del ámbito de la comunicación. Algunas de ellas son:

- Dando un ejemplo.
- El profesor como modelo y “pensando en alto”.
- Proporcionando estrategias nemotécnicas para aprender la ortografía de las palabras.
- *Big elephants can always understand small elephants (BECAUSE)*
- *Never eat crisps, eat salad sandwiches, and remain young! (NECESSARY)*
- Animándolos a participar.
- Utilizando tablas de sustitución.
- Enseñando el vocabulario antes de realizar una lectura.
- Haciendo preguntas durante una lectura
- Haciendo que los alumnos realicen preguntas para practicar las estructuras.
- Proporcionando mapas conceptuales y organizadores gráficos para conseguir una perspectiva visual.

Anteriormente hemos mencionado que los alumnos tienen que dar ejemplos, explicar un proceso o definir conceptos en la lengua meta. Una de las herramientas más eficaces es la utilización de las tablas de sustitución, ya que les van a permitir practicar la lengua de forma fácil y eficaz.

A continuación se muestran algunos ejemplos de tablas. Estas tablas, según la función que se quiera practicar, facilitarían a los alumnos el aprendizaje de determinadas estructuras gramaticales.

GIVING EXAMPLES		
Some human activities	SUCH AS	agriculture
Freshwater ecosystems		rivers and lakes

TALKING ABOUT PURPOSE		
Birds use their wings	TO	fly
Turtles have a shell		protect their bodies
Whales surface		breathe

DEFINING		
Mammals are warm-blooded vertebrates, human beings included	THAT	nourish their young with milk produced by their mothers.
Amphibians are cold-blooded vertebrate animals as frogs and salamanders		are able to live both on land and in water.
Reptiles are cold-blooded vertebrates, as snakes, lizards, and alligators		usually lay eggs and have the skin covered with scales or bony plates .

Fuente: Elaboración propia.

El procedimiento a seguir es el mismo que en las tablas de sustitución que hemos visto en capítulos anteriores. Teniendo en cuenta el tríptico de la lengua propuesto por Coyle y el apoyo que se les ofrece, las clases se ven enriquecidas ya

que los alumnos no solo descubren los patrones gramaticales, sino que tienen la posibilidad de ponerlos en práctica. La comunicación va más allá del aprendizaje de las estructuras gramaticales, lo cual no quiere decir que no le preste atención a la gramática y al léxico. Se aprende la lengua haciendo especial hincapié en el uso de la misma y en las necesidades que cada momento o situación exijan.

6.5.4 CLIL/AICOLE y la Cultura

La metodología AICOLE, tal y como hemos visto en el epígrafe 6.5 de este capítulo, se fundamenta en las teorías socio-culturales que consideran que cultura y mente son inseparables y que las funciones de la mente se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social y de la misma manera que el lenguaje es primordial para el desarrollo cognoscitivo, la cultura también juega un papel importante (Vygotsky, op.cit.).

La lengua siempre se desarrolla en un contexto social. Tal y como decía Malinowski (1949), la lengua no puede existir sin cultura. Una lengua no es solo expresar lingüísticamente oraciones, sino que a la hora de hablar tenemos en cuenta muy diferentes aspectos, tales como el estatus de las personas que intervienen en el proceso de la comunicación, cual es el propósito de la misma, el papel de los participantes, como saludar, como dirigirse a las personas, fórmulas de cortesía; enseñamos lengua, pero también cultura; es decir, es el contexto el que determina el proceso comunicativo. El concepto de lengua dentro de un contexto cultural ha sido defendido por lingüistas como Halliday y Hasan (1989), Bordieu (1990) y Vigotsky (1981) entre otros, los cuales consideran que la interacción entre el contexto cultural, los elementos léxicos que se unen a éste mientras se aprenden y las estructuras cognitivas necesarias para que el aprendizaje se realice muestran claramente la interrelación entre lengua y cultura, ya que, para entender la lengua es necesario entender su cultura. Teniendo en cuenta esta concepción, la cultura determina la forma en la que interpretamos el mundo que nos rodea y la lengua y el pensamiento son las herramientas que utilizamos para realizar esas interpretaciones.

Proporcionar una definición de la relación entre cultura, pensamiento y lengua no es tarea fácil. Brown definió esa interrelación de la siguiente manera: “*Language is a channel of communication. It is the most visible expression of culture [...] Second language learning in some respects involves the acquisition of a second identity... because of the highly social context of language*” (Brown 1980:33 en Valdés, 2001).

Culture is really an integral part of the interaction between language and the thought. Cultural patterns, customs and ways of life are expressed in language: culture- specific worldviews are reflected in language: [...] Language and culture interact so that world views among cultures differ, and that language use to express that world view may be relative and specific to that view (Ibídem: 45).

La Comunidad Europea ha promovido numerosas acciones dentro del ámbito de la diversidad cultural y el diálogo intercultural. La *European Agenda for Culture in a Globalising World*²⁰⁹ reconoce la importancia que esta tiene y establece diferentes objetivos:

Promote creativity in education by involving the cultural sector in building on the potential of culture as a concrete input/tool for life-long learning and promoting culture and arts in informal and formal education (including language learning). Promote and strengthen intercultural competences and intercultural dialogue, in particular by developing 'cultural awareness and expression', 'social and civic competences' and 'communication in foreign languages', which are part of the key competences for lifelong learning identified by the European Parliament and Council in 2006²¹⁰ (p.9).

En el contexto CLIL, será necesario promover la interacción entre los alumnos, el profesor y los recursos para que se produzca ese entendimiento cultural de la lengua de estudio. Es bien sabido que para que se desarrollen habilidades interculturales y de entendimiento es necesario que exista la posibilidad de interactuar con diferentes personas y en diferentes contextos, aunque esto no siempre es posible. Para que el aspecto cultural tenga impacto dentro de una clase CLIL, debemos promover al máximo la interacción, donde los

²⁰⁹ Communication from the Commission to the European Parliament, The Council, The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a European Agenda for Culture in a Globalizing World. Disponible en el siguiente enlace: <http://goo.gl/L1IXHZ>.

²¹⁰ Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (OJ L 394, 30.12.2006, p. 10).

alumnos tengan la oportunidad de contribuir oralmente en la clase, exponer sus ideas de diferentes maneras, explorar los límites de su propio entendimiento y utilizar la lengua como herramienta constructora de conocimiento.

La importancia que la cultura ejerce en el aprendizaje de una lengua extranjera queda evidenciada en numerosos estudios que afirman como el estudio de una lengua promueve la consciencia intercultural:

The positive impact of cultural information is significantly enhanced when that information is experienced through foreign language and accompanied by experiences in culturally authentic situations” (Curtain & Dahlberg 2004:27).

[...] Exposure to a foreign language serves as a means of helping children to intercultural competence. The awareness of a global community can be enhanced when children have the opportunity to experience involvement with another culture through a foreign language” (Curtain & Dahlberg 2004:28).

La mejora de la competencia lingüística de los alumnos que han recibido instrucción siguiendo este enfoque, frente a los que han recibido instrucción tradicional para el aprendizaje de una lengua extranjera, pone de manifiesto que el método que se utiliza es importante. En el siguiente epígrafe, haremos referencia a diferentes estudios realizados dentro de la Comunidad Europea que avalan los buenos resultados obtenidos en programas centrados en el modelo CLIL.

6.6. BENEFICIOS DE LA METODOLOGÍA AICOLE

Los estudios que reflejan las ventajas que el bilingüismo ejerce en el desarrollo de los aspectos cognitivos (Bialystok, & Majumder, 1998; Kessler y Quinn, 1980), lingüísticos y culturales de los alumnos son muchos y muy diversos. La mayoría de ellos revelan que los alumnos en programas bilingües obtienen iguales o mejores resultados que los alumnos en sistemas monolingües, no solo en las materias impartidas en la lengua meta, sino también en otras materias como matemáticas o lengua, tanto en producción escrita como en lectura

(Barik y Swain,1978; Cohen, 1974; Cummins, 2001; Genesee, Lambert, & Holobow,1986); Kessler y Quinn, 1980; Swain y Lapkin, 1981; Thomas y Collier, 2003; Thomas, Collier y Abbott, 1993; Cade, 1997; Turnbull,, Hart, & Lapkin, 2003; Bialystok ,1986, 1997). Otros estudios evidencian que los alumnos en programas bilingües obtienen mejores resultados en exámenes oficiales como el Scholastic Aptitude Test (SAT) (Cooper, 1987; Eddy, 1981; Olsen & Brown, 1992; Timpe, 1979; Sotoca, 2013).

Con el fin de demostrar la eficacia de los programas bilingües donde se imparte el enfoque CLIL, nos basaremos en estudios que ponen de manifiesto como los alumnos que han recibido instrucción siguiendo las directrices de este enfoque han adquirido no solo un mayor nivel en competencia lingüística en la lengua meta, sino que también demuestran que, además de mejorar en todas las destrezas de la lengua adicional, los resultados obtenidos en otras materias que se imparten en la lengua materna también son mejores.

Estos estudios se han realizado en base a la comparación entre alumnos que siguen un programa CLIL y los que reciben instrucción estándar en lengua extranjera.

Según Dalton-Puffer (2007), esta metodología conduce a proporcionar mejores niveles comunicativos en la lengua meta que las tradicionales. Otros estudios evidencian el impacto positivo en todos los aspectos concernientes al estudio de la lengua, como el vocabulario, la pronunciación o la comprensión escrita (Gallardo del Puerto and Martínez Adrián, 2013). Un gran estudio realizado en Alemania (Ergebnisse der DESI-Studie, 2008) llegó a la conclusión de que los alumnos a los 15 años tenían una competencia en la lengua extranjera mayor que la del grupo de control. En Noruega, Hellekjaer (2005:144) llevó a cabo un estudio con alumnos de educación secundaria superior en programas CLIL y otros que no estaban en este tipo de programas que puso de manifiesto la supremacía de los primeros en comprensión lectora con respecto a los segundos. Un 66% frente a un 33% superaron el International English Language Testing

System (IELTS) de Lectura para Fines Académicos. Lasagabaster (2008) realizó otro estudio comparativo en el País Vasco (CLIL/ no-CLIL) entre alumnos de 4º de ESO de cuatro centros diferentes, si bien, todos habían empezado a estudiar inglés como lengua extranjera a los 8 años. Estos alumnos (198) se dividieron en tres grupos. Un primer grupo que solo había recibido instrucción en inglés como lengua extranjera (no-CLIL) y tenía tres horas semanales de inglés, otro grupo que llevaba en un programa CLIL un año, estudiaron tres asignaturas en la lengua meta y recibían cuatro horas semanales, y, un tercer grupo que había recibido instrucción CLIL durante dos años en ocho asignaturas durante cuatro horas a la semana. El resultado fue que los grupos en programas CLIL superaron al otro en pronunciación, vocabulario, gramática, fluidez y contenido, así como en todas las demás destrezas, excepto en comprensión auditiva.

Otros autores (Jexenflicker & Dalton-Puffer, 2010; Lo & Murphy, 2010; Ruiz de Zarobe, 2010; Zydatiņ, 2007) han comprobado que los alumnos en un programa bilingüe CLIL tienen un léxico tanto productivo como receptivo más amplio, utilizan las palabras mejor según los diferentes contextos y poseen una gama estilística superior. En los últimos años se han realizado estudios para comprobar la producción escrita entre grupos CLIL y no-CLIL, y los resultados obtenidos muestran una vez más que los primeros cuentan no solo con un léxico mayor, sino con estructuras morfosintácticas que les permiten crear frases mucho más complejas y elaboradas, así como un mayor nivel de corrección ortográfica (Jexenflicker & Dalton-Puffer, 2010; Ruiz de Zarobe, 2010).

Estos estudios demuestran el éxito de este enfoque ecléctico y los beneficios que proporciona al conseguir mejorar los niveles de los alumnos en las diferentes destrezas lingüísticas y a la vez avalan los resultados de los estudios realizados sobre todo en Estados Unidos y Canadá.

En el caso de los alumnos madrileños, ya hemos visto en el capítulo 1 de esta investigación, que el nivel lingüístico de los escolares del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid en 6º de primaria es superior al de los estudiantes que

ingresan por primera vez en la universidad después de haber estudiado una lengua extranjera durante un mínimo de 12 años. Sin embargo, tal y como demuestran los datos de los diferentes estudios a los que hemos hecho referencia, no solo superan en competencia lingüística a los alumnos de centros no bilingües, sino que, además el rendimiento académico en otras materias también es superior. En una publicación realizada en el 2010 por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, titulado “Los Programas de Enseñanza Bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado”²¹¹ recoge en una gráfica los resultados obtenidos en la prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables” (CDI) de 2009, que miden los conocimientos en lengua y matemáticas que se realizan en 6º de primaria. En diecisiete de veinte distritos analizados de la Dirección de Área Territorial de Madrid Capital, los resultados obtenidos por los alumnos de los centros bilingües son superiores a los de los centros no bilingües. Así mismo, en un estudio reciente (Sotoca, op.cit)²¹² sobre el impacto de este programa sobre el rendimiento académico de los alumnos en centros bilingües y no-bilingües de la zona Madrid-Este, también arroja los mismos resultados.

Si consideramos todos los aspectos positivos que este enfoque ha supuesto en la mejora de la competencia lingüística, en los resultados de las materias que se imparten en la lengua materna, en el desarrollo cognoscitivo, en posibilitar y ampliar el contacto intercultural y, las transferencias que todo individuo realiza de su lengua materna a la segunda lengua, cabría plantearse la posibilidad de que fuera utilizado para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en centros no bilingües. El aprendizaje de una lengua extranjera como tal, y no dentro de programas bilingües, también incide de forma efectiva en el ámbito del aprendizaje de la lectura y escritura ya que proporciona un mejor entendimiento de la naturaleza de la lengua materna y reaviva la conciencia metalingüística, lo que permite reflexionar mejor sobre el sistema de la lengua y realizar comparaciones entre ambos (Yelland, Pollard & Mercuri, 1993; Liddicoat 2001).

²¹¹ La publicación puede ser consultada en el siguiente enlace: <http://goo.gl/bCwDcz>.

²¹² El artículo puede ser consultado en el siguiente enlace: <http://goo.gl/J3BYn3>.

La metodología CLIL tiene en cuenta, aparte del contenido, la comunicación, la cultura y el desarrollo de los aspectos cognoscitivos. Podemos pensar que este enfoque solo es posible en programas bilingües quizás porque no se ha planteado el estudio de una lengua extranjera desde una perspectiva amplia, que incluya todos estos conceptos. Aprender una lengua no implica solo el aprendizaje de sus estructuras, aprender listas de vocabularios o conseguir que los alumnos lleguen a comunicar perfectamente en la lengua meta. Aprender una lengua significa no solo aprender como otros se expresan, sino también su cultura y la visión que tienen del mundo, lo cual nos va a permitir explorar más intensamente nuestra propia cultura, sus valores y sus límites (Wierzbicka 1997; Crozet and Liddicoat 1997; 2000). Lengua y cultura están interrelacionadas y aprender una sin la otra solo nos va a proporcionar una visión superficial de la misma. Instruir a los alumnos en la lengua y en su cultura va a ampliar sus horizontes y les va a permitir desenvolverse en un mundo global y multicultural Tal y como afirma Baker (2002:75):

Much of a culture is enacted and transmitted verbally: The songs, hymns, prayers of a culture, its folk tales and shrewd sayings, its appropriate form of greeting and leaving, its history, wisdom and ideals are all wrapped up in its language. The taste and flavour of a culture is given through its language; its memories and traditions are stored in its language.

Cognición y comunicación son dos de los pilares fundamentales de este enfoque. El desarrollo de estos dos aspectos se consigue a través de una serie de estrategias perfectamente planificadas, las cuales van a incidir positivamente en el proceso del aprendizaje. Si conseguimos promover la interacción de los alumnos con sus compañeros y con el profesor; si se les proporciona el apoyo suficiente para que asimilen y practiquen las estructuras necesarias relacionadas con el tema de estudio; si el aprendizaje no está basado en la gramática, sino que esta se deduce de las diferentes actividades; si logramos desarrollar el pensamiento crítico para que sean capaces de resolver problemas; si las tareas que se propongan son lo suficientemente exigentes para despertar el interés del estudiante, habremos activado una parte esencial que hará que el alumno se

involucre más en su propio aprendizaje. Si somos capaces, como docentes, de poner en práctica todos estos mecanismos, puede que los resultados en competencia lingüística en lengua extranjera sean más satisfactorios de lo que lo son actualmente.

Sin embargo, algunos de los factores que pueden inducir a pensar que los resultados de los alumnos en programas donde se utiliza el enfoque CLIL son mejores se deba al hecho de que están expuestos a la lengua meta durante períodos más largos, a que estudian materias no lingüísticas a través de una lengua adicional, y que, además siguen estudiando una lengua extranjera como materia lingüística. Esto nos puede llevar a la conclusión de que cuentan con ventajas respecto a los alumnos que siguen un modelo tradicional y, aunque es así en cierta medida, existen investigaciones que demuestran que la simple exposición o un mayor tiempo expuesto a la lengua meta no es condición suficiente para que se produzca la adquisición. Un estudio realizado sobre el rendimiento en Lengua Inglesa en dos programas bilingües (Gisbert, Martínez de Lis y Gil, 2015)²¹³, el de la Comunidad de Madrid y el del MEC/British Council y, tomando como base los datos de los exámenes de Cambridge que realizan los alumnos de 6º de primaria escolarizados en los centros públicos que desarrollan esos programas, arroja unos resultados un tanto sorprendentes. Los alumnos del programa MEC/British Council obtienen peores resultados que los de la Comunidad de Madrid, a pesar de haber empezado en el programa tres años antes, lo cual puede avalar el hecho de que más tiempo de exposición a la lengua tampoco asegura una mayor adquisición de la misma.

La simple exposición a la lengua meta o el inicio temprano no aseguran un mejor nivel de competencia; en otras palabras, cantidad no es equivalente a mejores resultados. Si el input que reciben los alumnos no es comprensible, la exposición a la lengua no es eficaz, ya que no todo input se convierte en “intake;

²¹³ Los alumnos de ambos programas se presentan a las pruebas de KET y PET que mide la competencia lingüística en las cuatro destrezas. Los alumnos del programa de la Comunidad de Madrid aprobados supera en casi 10 puntos (69,3%) a los del MEC/British Council (59,7%) (Gisbert et al.:32). El estudio puede ser consultado en el siguiente enlace: <https://goo.gl/z0ij84>.

si no hay comprensión, no hay adquisición. Tal y como exponen Pica, Doughty y Yong:

Among the factors which have been subject to investigation, from age to aptitude, to acculturation, none has had a greater impact on second language research than that of input to the learner [...] The primary motivation for input research has been the belief that availability of the target language in the learner's linguistic environment is not in itself a sufficient condition for second language acquisition. What seems essential is not merely that the target language input be present, but also that the learner understands it (Pica et al., 1986a:121).

Esta exposición debería permitir a los alumnos comunicar e interactuar de forma espontánea, poner en práctica sus conocimientos, utilizar la lengua para aprender y a la vez aprender a utilizar la lengua. Nada puede ser aprendido sin práctica. Por medio de la interacción el alumno trata de entender a su interlocutor y modifica su interacción para hacerse comprender, negocia el significado del mensaje (Hatch, 1983; Long, 1980) y eso le va a permitir entender estructuras y palabras que luego utilizará de forma espontánea cuando se comunique en la lengua meta.

El enfoque CLIL se ha centrado no solo en “QUÉ” enseñar, sino en “CÓMO” hacerlo, consiguiendo resultados muy satisfactorios en todos los programas en los que se ha aplicado y buena cuenta de ello lo proporcionan los estudios a los que hemos hecho referencia en este capítulo, así como el estudio realizado en esta investigación. Si a través de este enfoque conseguimos desarrollar las habilidades comunicativas en la lengua extranjera ¿por qué limitar su aplicación solo a programas bilingües cuando ha demostrado ser un enfoque eficaz?

Aprender una lengua o aprender “EN” una lengua. Pensar y organizar nuestras ideas es una tarea difícil y enseñar a hacerlo en una lengua extranjera es una tarea aún más complicada. Lengua y pensamiento están íntimamente relacionados, al igual que lengua y cultura. Son muchos los conceptos erróneos

generalizados cuando nos referimos a la enseñanza de una lengua extranjera. Tal y como constatan Mohan y van Naerssen existen una serie de acepciones generales y otras específicas respecto del aprendizaje de una lengua extranjera. Las generales son:

1. Considerar la lengua como forma y no como la unión de forma y significado.
2. Considerar que el desarrollo lingüístico del niño en su lengua materna es casi completo cuando llega a la escuela.

Teniendo en cuenta estas dos consideraciones, lo que se viene haciendo cuando instruimos a nuestros alumnos en un idioma extranjero es lo siguiente:

1. Pretender que los alumnos apliquen este código en cada una de las destrezas; es decir, la simple aplicación de las estructuras gramaticales.
2. Como ya dominan la lengua materna, la lengua extranjera no consiste más que en el aprendizaje de vocabulario y gramática. (Mohan & van Naerssen, 1997).

Es evidente que debemos dar un paso hacia adelante y modificar las acepciones anteriormente mencionadas por otras nuevas. La lengua es forma y significado, el discurso no solo expresa el significado, sino que lo crea; el lenguaje sigue desarrollándose a lo largo de toda la vida y, a medida que aprendemos nuevos conceptos, también adquirimos nuevas formas de lenguaje.

Si queremos que nuestros alumnos alcancen niveles aceptables de competencia lingüística y teniendo en cuenta que los resultados obtenidos hasta el momento han demostrado no ser suficientemente eficaces, quizás habría que plantearse dar un giro total a la enseñanza de lenguas extranjeras y adoptar este enfoque que ha demostrado proporcionar a los alumnos un nivel de competencia lingüística satisfactorio en un tiempo menor que los tradicionales. Cuando hablamos de contenidos no hay porque limitarse al aprendizaje de Geografía,

Historia o Ciencias Naturales. Contenido pueden ser temas generales, cognitivamente estimulantes para los alumnos, de interés y lingüísticamente apropiados al nivel de los mismos (Genesee, 1984). La variedad de temas es sumamente amplia, y lo único que debemos hacer es conseguir que la interacción sea real, combinar los cuatro elementos (contenido, comunicación, cognición y cultura), y aplicar las estrategias que este enfoque nos ofrece. En cuanto a los materiales, estos son mayoritariamente creados por los profesores para ajustarse a las necesidades reales de los estudiantes; el libro de texto, tan utilizado en nuestras clases de idiomas, debería ser una herramienta más de las que se dispone y no la única; la utilización de múltiples recursos al igual que las tecnologías de la información y la comunicación aportarán al alumno una visión del aprendizaje mucho más amplia y les permitirán ser parte activa del mismo, contribuyendo a desarrollar los aspectos cognitivos y aumentando la motivación.

Durante décadas se ha prestado mucha importancia al “QUÉ”, olvidando el “CÓMO”. Ambos son de suma importancia. Como docentes, debemos ser capaces de conseguir que nuestros alumnos aprendan a pensar, facilitarles el acceso a la comunicación personal e intercultural. De nada sirve enseñar la forma pasiva año tras año si luego no saben utilizarla en una conversación. De nada sirve aprender palabras sobre un tema si luego no sabemos cómo usarlas en un contexto determinado. Qué y Cómo deben ser considerados como un tándem inseparable sin cuya unión ni la enseñanza ni el aprendizaje conseguirán su objetivo y esa interrelación es lo que nos ofrece el enfoque AICOLE

Con el fin de poner en práctica este modelo en una clase no bilingüe, en el Anexo VI de esta investigación se proporciona el desarrollo de una unidad didáctica planificada siguiendo las 4 C's de este enfoque. Esta unidad ha sido creada para una clase de lengua extranjera de 3º de la ESO y en ella se desarrollan los aspectos cognitivos, comunicativos y culturales a través de un tema que, si bien relacionado con un género literario, está en conexión con temas tan actuales como la importancia de perseverar si queremos conseguir nuestros objetivos, el

acoso escolar tan presente en nuestros días, con valores como la solidaridad y la ayuda a los demás.

La unidad didáctica comienza con la introducción del tema elegido por medio de un power point con el fin de activar el conocimiento previo de los alumnos mediante preguntas que desarrollarán aspectos cognitivos y comunicativos. Los organizadores gráficos y mapas de conceptos utilizados juegan un papel importante en la planificación, presentación y, organización de los procesos cognitivos. Comprobaremos, que tanto la lengua, como el contenido que van a aprender los alumnos, juegan un papel relevante, recibiendo en cada una de las actividades el apoyo necesario (andamiaje), para que la tarea resulte más fácil y por lo tanto se lleve a cabo la consecución de los objetivos planteados en cada una de ellas. Para ello se han utilizado tablas de sustitución, esquemas orientativos y estrategias como, lecturas compartidas entre el profesor y la clase con preguntas que desarrollan tanto el pensamiento crítico inferior como superior así como una mejor comprensión de todos los aspectos inherentes a los textos y tácticas para facilitar tareas de escritura en las que el profesor muestra como realizarla, sirve de modelo, antes de que los alumnos la escriban. La evaluación, también juega un papel importante. Al finalizar cada una de las sesiones que componen esta unidad didáctica, se realizan evaluaciones formativas, que nos van a permitir modificar y mejorar el aprendizaje durante el período de enseñanza, así como, comprobar que se han conseguido los objetivos planteados. Se proponen actividades que son evaluadas por el profesor a través de rúbricas, juegos o cuestionarios. También se ha tenido en cuenta la importancia de la autoevaluación y la evaluación de los compañeros ya que esto les permitirá tener un conocimiento más profundo de su propio aprendizaje y hará que se involucren más activamente en el mismo.

CONCLUSIONES

Esta tesis doctoral ha tenido como objetivo principal analizar algunas de las razones por las que los alumnos españoles no logran alcanzar un nivel adecuado de competencia lingüística en una lengua extranjera, a pesar de que la han estudiado de manera obligatoria a lo largo de toda su escolaridad. Para ello, y en primer lugar, se ha presentado el estado de la cuestión. En él, se hecho referencia a diferentes estudios y encuestas que ponen de manifiesto las insuficiencias que, en general, tienen los españoles en cuanto al dominio de idiomas.

Estos estudios han sido realizados tanto por la Comunidad Europea como por instituciones españolas. Si bien muchos de ellos se centran en la percepción y opiniones de los encuestados respecto de diferentes aspectos relacionados con el aprendizaje de una segunda lengua, otros, como el Estudio Europeo de Competencia Lingüística, sí ofrece datos empíricos relevantes sobre el nivel real de los alumnos.

Asimismo, y con el fin de comprobar cuál es el nivel real, se ha realizado un estudio comparado entre alumnos que ingresan por primera vez en un grado de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Rey Juan Carlos, durante los cursos académicos 2012-2013 y 2013-2014. La muestra la integran 5.738 alumnos. Igualmente, se han analizado los datos correspondientes a los mismos cursos escolares de las pruebas externas KET y PET a las que se presentaron 14.603 alumnos de 6º de Primaria de colegios bilingües de la Comunidad de Madrid.

Tras analizar y comparar los resultados de ambos grupos, hemos constatado que los alumnos de primer ingreso en la URJC²¹⁴ que han participado en esta muestra han estudiado una lengua extranjera durante al menos 12 años siguiendo un modelo de enseñanza tradicional; sin embargo, los niveles adquiridos al

²¹⁴ URJC: Universidad Rey Juan Carlos.

finalizar la Educación Secundaria postobligatoria son insuficientes. Más de un 50% solo ha alcanzado un nivel A2 y menos del 40% un nivel B1. Los resultados son similares y comparables con los de los alumnos que han estudiado en los centros bilingües de la Comunidad de Madrid, donde un 46% de los alumnos acreditan un nivel B1 al finalizar la educación primaria. Sin embargo, estos últimos lo han conseguido en la mitad de tiempo y tras realizar un examen que evalúa las cuatro destrezas (comprensión lectora y auditiva, expresión oral y escrita), cuando los estudiantes de la URJC realizan un el exámen oficial TOEIC que evalúa solamente dos destrezas (comprensión lectora y auditiva). Esto nos puede llevar a la conclusión de que el grupo de alumnos de centros bilingües alcanzarán niveles muy superiores cuando completen la educación secundaria obligatoria y post - obligatoria y accedan a la universidad. Uno de los aspectos que diferencia a estos dos grupos es la metodología utilizada que, junto con otros elementos, nos ha llevado a plantearnos una serie de preguntas sobre cuales podían haber sido los factores que han podido incidir en estos insuficientes resultados.

Con el fin de concretar el objeto de nuestro estudio, hemos comenzado realizando una revisión bibliográfica de la normativa española en materia de lenguas extranjeras a lo largo de los siglos XIX, XX y XXI. La intención no es la de analizar de manera pormenorizada los currículos de las lenguas extranjeras, sino la de conocer la información relativa a los diferentes cursos y las referencias a aspectos metodológicos. Se ha analizado desde la Ley de Instrucción Pública de 1857, conocida como Ley Moyano, que establecería el marco legislativo del sistema educativo español organizándolo en tres niveles: enseñanza primaria, media y superior y que prevaleció durante un siglo, para acabar con la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa de 2013 (LOMCE). Por otro lado, se han examinado las acciones llevadas a cabo por la Unión Europea en materia lingüística a partir de la publicación del Libro Blanco sobre la educación y la formación: Enseñar y Aprender – Hacia la Sociedad del Conocimiento, publicado por esta institución en 1995.

En cuanto al análisis de la legislación española realizado, hemos podido comprobar que las lenguas extranjeras han ocupado siempre un lugar relevante en el sistema educativo español, siendo una materia obligatoria del currículo desde 1857, independientemente de las muchas reformas (1900, 1926, 1934, 1938, 1953/1957, 1970, 1990, 2002 y 2006) que los planes de estudio sufrieron, y que en algunos casos, afectaron positiva y otras negativamente al aprendizaje de idiomas. Si bien, los idiomas que se ofertaban variaron según las épocas (francés, italiano, alemán, inglés), a partir de los años 80 el inglés pasa a convertirse en el idioma más estudiado por los alumnos españoles.

En lo que respecta la metodología utilizada, a principios de siglo, el objetivo principal del aprendizaje de un idioma era la lectura, la traducción y la redacción; sin embargo, ya desde el Plan de 1900, tal y como hemos visto en los objetivos planteados para esta asignatura (Real Decreto de 20 de julio, 1900:531), se percibe un intento por parte de los legisladores de reforzar los aspectos comunicativos y prácticos, aunque el método que se seguía era el que imperaba en el resto de los países, el Método de Gramática-Traducción. Para este método utilizar la lengua meta era simplemente aconsejable.

Este refuerzo de los aspectos comunicativos y prácticos es más patente a mediados de siglo XX, donde la comunicación como objetivo adquiere un papel mucho más relevante. Las orientaciones pedagógicas propuestas en los Reales Decretos, Decretos y Órdenes de las leyes que han configurado el panorama legislativo respecto del aprendizaje de lenguas extranjeras confirman la exigencia por parte de la administración de que el aprendizaje de la lengua vaya enfocado a desarrollar, sobre todo, los aspectos comunicativos (Decreto 1862/1963, de 11 de julio. BOE núm. 154, art.9:871); (Orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica 1970-71: 12), (Orden de 24 de octubre de 1977: 27051), (Real Decreto 1006/1991:28). No obstante, y a pesar de que las orientaciones pedagógicas establecidas por las diferentes leyes desde 1900 hasta hoy en día inciden en la necesidad de promover la comunicación como objetivo último en el

aprendizaje de una lengua extranjera, podemos concluir diciendo que al principio del siglo XXI este objetivo no se ha visto cumplido.

En cuanto al número de horas en que los alumnos han recibido instrucción en una segunda lengua, podemos comprobar que ha sido bastante constante a lo largo de todas las leyes educativas, situándose en torno a tres o cuatro horas semanales, lo que supone un número de horas significativo distribuidas a lo largo de los 10 o 12 años que la estudian. Esto debería ser suficiente para que los alumnos adquirieran unas competencias comunicativas interpersonales básicas que les permitieran comunicarse, al menos en situaciones lingüísticas cotidianas, y alcanzar, como mínimo, un nivel B1 de competencia lingüística del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas al finalizar la Educación Secundaria postobligatoria en centros ordinarios.

Otras de las ventajas con las que cuentan nuestros alumnos es la edad a la que empiezan a aprender una segunda lengua, que tal y como establece la ley, desde el año 2002, es durante la Educación Infantil. También cuentan con profesores especialistas en la materia, a diferencia de lo que ocurre en otros países europeos, que tal y como se ha mencionado en el estado de la cuestión, en la etapa de primaria las lenguas extranjeras son impartidas por maestros generalistas.

En cuanto a las directrices establecidas por la Comunidad Europea que proponía, para sus Estados Miembros, el aprendizaje de dos lenguas comunitarias y a pesar de las numerosas iniciativas llevadas a cabo por esta institución, que han permitido que miles de alumnos tengan la posibilidad de realizar estancias y estudios en el extranjero, el nivel que demuestran nuestros universitarios sigue siendo, por lo general, insuficiente.

Podemos concluir diciendo que todas las leyes educativas han garantizado la presencia de la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo español, en mayor o menor medida y adoptando diversas formas. También podemos afirmar que los alumnos españoles son los que empiezan a estudiar una lengua

extranjera a edades más tempranas y cuentan con un profesorado cualificado para la enseñanza de idiomas. En lo que se refiere al aprendizaje o a la enseñanza de lenguas extranjeras, la actuación de la Unión Europea ha sido vital. Todos los programas desarrollados por esta institución, desde el primero al último, han contribuido a promover el aprendizaje de lenguas extranjeras, para que los ciudadanos europeos puedan poner en práctica los conocimientos adquiridos en una segunda lengua, a la vez que han fomentado a través de ellos, un mayor conocimiento entre culturas. Sin embargo, a pesar de todos los esfuerzos realizados tanto a nivel nacional como europeo, los alumnos españoles siguen demostrando tener un nivel de competencia lingüística en lenguas extranjeras mucho más bajo de lo que sería deseable.

Tras el examen de la normativa española y de las directrices establecidas por la Comisión Europea, hemos creído necesario realizar un recorrido histórico por los diferentes métodos y enfoques que surgieron a lo largo de la historia en el terreno de la metodología para la enseñanza de las llamadas lenguas vivas. No se pretende en ningún momento acometer una excesiva reflexión sobre cada uno de los métodos, pero sí examinar sus planteamientos y principios, así como algunos de los autores más representativos de cada uno de ellos, con el fin de proponer los criterios y fundamentos que consideramos esenciales para plantear un enfoque ecléctico, más abierto y menos estandarizado, que incorpore todos los aspectos positivos de las diferentes tendencias metodológicas y, sobre todo, que permita a los alumnos desarrollar al máximo la competencia comunicativa, el pensamiento crítico y su formación integral como individuo.

Se pretende abordar la evolución de las técnicas y mecanismos utilizados para la enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva histórico-pedagógica. Para poder dar una visión global de los cambios metodológicos acontecidos a lo largo de la historia, se ha considerado conveniente realizar una división en cuatro bloques, que comprenden:

- Desde los primeros indicios del aprendizaje de una lengua extranjera (3.000 a. de J.C), hasta el que podemos considerar como el primer método de enseñanza profesional, el Método Gramática - Traducción, para acabar con el movimiento pre-reformista de finales del siglo XIX.
- El Movimiento de Reforma de finales del siglo XIX, que dio lugar a la aparición de la lingüística como ciencia: el Método Directo, el Método de Lectura, el Enfoque Oral y la Enseñanza Situacional de la Lengua, el Army Specialized Training Program, el Método Audiolingüístico y el Aprendizaje del Código Cognitivo.
- Los Métodos de Diseño: el Aprendizaje Comunitario de la Lengua; la Vía Silenciosa, la Suggestopedia, la Respuesta Física Total, el Enfoque Natural; el Enfoque Comprensivo y el Enfoque Léxico. Enfoques Comunicativos: el Enfoque Nocial-Funcional, el Enfoque Basado en Tareas, el Aprendizaje Cooperativo y el Aprendizaje Basado en Contenidos.
- El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (CLIL/AICOLE).

La clasificación realizada nos ha servido para establecer unas líneas divisorias que nos ha permitido ilustrar como fueron evolucionando los métodos y enfoques según las diferentes teorías del aprendizaje que imperaron en cada momento. Los métodos más influyentes de enseñanza de lenguas han incorporado muchas de las ideas de las escuelas psicológicas que dominaron en determinados períodos y que incidieron notablemente en las metodologías. Podríamos hacer referencia a las teorías conductistas, la psicolingüística, las técnicas humanísticas, el cognitivismo, la sociolingüística o, la aparición de la lingüística como ciencia. Todos y cada uno de los métodos que se han analizado han intentado corregir las deficiencias o falta de eficacia de los anteriores, si bien pocos han alcanzado los objetivos que proponían y algunos tuvieron un éxito efímero.

El primer bloque revisa desde los primeros indicios que se tienen del aprendizaje de una lengua extranjera hasta el método Gramática-Traducción, al que podemos considerar como el primer método de enseñanza profesional de lenguas extranjeras, sin olvidar la Edad Media y al Renacimiento. Será durante el período renacentista cuando comenzamos a observar cómo evoluciona la enseñanza de lenguas extranjeras desde aspectos prácticos y comunicativos hacia el estudio sistemático de la lengua. La comunicación queda completamente fuera del objetivo primordial y la gramática, la lectura y la traducción de textos se convierten en el fin último del aprendizaje de una lengua extranjera. Esto dio lugar al nacimiento del método Gramática-Traducción, método que se impuso en los currículos escolares para la enseñanza de lenguas extranjeras y prevaleció durante más de un siglo, desde mediados del XIX a mediados del siglo XX. La lengua se convierte en un instrumento pasivo que deja a un lado los aspectos idiomáticos de la misma, imposibilitando en el alumno la capacidad de comunicarse.

Diferentes estudios historiográficos ponen de manifiesto que la práctica de aprender una segunda lengua se remonta a civilizaciones tan antiguas como la Sumeria y Acadia (3000 años a C), pueblos que habitaban en Mesopotamia (actual Irak), sin olvidar a Egipto o Roma. El aprendizaje, se realizaba por muy diversos motivos; religiosos, políticos, comerciales, pero siempre con un fin práctico, el de establecer relaciones con otros pueblos. El estudio de las lenguas no era teórico. Las lenguas se aprendían a través del contacto directo entre las personas, por lo que el proceso podría considerarse muy similar al que se realiza en la adquisición de la lengua materna.

En el período comprendido entre la Edad Media y el Renacimiento no se habla de aprendizaje de lenguas extranjeras, por ser el latín la lengua franca. Como lengua viva, su enseñanza tenía como objetivo que los alumnos fueran capaces de leerla, escribirla y hablarla. El estudio de la gramática era considerado fundamental, pero sin perder de vista el aspecto práctico. En los siglos XV y XVI asistimos al despertar de la cultura, el arte y las ciencias. Durante el período

renacentista, el latín pierde su estatus como lengua franca y, aunque los humanistas se centraron en el estudio de las lenguas clásicas, se observa un auge de las llamadas “lenguas modernas”. La enseñanza de estas lenguas, especialmente el francés, se va a realizar con el mismo enfoque y metodología que se utilizaba para la enseñanza del latín antes de que se convirtiera en una lengua muerta; es decir de forma muy práctica y comunicativa al principio y posteriormente a través de la lectura y la composición. Lo que se pretendía era que el aprendiz pudiera desenvolverse en situaciones de la vida diaria y ni la literatura ni la gramática recibían especial atención. Grandes humanistas y pedagogos de la época, como Locke, Montaigne o Comenius abogaban por el método natural; es decir, una lengua se aprende cuando existe por un lado exposición a la misma y por otro práctica, sin tener que aprenderla a través de reglas gramaticales, las cuales se deben enseñar una vez que se domina la lengua hablada. Sin embargo, en el siglo XVIII, el latín entra a formar parte de los currículos escolares y, como lengua muerta, su estudio se centraba en la gramática y en la traducción de frases sacadas de contexto. Este método será el utilizado para la enseñanza de lenguas modernas durante más de un siglo.

Se llega a la conclusión de que esta metodología basada en la gramática y en la traducción, con un fuerte influjo de cómo se enseñaba el latín, demostró no ser eficaz para desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos, ya que se veía como una asignatura más y no como vehículo de comunicación. El fracaso de este método dio lugar a finales del siglo XIX a un movimiento, tanto en Europa como en América, encabezado por profesores como Ticknor, Gouin, o Prendergast, entre otros, que apostaron por el aprendizaje natural, al considerar que el proceso de adquisición de una lengua extranjera debía ser el mismo que el de adquisición de la lengua materna, y que como lenguas vivas, debían enseñarse a través del uso; es decir, a través de la interacción oral activa. Aunque sus ideas contribuyeron a la enseñanza de lenguas, sus aportaciones no tuvieron una amplia repercusión y el impacto que causaron fue efímero; sin embargo, todo esto provocaría una reacción en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras que

desembocó a finales del siglo XIX en lo que se conoce como el “Movimiento de Reforma”, dando lugar a la aparición de métodos alternativos.

El Movimiento de Reforma, acontecido a finales del siglo XIX, asentará las bases de la lingüística como ciencia e impulsará definitivamente un modelo diferente, donde primaba la práctica oral frente a la palabra escrita así como el estudio y análisis del sistema de los sonidos de una lengua. La exposición a la lengua meta se considera imprescindible para asimilar y procesar los sonidos de la lengua. La metodología se basaba en la práctica oral, el vocabulario se aprendía en un contexto, las reglas gramaticales se estudiaban una vez deducidas y practicadas, se debía evitar la traducción per se, aunque se podía utilizar la lengua materna para explicar alguna palabra, o verificar la comprensión. Las lenguas modernas, como lenguas vivas, debían servir para comunicarse.

Los principios planteados por los componentes del Movimiento de Reforma, entre los que podemos destacar a Jespersen, Sweet o Viëtor, estaban convencidos de que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua debía estar basado en los supuestos naturalistas y, por lo tanto, ser similares al proceso de adquisición de la lengua materna. Esto dio lugar al desarrollo de lo que se conoce como Método Directo.

Este enfoque “naturalista” está basado en la inmersión y exposición “EN” y “A” la lengua meta desde el principio. El fin último es que el alumno aprenda a usar la lengua meta para comunicar. Esta metodología se implantó en países como Francia y Alemania a principios del siglo XX y alcanzó gran éxito en Estados Unidos a través de las escuelas fundadas por Sauveur y Berlitz, debido sobre todo a la inminente necesidad de los inmigrantes de aprender y poder comunicarse en la lengua del país, hasta el punto de que el método directo es conocido por muchos como el Método Berlitz.

La interacción alumno - profesor es continua, lo que lo convierte en un método muy atractivo para aquellos que tienen necesidades reales de

comunicación. El aprendizaje inductivo, tanto para deducir el significado de las palabras o las frases por asociación, así como las reglas gramaticales, contribuye a desarrollar los aspectos cognitivos. No solo se estudia la lengua, sino también la cultura de las personas y países donde se habla.

En cierta medida, el Método Directo recoge aspectos que ya fueron contemplados en otras épocas. Para los egipcios y los romanos lo importante no era solo aprender la lengua sino también la cultura de los países que conquistaban. Montaigne consideraba fundamental el estudio de la lengua y la cultura y Longfellow introduce el contexto cultural en sus clases al utilizar la literatura y la pintura de los autores cuya lengua enseñaba.

Sin embargo, no tiene en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, carece de objetivos lingüísticos y no existe una progresión a la hora de presentar la lengua. Aunque se trabajan las cuatro destrezas, no se hace de forma equilibrada, ya que al estar basado en la práctica oral, no se le presta mucha atención a las actividades de lectura y escritura. Este método está pensado para ser utilizado con grupos pequeños, por lo que su utilización en clases numerosas no es apropiada y es poco efectiva.

En los años 20 asistimos al declive del Método Directo y surgen otros métodos y enfoques que intentan suplir las carencias de este. El Enfoque Oral y la Enseñanza Situacional de la Lengua tratan de otorgar una base metodológica más científica, haciendo especial hincapié en la selección, gradación y presentación de las estructuras lingüísticas, las cuales serían practicadas en actividades situacionales significativas. Por primera vez se da una gran importancia al vocabulario por considerar que contribuiría a facilitar la lectura y, por lo tanto, a la adquisición de la lengua. Este enfoque se basa en las teorías de aprendizaje conductistas, que tuvieron gran repercusión en los años 30 y 40. Como su nombre indica, esta teoría psicológica se basa en la conducta que puede ser observable y en los factores ambientales que pueden influir para que ésta cambie. Según la teoría conductista, el alumno es fiel imitador de los estímulos orales recibidos y su

progreso depende de la precisión en su habilidad imitativa. El alumno recibe instrucción (conocimiento), lo memoriza por medio de la repetición y lo pone en práctica hasta que se convierte en un hábito.

El Método Directo no contaba con una base metodológica consistente y se basaba primordialmente en el contacto con la lengua. Como cualquier otro método cuenta con aspectos positivos y negativos. La exposición y utilización de la lengua meta desde el principio, así como el aprendizaje del vocabulario a través de situaciones y dentro de un contexto puede considerarse como una ventaja; es decir, la supremacía de la lengua hablada sobre la escrita. No obstante, el alumno no toma parte activa en la clase en las etapas iniciales del aprendizaje y se limita solo a escuchar al profesor, por lo que no existe interacción y, por lo tanto, tampoco comunicación.

Tras la entrada de los Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial y ante la necesidad de contar con personas que conocieran las lenguas de los países envueltos en el conflicto bélico (alemán, francés, italiano, japonés, etc...), surge la necesidad de crear un programa especial, cuyo objetivo era conseguir que los alumnos adquirieran un nivel de conversación suficiente con el fin de poder prestar servicios como intérpretes y traductores. Será así como surge el Army Specialized Training Program, origen del Método Audiolingüístico, que se hizo popular en los años 60. El programa del ejército es conocido como el del “informante”. Estaba supervisado por un lingüista que, aunque no conocía la lengua, se encargaba de obtener del informante aquellas estructuras básicas de la lengua que permitiera a los alumnos tomar parte en conversaciones guiadas, comunicarse y tener nociones básicas de la gramática de la lengua de estudio. Eran cursos intensivos que pretendían que a través de la exposición a la lengua, la repetición y la imitación, los alumnos llegaran a dominarla. El Programa para la Formación Especializada del Ejército, al igual que el Método Directo, carecía de una base metodológica sólida. A pesar de su corta vigencia, ocasionó un gran debate durante la década siguiente, y se convirtió en la génesis de lo que posteriormente sería el Método Oral, Audio-Oral o Estructural de la lengua.

El Método Audiolingüístico, al igual que el Situacional, está basado en las teorías conductistas del aprendizaje. Desde el punto de vista de la lengua se basa en la lingüística estructuralista, para la que la lengua es un sistema de elementos estructuralmente relacionados que sirve para transmitir significado. Considera la lengua como un conjunto de hábitos, puesto que la lengua es sobre todo habla y lo más importante o significativo es la idea de que hay que enseñar a los alumnos a hablar la lengua y no de la lengua. Se introducen elementos audiovisuales para que el alumno responda tanto a estímulos verbales como no verbales. Se le da más importancia a la pronunciación y a la corrección que a la fluidez y el idioma se enseña a través de diálogos grabados por hablantes nativos como la mejor forma de aprender una lengua, ya que lengua y conversación son una misma cosa y no pueden ir separadas.

Esta metodología pretende que al alumno llegue a dominar la L2 sin necesidad de recurrir a la traducción y que lo haga de forma automática sin tener en cuenta el contenido de lo que practica. Su papel es pasivo y reacciona a los estímulos que da el profesor, que es el que desempeña un papel activo y es quien controla la clase. El alumno no toma la iniciativa en la interacción, por lo que no utiliza el lenguaje de forma autónoma.

El declive del método Audiolingüístico comenzará con las duras críticas realizadas por el lingüista americano Noam Chomsky tanto al enfoque estructuralista como a la teoría conductista del aprendizaje subyacente en el mismo. Chomsky revolucionó el mundo de la lingüística con su teoría de la Gramática Generativa, que se basaba en las estructuras profundas del lenguaje y en los aspectos cognitivos; es decir, una gramática internalizada por el hablante nativo de una lengua y no aprendida a través de la práctica o la experiencia. Para Chomsky, la lengua, como algo cambiante, no es hábito sino creatividad e innovación; el aprendizaje de una lengua no es una conducta imitada, sino una habilidad innata al ser humano.

Como respuesta a las insuficiencias demostradas por los métodos anteriores, se desarrolló una teoría derivada en cierta medida de la de Chomsky, dando lugar a lo que se conoce como “Cognitive Code Learning” o Aprendizaje del Código Cognitivo. El fundamento de esta teoría era proporcionar a los estudiantes la práctica significativa de la segunda lengua. Para ello era necesario recibir una instrucción explícita y el estudio de la misma como un sistema complejo gobernado por reglas; es decir, el estudio de las estructuras de una lengua como un código. Las cuatro destrezas son tratadas de forma equilibrada y se las considera igual de importantes. Se centra en la gramática, que puede ser presentada tanto inductiva como deductivamente, el léxico y la pronunciación; se utiliza la lengua materna en las explicaciones, se considera el error como parte del proceso de aprendizaje, el alumno adquiere mayor responsabilidad y se convierte en el protagonista de dicho proceso.

Podemos concluir diciendo que, en cierta medida, el Aprendizaje del Código Cognitivo puede ser considerado como una versión actualizada del método Gramática-traducción, en cuanto al aprendizaje de las reglas gramaticales, a la utilización de la lengua materna para las explicaciones y a la presentación de las estructuras de forma deductiva. Sin embargo, no tuvo gran arraigo y no llegó a materializarse en los currículos o como una técnica de enseñanza de lenguas extranjeras por considerarse más un enfoque teórico que pedagógico.

Hemos podido comprobar que, si bien el objetivo de casi todos ellos era desarrollar la capacidad comunicativa de los alumnos, los métodos utilizados variaban en gran medida; desde el estudio estricto de la gramática y sus reglas, donde la comunicación era relegada a un segundo plano a la práctica y repetición de las estructuras de la lengua sin explicar la gramática subyacente a ellas. Ninguno de estos métodos consiguió los resultados esperados.

Ante la falta de alternativa al método Audiolingüístico, a mediados de los años 70 aparecen diferentes métodos donde el componente comunicativo adquiere gran importancia. La clasificación de estos métodos resulta complicada, ya que si

bien algunos autores los incluyen dentro de los enfoques comunicativos, otros los circunscriben dentro de lo que se conoce como psicología humanística. Estos métodos, llamados por algunos autores como de “Diseño”, no tuvieron el mismo impacto que otros métodos y no permanecieron en uso durante mucho tiempo. Los más representativos son el Aprendizaje Comunitario de la Lengua, desarrollado por Charles Curran, la Vía Silenciosa de Caleb Gattegno, la Sugestopedia, basada en el trabajo de Georgi Lozanov o la Respuesta Física Total desarrollada por James Asher. En estos métodos, la teoría del aprendizaje es considerada más relevante que la teoría de la lengua, adquiriendo el factor psicológico gran importancia. Podemos decir que entienden el aprendizaje desde un punto de vista holístico, ya que tienen en cuenta tanto los aspectos intelectuales como los emocionales de los alumnos y tienden a desarrollar los aspectos positivos para que estos relacionen lo que aprenden con sus experiencias, sus sentimientos y su vida.

Tal y como hemos mencionado, estos métodos no causaron el impacto deseado y nunca han formado parte de los currículos escolares por estar limitados. Algunos son útiles solo en las primeras etapas del aprendizaje, otros no promueven el uso independiente de la lengua, y en otros el alumno no es parte activa del aprendizaje.

No podemos olvidar el Enfoque Natural de Krashen y Terrel, el Enfoque Comprensivo de Winitz y el Enfoque Léxico de Lewis. El objetivo del primero es desarrollar la destreza comunicativa a través de una exposición significativa a la lengua meta, por medio de un “input comprensible” (Input Hypothesis). Sin entendimiento el aprendizaje no existe, y lo importante no es la forma, sino el mensaje que queremos transmitir. No hay que forzar al alumno para que hable, ya que la producción oral surge a medida que el proceso de adquisición progresa y el error es considerado parte del proceso del aprendizaje (Hipótesis del Orden Natural). La base del Enfoque Comprensivo estaría en la lectura y la exposición a la lengua meta en contextos significativos para que el aprendiz adquiriera un amplio conocimiento de la lengua extranjera y cuando ese nivel de entendimiento se

consiga, el alumno habrá adquirido de forma implícita las reglas gramaticales. El alumno no sabrá “hablar de la lengua” pero sí “utilizar la lengua”. Finalmente el Enfoque Léxico puede considerarse una alternativa a los métodos basados en la gramática. Se basa en desarrollar la capacidad lingüística del aprendiz a través de la enseñanza de bloques prefabricados de palabras, al igual que hacen los nativos de una lengua. El aprendiz, al hacer uso de enunciados lexicalizados usados normalmente por nativos, hablará de forma más fluida y natural.

El enfoque comunicativo empieza a desarrollarse en los años 70 y se consolida en los 90. Surge como reacción a los enfoques basados en la gramática. Es un enfoque que entiende el aprendizaje de lenguas como un proceso donde lo más sustancial no son las formas lingüísticas, sino las intenciones comunicativas (el aspecto funcional). Aunque utiliza muchos de los procedimientos y algunas de las ideas de métodos anteriormente mencionados, tienen como fin último desarrollar la competencia comunicativa.

Podemos considerarlo como un intento de método ecléctico, ya que hereda aspectos del conductismo, el cognitivismo y el humanismo. Para la metodología comunicativa la lengua no es hábito, no se adquiere a través de la repetición sistemática de las estructuras. La considera como un sistema específico y el aprendiz debe entenderla como un medio para lograr un fin. Se basa en las funciones del lenguaje y se enfatiza su uso en diferentes tipos de situaciones y para solucionar diferentes tipos de tareas. Del cognitivismo hereda la concepción del aprendizaje como un proceso activo y significativo que facilite el procesamiento mental a los alumnos. Del humanismo toma el trabajo en grupos, la búsqueda de la sensibilidad, las dinámicas grupales y el sentido de la necesidad del crecimiento personal, la libertad para que el alumno sea capaz de resolver problemas, sin el control directo del profesor, al que se considera como “facilitador” del proceso de enseñanza- aprendizaje, utilizando técnicas y métodos adecuados para que el alumno se convierta en el protagonista activo de su propio aprendizaje, y sea capaz de transformar y crear conocimientos. Ejemplos claros de

estos aspectos los tenemos en el Enfoque por Tareas y en el Aprendizaje Cooperativo.

El paradigma comunicativo, si bien incorpora una nueva visión del aprendizaje donde el intercambio de ideas, la producción, la transmisión real de mensajes y la interacción juegan un papel primordial para desarrollar al máximo la competencia comunicativa de los alumnos, tampoco ha conseguido solucionar el problema de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Para finalizar esta investigación, hemos estimado oportuno acercarnos a un enfoque que está obteniendo buenos resultados, porque sí ha conseguido mejorar la competencia lingüística de los alumnos, el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua. Es conveniente hacer referencia en primer lugar al Aprendizaje Basado en Contenidos, por ser este el origen, en cierta medida del anterior. El Aprendizaje Basado en Contenidos se define como un tipo de instrucción en el que “el dominio de la lengua se consigue al dejar de centrarse en el aprendizaje de la lengua *per se* para centrarse en el aprendizaje de otras materias. Esta experiencia de combinar contenidos y lengua se hizo muy popular en los años 60 en Canadá en los primeros programas de inmersión. Se pretendía que la población angloparlante canadiense tuviese la oportunidad de aprender francés. En Estados Unidos, este modelo de enseñanza, surge ante la necesidad de apoyar a los inmigrantes cuya lengua materna no era el inglés y tenían que integrarse en las escuelas y enfrentarse a aprender tanto las materias curriculares como el idioma.

Una de las grandes diferencias entre el Aprendizaje Basado en Contenidos y otros métodos para la enseñanza de idiomas es que el primero establece unos claros objetivos lingüísticos, tanto específicos como académicos, permitiendo que los alumnos adquieran conocimientos sobre la materia de estudio, a la vez que desarrollan sus habilidades lingüísticas. La lengua se estudia en un contexto significativo, promueve la negociación de significado y el aprendizaje cooperativo. La lengua se convierte en algo concreto y útil y no en algo abstracto;

proporciona no solo input comprensible, sino también la lengua necesaria que permite el aprendizaje del contenido y a la vez desarrolla en los alumnos el pensamiento crítico.

Podríamos concluir diciendo que la Instrucción Basada en Contenidos es considerada como un enfoque sumamente atractivo para la enseñanza de una segunda lengua y son numerosos los estudios y programas de inmersión que lo avalan, ya que ha demostrado ser eficaz a la hora de la consecución de objetivos tanto a nivel de contenidos como lingüísticos.

Muchos de los enfoques que han sido examinados, y muy en especial este último, ejercieron cierta influencia en el panorama educativo europeo, dando lugar a orientaciones innovadoras en el campo de la enseñanza de idiomas.

En los años 80 comienzan a desarrollarse en Europa proyectos basados en la instrucción de lengua y contenidos. Aunque la enseñanza bilingüe ha estado presente en Europa desde mucho antes, será partir de los años 90 cuando recibe el mayor impulso, ya que con anterioridad se reducía a grupos minoritarios de alumnos en contextos sociales o lingüísticos poco corrientes.

A partir de los años 90 surgen las primeras iniciativas de la Comunidad Europea para promover la implantación de un enfoque metodológico innovador que fuera más allá de la simple enseñanza de una lengua. Será a partir de este momento cuando el acrónimo conocido como CLIL empezó a ser ampliamente utilizado en Europa en el campo de la educación bilingüe y, en la actualidad, este enfoque es utilizado en muchas escuelas en la mayor parte de los países europeos dentro de la educación general, entre los que se encuentra España.

Una de las principales características de CLIL es que es un enfoque ecléctico, ya que ha utilizado lo positivo de otros métodos y enfoques, y además es inclusivo en la medida que tanto la lengua como el contenido tienen la misma importancia. Podemos definirlo como situaciones en las que una materia no

lingüística se estudia a través de una lengua que no es la materna de los alumnos, con el fin de aprender, tanto el contenido de la asignatura, como la lengua que se usa para aprenderlo. No significa estudiar una materia no lingüística en una lengua extranjera, sino *con* la lengua y *a través* de la misma.

Es un modelo flexible que puede ser utilizado en muy diferentes contextos, como inmersión total, parcial, para el estudio de una materia o de varias. Es un enfoque que abarca muchos y diferentes enfoques educativos, algunos basados principalmente en la lengua y otros en el contenido (Dual Language Immersion, Foreign Language Immersion, Content-based Language Teaching, Task-based Language Instruction, English as Medium of Instruction, English for Specific Purposes).

Las similitudes con muchos de los programas de inmersión canadienses y norteamericanos son notables; sin embargo, cabe exponer las principales diferencias de este enfoque con los mencionados anteriormente. Se desarrolla en el contexto europeo y no con el fin de integrar a alumnos con lenguas diferentes a la del país; en segundo lugar, la lengua de instrucción es una lengua extranjera o adicional y no una segunda lengua, ya que solo se utiliza en el ámbito educativo y no en el social y, en tercer lugar, los profesores CLIL no son ni nativos ni especialistas en lengua inglesa, sino que son especialistas en su materia (geografía, historia, ciencias) y a los que se requiere un alto nivel de competencia lingüística.

En cuanto a las teorías del aprendizaje, ha recibido influencias de las teorías socio-culturales y constructivistas, así como de las inteligencias múltiples, la integración, la autonomía del aprendiz o las estrategias de aprendizaje de Oxford. Los principios del paradigma comunicativo también están presentes en CLIL, puesto que la comunicación, más que un producto es un proceso, debe ser significativa y tener un propósito concreto. No basta con asimilar vocabulario y estructuras, sino que es imprescindible que los alumnos sepan utilizar lo aprendido en situaciones reales.

El pilar de este enfoque, resumido en las 4 C's, es el aprendizaje del contenido, el desarrollo de la comunicación, de los aspectos cognitivos de orden inferior y superior, y de la cultura. Todos tienen que estar interrelacionados para que se cumplan los objetivos planteados. Tan importante es el input que reciben los alumnos como el output. El profesor, como facilitador, debe proponer retos a los alumnos, pero a la vez tiene que proporcionarles el apoyo necesario, tanto a nivel lingüístico, como de contenidos para que, a través del ejemplo y de las herramientas correctas, sean capaces de crear o construir procedimientos que les permitan resolver problemas por sí solos, lo cual modificará sus ideas y les permitirá seguir aprendiendo; es decir, el aprendiz como sujeto activo en el proceso de su propio aprendizaje.

Si bien se han intentado resumir al máximo en estas conclusiones las características de este enfoque, son numerosos los estudios que demuestran que contribuye no solo a mejorar la competencia comunicativa, sino que también incide positivamente en el rendimiento académico general de los alumnos.

Hemos llegado a la conclusión de que, a pesar de la búsqueda incesante por parte de lingüistas, psicólogos, pedagogos y expertos en lenguas extranjeras por encontrar el método perfecto, la existencia de un método puro es inviable. Todo esto ha derivado en una proliferación de métodos y enfoques a lo largo de la historia, si bien las diferencias siempre han girado en torno a la concepción de la naturaleza de la lengua y a la de su aprendizaje: corrección y estructuras de la lengua, frente a fluidez y transmisión de significados.

Tal y como se expone en el capítulo 1 de esta investigación y, tras analizar los resultados del estudio que se ha llevado a cabo, hemos comprobado que el nivel de inglés de los alumnos que acceden a la universidad española es insuficiente. Teniendo en cuenta que durante toda la educación primaria y secundaria la lengua extranjera es una asignatura obligatoria del currículo, lo que supone un mínimo de doce años de instrucción, sin tener en cuenta a aquellos que incluso comenzaron en la etapa de educación infantil, habría que plantearse que es

lo que está pasando en nuestro sistema educativo para que los resultados en lengua extranjera no sean satisfactorios. Sin embargo, hemos probado que los alumnos que estudian en los centros bilingües de la Comunidad de Madrid, que han estudiado siguiendo la metodología AICOLE, alcanzan un nivel lingüístico superior en las cuatro destrezas al finalizar la etapa de primaria, que tiene una duración de seis años.

Es evidente que debemos realizar una reflexión crítica, dar un paso hacia adelante y modificar los modelos que se han utilizado hasta ahora para la enseñanza de una lengua extranjera por otros nuevos. La lengua es forma y significado, el discurso no solo expresa el significado, sino que lo crea; el lenguaje sigue desarrollándose a lo largo de toda la vida y, a medida que aprendemos nuevos conceptos, también adquirimos nuevas formas de lenguaje.

Somos conscientes de que la metodología es uno de los factores que influyen en los bajos niveles de competencia lingüística alcanzados por nuestros alumnos. Teniendo en cuenta que los resultados obtenidos hasta el momento han demostrado no ser suficientemente eficaces y si, como docentes, estamos dispuestos a esforzarnos por mejorar esos niveles, quizás sería conveniente plantearse dar un giro total a la enseñanza de lenguas extranjeras. Remitiéndonos sólo a los resultados, quizás adoptar el enfoque AICOLE para la enseñanza de una lengua extranjera en centros ordinarios, podría proporcionar nuevas expectativas en el complicado mundo de la enseñanza de idiomas. El contenido puede estar constituido por temas generales, cognitivamente estimulantes para los alumnos, de interés y lingüísticamente apropiados al nivel de los mismos (Genesee, 1984). La variedad de temas es sumamente amplia, y lo único que debemos hacer es conseguir que la interacción sea real, combinar los cuatro elementos (contenido, comunicación, cognición y cultura), y aplicar las estrategias que este enfoque nos ofrece.

Durante décadas se ha prestado mucha importancia al “QUÉ”, olvidando el “CÓMO”. Ambos son de suma importancia, pero si como docentes, no somos

capaces de conseguir que nuestros alumnos aprendan a pensar, a desarrollar la competencia lingüística, si lo que conseguimos es que solamente hablen DE la lengua y no LA LENGUA, habremos fallado en nuestro objetivo. Qué y Cómo deben ser considerados como un tándem inseparable sin cuya unión ni la enseñanza ni el aprendizaje conseguirán su objetivo.

Todo lo contenido en esta tesis doctoral evidencia que no existe una única solución para mejorar los niveles lingüísticos en lenguas extranjeras, ni que, en su caso, ésta pueda producir efectos positivos a corto plazo. Ha quedado manifiestamente claro que un buen programa bilingüe puede lograr los objetivos deseados, pero este planteamiento es difícilmente generalizable por diversas razones como son la dificultad de contar con un modelo nacional, con los recursos económicos necesarios, con los imprescindibles apoyos humanos, la imposibilidad de contar con suficientes profesores formados, con la fundamental implicación de todos los profesores o simplemente con la manifiesta voluntad de todos los padres para elegir ese tipo de enseñanza.

En ese contexto, se ha tratado de poner de relieve la evolución de la enseñanza de idiomas, las leyes que han guiado su desarrollo, las diferentes metodologías que se han ido sucediendo con el fin de mejorar los resultados, las actuaciones que desde las administraciones nacionales y europeas se han implementado; es decir, elementos que, a lo largo de la historia, han incidido de manera notable en la enseñanza de idiomas.

Todo lo anterior nos permite, aprovechando la experiencia acumulada, establecer unas líneas de futuro, que abran la posibilidad de plantear un modelo innovador aunque al mismo tiempo de resultados contrastados, consistente en la aplicación en los centros ordinarios de una metodología que hasta ahora ha sido utilizada en contextos determinados y limitados. Además de utilizarse en programas bilingües, las conclusiones de esta tesis abren la posibilidad de extender la metodología AICOLE a todos los centros no bilingües. En el anexo VI se expone a modo de unidad didáctica un ejemplo de lo que sería la explicación

práctica de una teoría sobre la que existe un fundado convencimiento de la utilidad de la presente propuesta en la mejora de los niveles lingüísticos de todos los alumnos escolarizados en nuestro sistema educativo. La única actuación necesaria sería una formación del profesorado específica para dotar a los profesores de inglés, no de las competencias lingüísticas, que ya poseen, sino de las metodológicas, que les permitirán poner en práctica la enseñanza de la lengua extranjera, de la que son expertos, no como un fin, sino como un medio.

BIBLIOGRAFÍA

- Ackerman, P. L. (1996). A theory of adult intellectual Development: Process, personality, interests, and knowledge. *Intelligence*, 22, 229-259.
- Agard, F.B, Clements R.J, Hendrix, W:S, Hocking, E, Pitcher, S.L, Van Eerden, A., Doyle, H.G. (1944). *A Survey of Language Classes in the Army Specialized Training Program*: Prepared for the Commission on Trends in Education of the Modern Language Association of America.
- Agencia Nacional Española Erasmus. (2007). Datos y Cifras del Programa Erasmus en España. Curso 2005-2006 y Avance 2006-2007.
- Alexander, M. (2000). *A history of English Language Literature*. Palgrave MacMillan.
- Allwright, R. (1979). Abdication and responsibility in language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 2 (pp.105-21).
- Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). New York: Longman.
- Anthony, E. (1972). Approach, Method and Technique (2nd ed.). *English Language Teaching Journal* 17, pp. 63-67. doi:10.1093/elt/XVII.2.63.Reprinted in Allen, H and R. Campbell (eds).Teaching English as a second Language New York. McGraw Hill.
- Anuario Estadístico Programa Erasmus de 1987-88 a 2004-05. Agencia Nacional Española Erasmus. Secretaría General del Consejo de Coordinación Universitaria, del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Asher, J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal* Vol. 53, No 1 pp. 3-17
- Asher, J. (1972). Children's First Language as a Model for Second Language Learning. *The Modern Language Journal*. Volume 56, Issue 3, pp. 133–139.
- Asher, J. (1981). *Comprehension training. The Evidence from Laboratory and Classroom Studies*. In H Winitz Ed, *The Comprehension Approach To Foreign Language Instruction* (pp. 187-222) Rowley MA. Newbury House.

- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Bahlsen, L. (1905). *The Teaching of Modern Languages, translation by Blackmore Evans, M.* Boston, EEUU: Ginn & Company.
- Baker, B. C. y M., Rytina, N. (2013). Estimates of the unauthorized immigrant population residing in the United States: January 2012. [web report]. Recuperado de: <http://goo.gl/7uy0A8>.
- Baker, C. (2002): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baldwin, B. T. (1913). John Locke's Contributions to Education. *The Senawee Review*, Vol. 21, No. 2 (Apr.1913) pp.177-187. Recuperado de: <http://goo.gl/QdYGnr>.
- Bamford, J. y Day R. R. (1997). "Extensive reading: What is it? Why bother?" *The Language Teacher Online* 21, 5: 6-12. Recuperado de: <http://goo.gl/rjGxHX>.
- Bancroft, W. J. (1994). Suggestopedia and Memory Training in the Foreign Language Classroom. *ERIC Documents on Foreign Language Teaching and Linguistics*.
- Bancroft, W. J. (1995). From Research and Relaxation to Combination and Creativity: American Versions of Suggestopedia. Reports Research /Technical (143). *ERIC Documents on Foreign Language Teaching and Linguistics*.
- Barik, H. C. y Swain, M. (1978). Evaluation of a French immersion program: The Ottawa study through grade five. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 10 (3), 192-201.
- Bentley, K. (2010) *The TKT (Teaching Knowledge Test) Course CLIL Module*. Cambridge University Press.
- Berns, M. S. (1990). *Contexts of Competence: English Language Teaching in Non-Native Contexts*. Plenum, New York.
- Berns, M. S. (1984). *Functional approaches to language and language teaching: Another look*. In S. Savignon & M.S. Berns (Eds.), *Initiatives in communicative language teaching. A book of readings*.
- Bialystok, E. (1986). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, 57, pp. 498-510.

- Bialystok, E. (1997). Effects of bilingualism and biliteracy on children's emerging concepts of print. *Developmental Psychology*, 33 (3), pp. 429-440.
- Bialystok, E. y Majumder, S. (1998). The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem solving. *Applied Psycholinguistics*, 19, pp. 69-85.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. George Allen & Unwin Ltd. London.
- Bloomfield, L. (1942). Outline guide for the practical study of foreign languages. *Special publications of the Linguistic Society of America*. Baltimore, 1942.
- Bourdieu, P. (1990). *Espacio social y génesis de las clases en: Bourdieu Pierre, Sociología y cultura*. México: Grijalbo, pp. 281-310.
- Bordignon, N. A. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, Vol. 2, núm. 2, julio-diciembre, pp. 50-63. Corporación Universitaria Lasallista Antioquia, Colombia
- Bowen, T. (2002). *What is Suggestopedia?* Macmillan Publishers Ltd.
- Breal, M. (1891). La tradition du Latin en France. *La Reveu des deux Mondes*, pp.551-570.
- Brinton, D. M, Snow, M., y Wesche, M. (1989). *Content-based second language instruction*. New York: Newbury House.
- Brinton, D. M. (1991). *The use of media in language teaching*. In M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Brooks, N. (1960). *Language and Language Learning*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.
- Brooks, N. (1964). *Language and language learning*. (2nd ed). New York: Harcourt, Brace, and World.
- Brown, C. G., Miraglia, L. (2004). *Latine Doceo: A Companion for Instructors* (Lingua Latina) Editorial: Focus Publishing

- Brown, H. D. (2001). *Learning a Second Culture*” in *Culture Bound*, ed. Joyce Merville Valdes .Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). White Plains, NY: Pearson Longman.
- Brown, S. R. (1878). *Prendergast's mastery system, adapted to the study of Japanese or English*. Yokohama, Japan .Kelly y Walsh. The University of California Library.
- Brumfit, C. J. y Johnson, K. (eds.). (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(11), pp. 21-32.
- Bruner, J. S. (1966). *On knowing: essays for the left hand*. New York. Atheneum.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's Talk* . New York: Norton.
- Brunner, H. (1957). *Altägyptische Erziehung*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Burling R., Becker A. R., Henry P. B., and Tomosowa J. N. (1981). *Machine-Aided Instruction in Bahasa Indonesia, The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*, ed. Harris Winitz (Rowley, MA: Newbury House,), p. 165.
- Byram, M., Nichols, A. y Stevens, D. (Eds.) (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Toronto: Multilingual Matters.
- Cade, J. M. (1997). *The foreign language immersion program in the Kansas City, Missouri Public Schools, 1986-1996* [Abstract]. *Dissertation Abstracts International* -A 58(10), 3838.
- Calderon, M. Hertz-Lazarowitz, R y Tinajero, J. (1991). Adapting CIRC to multiethnic and bilingual classrooms. *C.ooperative Learning*, 12, pp. 17-20.
- Cameron 2001. *Teaching to Young Learners*. Cambridge University Press.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1. pp. 1- 47.

- Candlin, C. N. (1976). *Communicative language teaching and the debt to pragmatics*. In C. Rameh (ed.), Georgetown University Roundtable 1976. Washington, D.C. Georgetown University Press.
- Candlin, C. y Murphy, D. (Eds.) (1987). *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- Carroll, J. B. (1966). *The Contributions of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages. Trends in Language Teaching*. Edited by Albert Valdman. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Cenoz, J., y Valencia, J. F. (1994). Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country. *Applied Psycholinguistics*, 15, pp.195-207.
- Chastain, K. (1971). The development of Modern Language Skills: Theory to Practice. Philadelphia, PA: *Center for Curriculum Development*, pp. 163-74, 342-45.
- Chomsky, N. (1964). *Current issues in linguistic theory*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1966). Linguistic Theory, Content and Crossroads; Wider Uses for Foreign Languages. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, *Report of Working Committee I*. New York: NLA Materials Center.
- Chomsky, N. (2003). *Chomsky on Democracy and Education (Social Theory, Education, and Cultural Change)* C.P.Otero.
- Chomsky, N. (2009). *Cartesian Linguistics: A chapter in the History of Rationalist Thought*. Third Ed. Cambridge University Press.
- Cloninger, S. (2003). *Teorías de la personalidad*. Pearson Educación. México.
- Cohen, A. D. (1974). The Culver City Spanish immersion program: The first two years. *The Modern Language Journal*, 58 (3), 95-103.
- Colella, C. (1999). *Renzo Titone's Holodynamic Model for Language Behaviour and Language Learning: Implications and Applications for the Second Language Teaching*. Department of Italian Studies. The University of Toronto. National Library of Canada.
- Collier, T. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly* 21 (4), pp. 617-641.

- Collins, L., Halter, R. H, Lightbown, P. M y Spada, N. (1999). Time and the Distribution of Time in L2 Instruction. *TESOL Quarterly*. Volume 33, Issue 4, p.p 655–680.
- Cooper, T. C. (1987). Foreign language study and SAT-verbal scores. *Modern Language Journal*, 71(4), pp. 381-387. ERIC database.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. L. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRA)*. Volume V/4, pp.161-70.
- Cornfield, R. (1966). *Foreign Language Instruction*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Cortina, B. (2009). Una propuesta didáctica para la mejora de la competencia conversacional de una LE mediante secuencias formulaicas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, Vol. 2, pp. 99-115.
- Coyle, D. (2007a). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 10, No. 5. pp. 543-562.
- Coyle, D. (2007b). *The CLIL quality challenge*. In D. Marsh & D. Wolff (Eds.), *Diverse contexts – converging goals. CLIL in Europe*, pp. 47-58. Frankfurt: Peter Lang.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Crandall, J. A. (1999). *Cooperative language learning and affective factors*. In J. Arnold (ed.) *Affective factors in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crandall, J., y Tucker, G. R. (1990). Content-based instruction in second and foreign languages. In A. Padilla, H. H. Fairchild y C. Valadez (Eds.), *Foreign language education: Issues and strategies*. Newbury Park, CA: Sage.
- Crozet, C. y Liddicoat, A. J. (2000). Teaching culture as an integrated part of language: Implications for the aims, approaches and pedagogies of language

- teaching. A.J. Liddicoat & C. Crozet (eds), *Teaching Languages, Teaching Cultures*. Melbourne: Language Australia
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19, pp. 121-129.
- Cummins, J. (1981a). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, pp. 3-49. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1992). *Language Proficiency Bilingualism and Academic Achievement*. Richard, P. and Snow, M. Eds. In "Multicultural Classroom", pp. 16-26. Longman Publishing.
- Cummins, J. (1994). Knowledge, power and identity in teaching English as a second language. In F. Genesee (Ed.), *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*, pp. 33-58. New York: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1999). BICS and CALP: Clarifying the distinction. [ERIC Document]. Database. (ED438551).
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de educación*, 326, pp. 37-61.
- Cummins, J. (2005). Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls. *TESOL Symposium on dual language education*.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In *Encyclopedia of language and education*, Vol. 2, ed. N. Hornberger, pp. 71-84. New York: Springer Science and Business Media.

- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction In: Street, B. & Hornberger, N. H. (Eds.). (2008). *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition*, Volume 2: Literacy, pp. 71-83. New York: Springer Science + Business Media LLC.
- Cummins, J. (1981b). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada. A reassessment. *Applied Linguistics*, 2, pp. 132-149.
- Cummins, J., Swain, M., Nakajima, K., Handscombe, J., Green, D., y Tran, C. (1984). Linguistic interdependence among Japanese and Vietnamese immigrant students. In C. Rivera (Ed.), *Communicative competence approaches to language proficiency assessment: Research and application*, pp. 60-81. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Curran, C. (1972). *Counselling-Leaming: A Whole-Person Model for Education*. New York Grune and Stratton.
- Curran, C. (1976). *Counselling-Leaming in Second Languages*. Apple River, III. Apple River Press.
- Curtain, H. y Dahlberg, C. A. (2004). *Languages and Children: Making the Match: New Languages for Young Learners, Grades K-8*. Third Edition. New York: Longman.
- Dalton-Puffer y Smit. U. (eds.). (2007). *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse*. Frankfurt, Vienna: Peter Lang, p.333.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T. and Smit, U. (Eds.) (2010). *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Davidson, C. (2005). Learning your lines: Negotiating language and content in subject English. *Linguistics and Education*, 16(2), 219-237.
- Day, R. y J. Bamford. (2000). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Mejía. A. (2002). *Power, Prestige, and Bilingualism: International Perspectives on Elite Bilingual Education*. Multilingual Matters. Ltd.
- Delval, J. (1996). *El desarrollo Humano*. Madrid: Siglo XXI.

- Doyle, H.G. (1926). *Aids to the study of Spanish. Hispania*, 9(1), pp.23–30. Doi: 10.2307/331439
- Dueñas. M. (2004). The whats, whys, hows and whos of content-based language instruction in second/foreign education. *International Journal of English Studies (IJES)*. Número monográfico: *Latest Developments in Language Teaching Methodology*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, pp. 137-152.
- Early, M. (1990). ESL Beginning Literacy: a content based approach. *TESL Canada Journal. Revue Tesl Du Canada* Vol. 7, No.2.
- Early, M. M. (1989). ESL Students' Integration Patterns: A Snapshot. *TESL Canada Journal*. Vol. 7.1.
- Eddy, P. A. (1981). The effect of foreign language study in high school on verbal ability as measured by the scholastic aptitude test-verbal. final report. U.S.; District of Columbia. *ERIC database*.
- Elley, W. B. (1991). Acquiring literacy in a second language: The Effect of Book-Based Programs”. *Language Learning* 41, 3: 375-411.
- Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación r* (2º ed.) Ediciones Morata, S. L.
- Ellis, R. (1991). The interaction hypothesis: A critical evaluation, In E. Sadtono (ed.) 1991: *Language Acquisition and the Second/ Foreign Language Classroom*. Singapore: RELC.
- Ellis, R. (1995). Modified Oral Input and the Acquisition of Word Meanings. *Applied Linguistics* 16, pp. 409-441.
- Ellis, R., Tanaka, Y. y Yamazaki, A. (1994). Classroom Interaction, Comprehension, and the Acquisition of L2 Word Meanings. *Language Learning* 44, pp.449-491.
- Ellis,R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press
- Elvera Jiménez, F. J. (2010). La Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el entorno Europeo. *Elenet.org*.

- Enseñanza Media (1970). Orientaciones pedagógicas para la Enseñanza General Básica (Año académico 1970-71). *Enseñanza Media. Madrid, 1970, núm. 225*. Disponible en: <http://goo.gl/FAiXMs>
- Erman, B. y Warren, B. (2000). *The idiom principle and the open choice principle*. *Text* 20 (1), p. 29–62. Recuperado de : <http://goo.gl/vYPm6x>
- Ervin- Tripp, S. M. (1974). Is Second Language Learning Like the First? *TESOL Quarterly* 8 .111-127.
- European Commission Communication. (2003). Promoting language learning and linguistic diversity.An action plan 2004–2006. Recuperado de: <http://goo.gl/hdN3pO>
- Eurydice. (2006). Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Recuperado de: <http://goo.gl/SfnsMK>
- Eurydice. (2012). Key Data on Teaching Languages at School in Europe Recuperado de: <http://goo.gl/aAfjh2>
- Fathman, A.K., y Kessler, C. (1993). Cooperative language learning in school contexts. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 127-140.
- Fernández, D. J. (2009). CLIL at the university level: relating language teaching with and through content teaching. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*. 2 (2), 10 – 26.
- Firth, J. R. (1950). Personality and Language in Society. *The Sociological Review* 4, pp. 37-52. Reprinted in J. R. Firth 1957, *Papers in Linguistics 1934 - 1951*, pp. 190 - 215. London: Oxford University Press.
- Firth, J. R. (1957). *Papers in Linguistics: 1934-1951* London: Oxford University Press.
- Fitzgerald, J., y Cummins, J. (1999). Bridging disciplines to critique national research agenda for language-minority children's schooling. *Reading Research Quarterly*, 34(3), 378–390. doi:10.1598/RRQ.34.3.7
- Fortanet-Gómez, I. y Ruiz-Garrido, M. F. (2009). Sharing CLIL in Europe. In M. L. Carrió-Pastor, (ed.), *Content and language integrated learning: cultural diversity*. Bern: Peter Lang, pp.47–75.

- Freeman, D., y Freeman, Y. (1988). Sheltered English instruction. *ERIC No. ED301070 ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics*. Washington DC.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed* London; Sheed and Ward / Penguin ch.2
- Gallardo del Puerto, F., Martínez Adrián, M. (2013). Es más efectivo el aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto AICLE? *Padres y maestros*.
- García Manzanares, N. (2015). *La Enseñanza de Idiomas en la Universidad Española antes y después de la Implantación del Espacio Europeo de Educación Superior: el caso de la Universidad Rey Juan Carlos*. Tesis Doctoral. Universidad Rey Juan Carlos.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gass, S. M. and Varonis, E.M. (1994). Input, interaction and second language production. *Studies in Second Language Acquisition* 16, pp.283-302.
- Gattegno, C. (1972). *The Silent Way. Teaching Foreign Languages in School*. Educational Solutions Inc.
- Genesee, F. (2004). *What do we know about bilingual education for majority language students?* In T.K. Bhatia & W. Ritchie (Eds.), *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism*, Blackwell, Malden, MA.
- Genesee, F. (1987). *Learning through Two Languages: Studies in Immersion and Bilingual Education*. Newbury House.
- Genesee, F. (1994). Integrating language and content: Lessons from immersion. Educational Practice Report 11. *National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning*.
- Genesee, F., Lambert, W. E. & Holobow, N. E. (1986). La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense. *Infancia y aprendizaje*, 33, 27-36.
- Genesee, F., y Lindholm-Leary, K. (2007). Dual language education in Canada and the United States. In J. Cummins & N. Hornberger (Eds), *Encyclopedia of Language and Education (2nd Edit.)*. New York: Springer, pp. 253-266.

- Genesee, F. (1991). *Second Language Learning in school settings: Lessons from immersion*. In A. Reynolds (Ed.), *Bilingualism, multiculturalism, and second language learning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'Enseignement des langues: 500 ans d'histoire*. Paris: Clé International.
- Gibbons, J. (1985). The Silent Period. An examination. *Language Learning* 35, 255-267.
- Gisbert, X. (2011a). Niveles lingüísticos en el Sistema Educativo Español. *Revista Cátedra Nova, Núm. 32. Diciembre 2011*.
- Gisbert, X., Martínez de Lis, M. J. y Gil, G. (2005). El Rendimiento en Lengua Inglesa en Programas Bilingües en España. *NABE Journal of Research and Practice. Vol.6. 2015*.
- Gouin, F. (1892). *The Art of Teaching and Studying Languages*. Translated by Howard Swan and Victor Bétis. London: G. Philip.
- Grabe, W. y Stoller, F. (1997). *Content-based instruction: Research foundations*. In M. A. Snow & D. Brinton (Eds.), *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content* (pp. 5-20). White Plains, NY: Longman.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. London: British Council.
- Gredler, M. E. (1997). *Learning and instruction: Theory into practice* (3rd ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Gumperz, J. J. (1970). Sociolinguistics and Communication in Small Groups. California Univ., Berkeley. *Language and Behavior Research Lab. California Univ., Berkeley. Inst. of International Studies.; National Inst. of Mental Health (DHEW), Bethesda, Md.*
- Hakuta, K. (1974). Prefabricated structure in patterns and the emergence of second language acquisition'. *Language learning 1. Vol. 24, No. 2* Harvard University.
- Halbach, Ana; Lázaro Lafuente, Luis Alberto; Pérez Guerra, Javier. "La lengua inglesa en la nueva universidad del EEES." (ISSN:0034-592X). *Revista de Educación*. 2013, núm 362, p. 115-132

- Halliday M.A.K. (1982). El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado. Traducido por Jorge Ferreiro Santana. Edición reimpresa *Fondo de Cultura Económica*.
- Halliday, M.A.K. y Hasan, R. (1989). *Language, context, and text*. Oxford University Press, Oxford, UK.
- Harmer, J. (1998). *How to Teach English*. Malaysia: Longman.
- Harmer, J. (2001). *The practice o English language teaching*. London: Longman.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in The Language Classroom: A guide to current ideas about the theory and practice of English language teaching*. Oxford University Press.
- Hellekjær, G. O. (2005). The Acid Test: Does Upper Secondary EFL instruction Effectively Prepare Norwegian Students for the Reading of English Textbooks at Colleges and Universities? *The Department of Teacher Education and School Development, University of Oslo*.
- Hervás y Panduro, L. (1805). *Catálogo de las lenguas de las naciones conocidas, y numeración, división y clases de éstas según la diversidad de sus idiomas y dialectos*, Vol.II. Madrid: Imprenta Admnistr. Real Arbitrio de Beneficencia.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Holl, B. T. (2009). Languages across the curriculum: an overview of course models. Recuperado de: <http://languagesacrossthecurriculum.com/>.
- Holt, D. D., Chips, B., y Wallace, D. (1992). Cooperative learning in the secondary school: Maximizing language acquisition, academic achievement, and social development. *National Clearinghouse for Bilingual Education*.
- Howat, A. P. R (1982). Language teaching must start afresh! *ELT Journal Volume* 3 6/4.
- Howatt A. P. R y Widdowson, H.G. (2004 ed.). *A History of ELT*. Oxford: Oxford University Press.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford: University Press.
- Huebener, T. (1965). *How to Teach Foreign Languages Effectively*. Rev. Ed. New York: New York University Press.

- Huguet, A., Vila, I., y Llurda, E. (2000). Minority language education in unbalanced bilingual situations: A case for the linguistic interdependence hypothesis. *Journal of Psycholinguistic Research*, 29(3), 313-333.
- Hunt, T. (1991), *Teaching and Learning Latin in Thirteenth Century England*. Vol. I. Texts. D.S Brewer. Cambridge.
- Hymes, D. H. (1974). Hacia etnografías de la comunicación. En: *Antología de estudios de Etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM.
- Hymes, D. H., (1972), On Communicative Competence. In Pride, J. B., and Holmes, (eds.) *Sociolinguistics*. Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd, pp. 269-293.
- Igartúa, J. E. (2006). The Other Quiet Revolution: National Identities in English Canada, 1945-71. *The University of British Columbia Press*.
- Instituto Nacional de Estadística. (2007). Encuesta sobre Participación de la Población Adulta en las Actividades de Aprendizaje (EADA). Recuperado de: <http://goo.gl/2Yasq0>
- Iowa State Department of Public Instruction. (1963). *Modern Foreign Languages for Iowa Schools*. Des Moines, Iowa: State of Iowa.
- Irmscher, C. (2009). *Public Poet, Private Man: Henry Wadsworth Longfellow at 200*. Harvard Library Bulletin.
- Jackson, H y Stockwell, P. (2011). *An Introduction to the Nature and Functions of Language*. Second Edition. Continuum International Publishing Group.
- Jarvis, P. (1987). Meaningful and Meaningless Experience: Towards an Analysis of Learning from Life. *Adult Education Quarterly*, 37, 164-172.
- Jespersen, O. (1912). *How to Teach a Foreign Language*. Traducción Sophia Yhlen-Olsen B ertelsen M.A (3ª ed.). London: George Allen & Company Ltd.
- Jexenflícker, S., y Dalton-Puffer, C. (2010). *The CLIL differential: Comparing the writing of CLIL and non-CLIL students in higher colleges of technology*. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula, & U. Smit (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms* (pp. 169–190). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.
- Jiménez Heffernan, J., Dräxler, H. D, Martínez-Dueñas Espejo, J. L, Pavón Vázquez, V., Pérez Vidal, C., Whanon Bensusan, S., Pedraz Gómez, M. T

- (2009). Las lenguas extranjeras como vehículo de comunicación intercultural *Aulas de Verano. Serie: Humanidades*.
- Johnson R. T. y Johnson D. W (2001). What is cooperative learning? *The cooperative Learning Center at the University of Minnesota*.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T, Johnson Holubec, E. (1991). *Cooperation in the Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnston, M. C. (1941). Spanish-English cognates of high frequency. *Modern Language Journal*, 25, 405–417. doi: 10.2307/317391.
- Jones, S. y Sinclair, J. M. (1974). English Lexical Collocations. A Study in Computational Linguistics. *Cahiers de Lexicology*. 24, pp. 15-61.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Kelly, L. (1969). *25 Centuries of language teaching, Rowley, Newbury*. Rowley: Newbury House.
- Kern, R. 2000. Literacy and language teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Kessler, C. y Quinn, M. E. (1980). Positive effects of bilingualism on Science problem-solving abilities. In J. Alatis (Ed.), *Georgetown University round table on languages and linguistics* (pp. 295-308). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Kinneavy, J. L. (1967). *The Functions of Language. Foreign Language Teaching*. Edited by Joseph Michel. New York: The Macmillan Company.
- Knoblock, J. (1990). *A Translation and Study of the Complete Works Vol. II, Books 7-16* Stanford, CA: Stanford University Press (The Teachings of the Ru): 8.11 (Book 8, Chapter 11. ed.).
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Komensky, Jan Amós (Comenius). (1659). *Orbis Sensualium Pictus. Centro de investigación Manes. Manuales Escolares*. Recuperado de: <http://goo.gl/Iv0gCa>
- Kramer, S. N. (1963). *The Sumerians: Their History, Culture, and Character*. Chicago: Chicago University Press.
- Krashen S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning* University of Southern California. Pergamon Press Inc.

- Krashen, S. (1981). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. English Language Teaching series. London: Prentice-Hall International (UK) Ltd.
- Krashen, S. (1984). Immersion: Why it works and what it has taught us. *Language and Society* 12, 6 1-64.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis Issues and Implications*. New York Longman.
- Krashen, S. y Terrel T. D. (1995). *The Natural Approach, Language Acquisition in the classroom*. Prentice Hall Europe.
- Krathwohl D. R. (2002). *A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. Theory into Practice*, Vol. 41, No 4, Autumn 2002. Taylor & Francis Ltd.
- Krause, C.A, (1916). *The direct Method in Modern Languages. Contribution to Methods and Didactics in Modern Languages*. Charles Scribner's Sons. New York.
- Kukla, A. (2000). *Social Constructivism and the Philosophy of Science*. New York: Routledge.
- La Forge, P. G, (1979). The Epigenetic Principle in Community Language Learning. *JALT (Japanese Association of Language Teaching journal)*, Vol.1, pp. 7-21.
- La Forge. P. G, (1983). Time and Space with Community Language Learning. *JALT Journal*, Vol. 5, pp.33-43.
- Lado, R. (1964). *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York, McGraw-Hill, Inc.,
- Lambert, W. E. y Tucker, G. R. (1972). *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiments*. Newbury House, Rowley, MA
- Lambley, K. (1920). *The Teaching and Cultivation of the French Language in England during Tudor, and Stuart Times*. London: Forgotten Books.
- Lantolf, J. P. (2000a). *Introducing sociocultural theory*. In J. P. Lantolf (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford University Press.

- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.
- Lasagabaster, D. (2003). *Trilingüismo en la enseñanza: Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Editorial Milenio.
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses. *The Open Applied Linguistics Journal 1*, pp. 31–42.
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona, Graó.
- Laurén, C. (1991). A two-phase didactics for schools. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 12*, pp. 67-72.
- Laurén, C. (1992). Language acquisitional kindergarten and school. Immersion Didactics in Canada, Catalonia and Finland. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, February*.
- Lazadiris, N. (2010). Education and Apprenticeship. *eScholarship. UCLA Encyclopedia of Egyptology, 14*.
- Lee, J. F y Vanpatten, B. (2003). *Making Communicative Language Teaching happen*. McGraw-Hill Higher Education; 2nd Ed.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper & Row.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997a). *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997b). Pedagogical implications of the lexical approach. In J. Coady & T. Nattinger, J., & DeCarrico, J. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lica, G. M. (2008). Suggestopedia: A Wonder Approach to Learning Foreign Languages. *Assian EFL Journal: English Language Teaching and Research Article*. 27 Jan.2009
- Liddicoat, A. (2001). 'Learning a language, learning about language, learning to be literate', *Babel, Vol. 35, No. 3*, pp. 12–15.
- Lightbown, P. M. y Spada, N. (1993). *How languages are learned*. NY: Oxford University Press.

- Lindsey, D. y Toledo, W. (1985). *A Philosophy of the Practice of Dentistry* By, OH: Medical College Press, p. 198.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lo, Y.-Y., y Murphy, V. A. (2010). Vocabulary knowledge and growth in immersion and regular language-learning programmes in Hong Kong. *Language and Education*, 24, pp. 215– 238.
- Locke, J. (1830). *The Library of Education: Some Thoughts Concerning Education; by John Locke, and a Treatise of Education; by John Milton, with an appendix containing Locke's Memoranda and Study*. Vol. I, Boston, 1830, published by Gray and Bowen. 2013. <http://archive.org/details/somethoughtscon01lockuoft>.
- Long, M. (1980). *Input, interaction, and second language acquisition*. Unpublished doctoral dissertation: University of California, Los Angeles.
- Long, M. y Porter, P. A. (1985). Group work, interlanguage talk and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, Vol. 19, No. 2. (Junio, 1985), pp. 207-228.
- Lotherington, H. (2004). Bilingual Education. In A. Davies & C. Elder (Eds.). *The handbook of applied linguistics*, pp. 695-720. Oxford: Blackwell.
- Lozanov, G. (1975). The Suggestological Theory of Communication and Instruction. Suggestology and Suggestopedia. *The Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching*. Vol. I (3), pp. 1-13.
- Lyster, R. (1987). Speaking immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 43(4), 701-717.
- Macnamara, J. (1966). *Bilingualism and primary education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Maleki, A. (2005). A New Approach to Teaching English as a Foreign Language: the Bottom-Up Approach. *Assian EFL Journal: English Language Teaching and Research Article*.
- Malinowski, B. (1949). *The dynamics of cultural change. An inquiry into race relations in Africa*. London: Oxford University Press.

- Marcel, C. (1869). *The Study of Languages brought back to its Own Principles of the Art of Thinking in a Foreign Language*. New York: D. Appleton and Company.
- Marrou, H. I. (1960). *Histoire de l'education dans l'Antiquité, 5ème edition, revue et augmentée*. Paris: Éd. du Seuil. Nouvelle édition: coll. "Points Histoire", 1981.
- Marsh, D. (1994). Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. *International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua)*, University of Sorbonne. Paris.
- Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE. The European dimension. Actions, Trends and Foresight Potential. *University of Jyväskylä, Finland*.
- Marsh, D. (2005). Using Languages to Learn and Learning to use Languages: The future doesn't just happen, it is shaped and modelled by our actions. Clil Matrix. *European Centre for Modern Languages. Central workshop Report. Graz*.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D. y Frigols Martin, M. J. (2010). European Framework for CLIL Teacher Education: A framework for the professional development of CLIL teachers. *Graz: European Centre for Modern Languages*.
- Marsh, D., Oksman-Rinkinen, P. y Takala, S. (eds) (1996). *Mainstream bilingual education in the Finnish vocational sector*. Helsinki: Opetushallitus.
- Martin, D. C. (2010). Refugees and asylees. [Flow Report]. Recuperado de: <http://goo.gl/VxvxOa>
- Mason, B. y Krashen, S. (1997). Can we increase the power of reading by adding more output and/or correction? *Texas Papers in Foreign Language Education*. Octubre 2010.
- Mc Donald Blanco, R. (2005). *Comunicación Impresa: De las Pinturas Rupestres a la Imprenta*. Tesis doctoral. Universidad de San Carlos de Guatemala, Escuela de Ciencias de la Comunicación.
- Mc Groarty, M. (1989). The benefits of cooperative learning arrangements in second language instruction. *NABE Journal*, Vol. 13, Issue 2: 127-143.

- Mc Groarty, M. (1993). Cooperative learning and second language acquisition. In D.D. Holt (Ed.), *Cooperative learning: A response to linguistic and cultural diversity* (pp. 19-46). McHenry, IL: *Center for Applied Linguistics and Delta systems*.
- McGuinness, C. (1999). From Thinking Skills To Thinking Classrooms: A review and evaluation of approaches for developing pupil's thinking. *Research report, 115. School of Psychology, Queen's University, Belfast*.
- Mehisto, P, Marsh, D. y Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan Books for Teachers.
- Mercier Louis J. A. (1930). Is the Coleman Report Justified in Its Restatement of Objectives for Modern Language Study? *The French Review* Vol. 3, No. 6. pp. 397-415.
- Met, M. (1991). Learning language through content: Learning content through language. *Foreign Language Annals, 24*, 281-295.
- Met, M. (1998). Curriculum decision-making in content-based teaching. In J. Cenoz and F. Genesee, eds., *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education*. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd., pp. 35-63.
- Millis B. (1996). *Cooperative Learning*. Paper presented at the University of Tennessee at Chattanooga Instructional Excellence.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). Las cifras de la educación en España: estadísticas e indicadores. Recuperado de: <https://goo.gl/6sfLmx>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). Estudio europeo de competencia lingüística (EECL). Vol. I. Informe español. Recuperado de: <http://goo.gl/NJTMWD>
- Mitchell, R. y Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories*. London, Arnold.
- Modern Language Association (1967). *On Learning Foreign Languages: Advice to the Language Learner. Foreign Language Teaching*. Edited by Joseph Michel. New York: The Macmillan Company.

- Mohan, B, Leung, C., Davidson, C. (2001). *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity*. Pearson Educational Ltd.
- Mohan, B, Van Naerssen, M. (1997). Understanding Cause-Effect Learning through language . *The Bureau of Educational and Cultural Affair*. Vol 35 No. 4.
- Mohan, B. (1986). *Language and Content*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Monteiro, G. (1996). *The Presence of Camões: Influences on the Literature of England, America, and Southern Africa*. Lexington. The University Press of Kentucky.
- Montelongo, J.A. (2002). *Learning and memory for Spanish - English Cognates*. Doctoral dissertation, New Mexico State University. Las Cruces.
- Moran, W. (1992). *The Amarna Letters*. . Maryland: Johns Hopkins University Press.
- Morgan, C. y Cain, A. (2000). *Foreign Language and Culture Learning from a Dialogic Perspective*. Cambrian Printers Ltd.
- Moskowitz, G. (1978). *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A Sourcebook on Humanistic Techniques*. Rowley, Mass : Newbury House.
- Moskowitz, G. (1994). Humanistic Imagination: Soul Food for the Language Class *The journal of Imagination in Language Learning and Teaching*. Volume II, pp. 8-17.
- Mullen, J. (1996). Cuisenaire rods in the language classroom. *Les cahiers de l'APLIUT* Vol. XVI, No 2.
- Murphy, J. J. (1981). *Rhetoric in the Middle Ages. A History of Rethorical Theory: from St. Augustines to the Renaissance*. Berkeley: University of California Press.
- Nattinger, J. R and DeCarrico, J. S (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford University Press.
- Newmark, L. (1979). How not to interfere with language learning. *International Journal of American Linguistics*, 32, I/II, 77-83.1966. Reimpreso en: Brumfit y Johnson, *The Communicative Approach to Language Learning Oxford*. Oxford University Press, pp. 160-167.

- Nikula, T & Marsh, D. (1998). Terminological Considerations Regarding Content and Language Integrated Learning. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 67/1998, 13-18. Recuperado de: <http://goo.gl/mYwI2P>
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Oliva Mompeán , J. C (2004). *La cuestión Hurríta: luces y sombras en la memoria Antigua del Próximo Oriente*. Ponencia en el III Congreso Español de Antiguo Oriente Próximo, p. 171-203. Huelva 2003.
- Oller, D. K., y Eilers, R. E. (2002). *Language and Literacy in Bilingual Children*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Olsen, S.A., Brown, L.K. (1992). The relation between high school study of foreign languages and ACT English and mathematics performance. *ADFL Bulletin*, 23(3). *ERIC database*.
- Oxford, R . L. (2000). La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 77-86). Cambridge: CUP.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. Y Ehrman, E. (1993). Second language research on individual differences. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, pp. 188-205.
- Palmer, H. E (1916). *Colloquial English, part I. 100 substitution tables*. Cambridge:W. Heffer & Sons Ltd. London Agents: Simpkin, Marshall & Co. Ltd.
- Parker. R. (1985). The Language across the Curriculum Movement: A Brief Overview and Bibliography. *College Composition and Communication*. Vol. 36, No. 2, Writing in the Academic and Professional Disciplines: Bibliography Theory Practice Preparation of Faculty (May, 1985), pp. 173-177.
- Percy Handcock, S. (1920). *Selection from the Tell-Amarna Letters*. London: Society for Promoting Christian Knowledge.

- Pérez Vidal, C. (2009). The integration of content and language in the classroom: A European approach to education (the second time around). In E. Dafouz y M. Guerrini (Eds.), *CLIL across educational levels* (pp. 3–16). Madrid, Spain: Richmond.
- Pérez, A. S. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas Evolución histórica y Análisis didáctico*. Madrid: SGEL S.A (Sociedad General Española de Librería).
- Pérez, B. C. (2009). Una propuesta didáctica para la mejora de la Competencia Conversacional de una LE mediante secuencias formulaicas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, Vol.21, pp. 99-115.
- Pessoa, S., Hendry, H., Donato, R. G., Tucker, R. y Lee, H. (2007). Content-Based Instruction in the Foreign Language Classroom: A Discourse Perspective 102. *Foreign Language Annals Vol. 40 N°.1*, Spring 2007
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. London: Routledge & Paul. Piaget,
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Pica, T., Doughty, C., y Yong, R. (1986a). Making input comprehensible: Do interactional modifications help? *Penn Working Papers in Educational Linguistics*, 2(1), pp. 121-145.
- Pica, T., y Doughty, C. (1985b). The role of group work in classroom second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 7(2), pp. 233-248.
- Pica, T., y Doughty, C. (1985a). Input and interaction in the communicative language classroom: A comparison of teacher-fronted and group activities. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*, pp. 115-132. Rowley, MA: Newbury House.
- Postovsky, V. (1981). The priority of aural comprehension in the language acquisition process. In H. Winitz (Ed.), *The comprehension approach to foreign language instruction*, pp. 170-186. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

- Prendergast, T. (1864). *The Mastery of Languages o the art of Speaking Foreign Tongues Idiomatically*. London: Richard Bentley.
- Prendergast, T. (1868). *Handbook to the Mastery Series*. New York: D. Appleton & Company. Harvard College Library.
- Prendergast, T. (1872). *The Mastery of Languages o the art of Speaking Foreign Tongues Idiomatically*. (3^a ed). London. Longman, Green & Co.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé Internationale.
- Radle, P. (2008). *Suggestopedia*. Recuperado de: <http://www.vtrain.net/lang-sugg.htm>.
- Raúl Ruiz C. (2011). De la lectura Intensiva a la Extensiva en la clase de ILE. *Fundamentos Didácticos1, Universidad de Granada, 2011. Odisea n° 1*.
- Richards J.C, (2008). *Moving beyond the Plateau. From Intermediate to Advanced Levels in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Rodgers, T.S (2001). *Approaches and methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Rivers, W. (1964). *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago IL. Chicago University Press.
- Roberts, T.S. (2004). Preface. In Tim S. Roberts (Ed.) *Online Collaborative Learning: Theory and Practice*, pp. 6-13. Information Science Publishing. USA.
- Rodgers, T. S. (1988). Co-operative language learning: What's news? In B. Das (Ed.), *Materials for language learning and teaching*, pp.1-15. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Rodríguez, T.A. (2001). From the known to the unknown: Using cognates to teach English to Spanish-speaking literates. *The Reading Teacher*, 54(8), pp. 744–746.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Ronald E. Hansen (2000).The Role of Experience in Learning: Giving Meaning and Authenticity to the Learning Process in Schools. *Journal of Technology Education Vol. 11 No. 2*, pp. 23-32.

- Ruiz de Zarobe, Y. (2010). Written production and CLIL: An empirical study. In C. DaltonPuffer, T. Nikula, & U. Smit (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms*, pp. 191–212. Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.
- Sánchez Rufat, A. (2010). Apuntes sobre las Combinaciones Léxicas y el concepto de Colocación. *Anuario de Estudios Filológicos*, ISSN 0210-8178, Vol. XXXIII, 2010, pp. 291-306.
- Sánchez, Pérez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL s.a.
- Sauveur, L. (1875). *Introduction of the Teaching of Living Languages without Grammar or Dictionary*. Boston: Schoenhof y Moeller; Lee y Shepard; A. Williams & Co. New York: F.W Christern.
- Savignon, S. (2002). Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice: texts and contexts in second language learning. *Reading, MA: Addison-Wesley. Article*
- Savignon, S. (2007). Beyond communicative language teaching: What's ahead? *Journal of Pragmatics*, 39 (1), pp. 207-220.
- Savignon, S. J. (Ed.), (2002). *Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education*. Yale University Press, New Haven.
- Saville, M & Troike, R. (1984). What really matters in second language learning for academic achievement. *TESOL Quarterly* 18 (2), pp. 199-219.
- Saville, M.P & Troike, R.C. (1970). *A Handbook of Bilingual Education*. Center For Applied Linguistics, Washington, D.C. Eric Clearinghouse For Linguistics.
- Saville-Troike. M, (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: an educational perspective* (6th.ed). Pearson.
- Searle, J. R (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Seedhouse, P. (1999). Task-based interaction. *ELT Journal*, 53(3), pp. 149-156.

- Seidenstücker, J. (1829). "*Elementarbuch zur Erlernung der französischen Sprache*" (1829 ed., Vol. III). presented by Richard, E. Helbig, 27 of May, 1909 to New York Public Library. 475450.
- Seljak, D. (1996). Why the Quiet Revolution was "Quiet": The Catholic Church's Reaction to the Secularization of Nationalism in Quebec after 1960. *CCHA, Historical Studies*, 62 (1996), pp. 109-124.
- Senner, W. (1989). *The Origins of Writing*. USA: University of Nebraska Press.
- Shannon, S.M. (1987). *English in El Barrio. A Sociolinguistic Study of Second Language*. Contact Unpublished Doctoral Dissertation. Stanford University.
- Short, D. (1993). Assessing integrated language and content instruction. *TESOL Quarterly* 27:4, pp. 627-656.
- Sierra, J. (1993). Revisando algunos aspectos de la Educación Bilingüe. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 17, pp. 29-40.
- Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching*, 36, pp. 1-14.
- Snow, M. A. (1993). Discipline-based foreign language teaching: Implications from EFL/ESL. In M. Kruger & F. Ryan (eds.), *Language and content: Discipline and content-based approaches to language study*. Lexington, MA: DC Heath.
- Snow, M. A. ,Met M y F. Genesee (1989): A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly*, Vol. 23, No. 2, pp. 201-217.
- Sotoca Sienes, E. (2013). La repercusión del bilingüismo en el rendimiento académico en alumnos de colegios públicos de la Comunidad de Madrid. *Revista Complutense de Educación* .Vol. 25 No. 2 (2014), pp. 481-500.
- Stack, E. M. (1966). *The Language Laboratory and Modern Language Teaching*. New York: Oxford University Press, 1966.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stevick E.W. (1990) *Humanism in Language Teaching. A critical perspective*. Oxford University Press 1990.
- Stevick, E.W. (1976). *Memory, Meaning and Method: Some Psychological Perspectives on Language Learning*. Rowley M.A. Newbury House.

- Stoller F.L. (2002a). Content-Based Instruction: A Shell for Language Teaching or a Framework for Strategic Language and Content Learning? *TESOL, Salt Lake City, UT*.
- Stoller, F.L. (2002b). Project work: A means to promote language and content: In J.C.Richards & W.A. Renandya (eds), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 107-119.
- Stone, C.A. (1993). What's missing in the metaphor of scaffolding? In E. Forman, N. Minick, & C. A. Stone (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 169-183). New York: Oxford University Press.
- Stryker, S.B, Leaver B.L. (1997). Content-Based Instruction. In Stryker,S.B & Leaver B.L *Foreign Language Education: Models and Methods*. Georgetown University Press.
- Stryker, S.B., Leaver,B.L.(1989). Content-Based Instruction for Foreign Language Classrooms. *Foreign Language Annals Volume 22*, Issue 3, pp. 269–275.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1981). Bilingual education in Ontario: A decade of research. *Toronto: Ontario Institute for Studies in Education*.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*, pp. 235–253. Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50, pp. 158-164.
- Swain, M. (1996): "Integrating language and content in immersion classrooms: Research perspectives". *The Canadian Modern Language Review*, Vol. 52, 1\1*. 4, pp. 529-548.
- Swain, M., (2000b). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf, (Eds). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, pp. 97-114.

- Swan, M. (2005a). Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 26(3), pp. 376-401.
- Sweet, H. (1900a). *The History of Languages*. MacMillan Company . Harvard University.
- Sweet, H. (1900b). *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*. Henry Holt & Company. New York. Library of the University of Michigan.
- Sweet, H. (1913). *Collected Papers of Henry Sweet*. Arranged by H.C. Wyld. Oxford University Press. Original book at Cornell University Library.
- Thomas W. P. y Collier, V. P. (2003). The Multiple Benefits of Dual Language. *Educational Leadership*, 61 (2), pp. 61-64.
- Thomas, W. P. y Collier, V. P. (2002). A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement. Santa Cruz, CA: *Center for Research on Education, Diversity and Excellence*, University of California-Santa Cruz.
- Thomas, W. P., Collier, V. P. y Abbott, M. (1993). Academic achievement through Japanese, Spanish, or French: The first two years of partial immersion. *Modern Language Journal*, 77 (2), pp. 170-179.
- Thorndike, E. y Lorge, I. (1944). The teacher's word book of 30,000 words. *Bureau of Publications Teachers College*. Columbia University New York.
- Ticknor, G. (1832). *Lecture of the best Methods of Teaching the Living Languages* Boston: Carter, Hendee and Co. Printed by I.R. Butt.
- Timpe, E. (1979). The effect of foreign language study on ACT scores. *ADFL Bulletin*, 11(2), pp. 10-11.
- Titone, R. (1968). *Teaching Foreign Languages: An historical Sketch*. Washington DC: Georgetown University.
- Tobón, S. (2009a). Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe.
- Tobón, S. (2009b). La formación humana integral desde el proyecto ético de vida y el enfoque de las competencias. En Cabrera, E. J. (ed.), *Las competencias en educación básica: un cambio hacia la reforma*. México: Secretaría de Educación Pública.

- Tobón, S. (2010). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Bogotá, Colombia: ECOE Editores.
- Torre Teresa, M. F (1991). Una experiencia curricular en Educación Infantil. El Centro de interés como metodología. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, No 10, enero-abril 1991, pp. 195-207.
- Turnbull, M., Lapkin, S. y Hart, D. (2001). Grade 3 immersion students' performance in literacy and mathematics: Province-wide results from Ontario (1998-99). *The Canadian Modern Language Review*. 58, pp. 9-26.
- Unión Europea (2014). *Languages in Education and Training: Final Country Comparative Analysis*, prepared in 2013 by the TWG Languages in Education and Training with support by GHK.
- Unión Europea. (1996). Sócrates: Programa de Acción Comunitaria en el ámbito de la educación - informe sobre los resultados obtenidos en 1995 y 1996/COM/97/0099 final. Recuperado de: <http://goo.gl/J9M2gk>.
- Unión Europea. (2001). *Europeans and Languages*. Special Eurobarometer N°. 54. Report produced by the European Coordination Office S.A. for the Education and Culture Directorate-General. Recuperado de: <http://goo.gl/6n834s>.
- Unión Europea. (2001). Consejo de Europa. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Recuperado de: <http://goo.gl/cqHh02>.
- Unión Europea. (2001). Informe de la Comisión - Informe final de la Comisión sobre la aplicación del programa Sócrates 1995 - 1999[COM (2001) 75 final. Recuperado de: <http://goo.gl/Tuy2Hq>.
- Unión Europea. (2001). Report from the Education Council to the European Council "The concrete future objectives of education and training systems".núm. doc. prec. 5680/01 EDUC 18.
- Unión Europea. (2003). Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones. Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004 – 2006. (COM (2003) 449 final): Recuperado de: <http://goo.gl/kVTgSo>.

- Unión Europea. (2005). Comunicación de la Comisión - El indicador europeo de competencia lingüística [COM(2005) 356 final. Recuperado de: <http://goo.gl/TyQfOT>.
- Unión Europea. (2006). Eurydice Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Recuperado de: <http://goo.gl/sl5tLc>.
- Unión Europea. (2006). *Europeans and Languages*. Special EUROBAROMETER N°. 243. Recuperado de : <http://goo.gl/JDgF61>.
- Unión Europea. (2009). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) (Diario Oficial de la Unión Europea C 119/2 de 28.5.2009). Recuperado de: <http://goo.gl/FCplch>.
- Unión Europea. (2009). Informe de la Comisión Europea al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Bruselas, COM 159 final. Recuperado de: <http://goo.gl/IQKOPP>.
- Unión Europea. (2011). Adult Education Survey Eurostat. Recuperado de: <http://goo.gl/8vkJpu>.
- Unión Europea. (2014). Proyecto de Conclusiones del Consejo sobre el multilingüismo y el desarrollo de competencias lingüísticas. Recuperado de: <http://goo.gl/KK6NRI>.
- Unión Europea. Erasmus +. Programa Europeo de educación, formación, juventud y deporte. Recuperado de:
http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/discover/index_es.htm.
- Unión Europea. Eurydice. (2012). Key Data on Teaching Languages at School in Europe. Recuperado de: <http://goo.gl/q4q90f>
- Valdes, J. M. (2001). *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Van Ek J. A. (1975). Systems Development in Adult Language Learning: The Threshold Level in a European-Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults. Council for Cultural Co-Operation of the Council of Europe. Council of Europe, Strasbourg, France.

- Van Ek J. A. y. Trim, L. M (1990). *Threshold 1990*. Council of Europe. Cambridge University Press.
- Varela, R. (eds) (2003). *All about Teaching: A Course for Teachers of English*, *Centro de Estudios Ramón Areces*. Madrid.
- Viëtor, W. (1886). *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*. Gebr. Henninger Harvard University.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Walter, G. y Marks, S. (1981). *Experiential learning and change*. New York: John Wiley and Sons.
- Wertsch, J. V (1997). *Vygotsky and the formation of the mind*. MA: Cambridge Press.
- Wesche, M. B. (1993). Discipline-based approaches to language study: Research issues and outcomes. In M. Krueger & F. Ryan (Eds.) *Language and content: Discipline- and content-based approaches to language study*. Lexington, MA: D.C. Heath.
- Wheeler, G. (2013). *Language Teaching Through the Ages*. Routledge Press. Taylos & Francis. NY.
- Whitehead, J. (1995). How do we improve research based professionalism in education. A question which includes action research, educational theory and the politics of educational knowledge. *British Educational Research Journal*, 15 (1), pp. 3-17.
- Widdowson, A. H. (2004). *A History of ELT*. Oxford: Oxford University Press.
- Wiederhold, C.W (in consultation with Kagan, S). (1998). *Cooperative learning & higher-level thinking: The Q-Matrix*. San Clemente. CA: Kagan Publishing.
- Wierzbicka, A. (1997). *Understanding cultures through their key words: English, Russian, Polish, German, and Japanese*. New York: Oxford University Press.

- Wilkins, D. A. (1972a). The linguistic and situational content of the common core in a Unit/credit system. *Ms. Strasbourg: Council of Europe*.
- Wilkins, D.A (1972b). An investigation into the linguistic and situational content of the Common core in a unit/credit system. CCC/EES (72)67.
- Wilkins, D.A. (1981). Notional Syllabuses Revisited. *Applied Linguistics II*, pp. 83-89.
- Williams, R. J. (1972). Scribal Training in Ancient Egypt. *Journal of the American Oriental Society*, Vol.92(2), pp.214-221 (8).
- Willis, D. y Willis, J. (2001). Task-based learning. In Carter, R. & Nunan, D. (eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winitz, H. (1981). A Reconsideration of Comprehension and Production in Language Training. In H Winitz Ed, *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction* .pp 101-140. Rowley MA Newbury House.
- Winitz, H. (1981). *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, Vol. 14, No. 2, pp.164-175.
- Winitz, H., Reeds, J. A. (1973). Rapid acquisition of a foreign language (German) by the avoidance of speaking. *International Review of Applied Linguistics* 11.4, pp. 295-317.
- Witty, M.(2004). The difference directiveness makes: The ethics and consequences of guidance in psychotherapy. *The Person-Centered Journal*, 11, pp. 22–32.
- Wode, H. (1981). Language-Acquisitional Universals: A Unified View of Language. Acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*. Volume 379, Native Language and Foreign Language Acquisition pp. 218–234.
- Wolff, D. (2009). Content and language integrated learning. In: Knapp, K. & Seidlhofer, B. (eds.): *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 545-572.
- Wong-Fillmore, L. (1983). The language learner as an individual. *On TESOL '82; Pacific Perspectives on Language Learning and Teaching*, pp. 157-173. TESOL: Washington, D.C.

- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17(2), pp. 89–100.
- Wood, D., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17(2), pp. 89–100.
- Wood, T. (1998). Differences in teaching for conceptual understanding of mathematics. In A. Olivier, & K. Newstead (Eds.), *Proceedings of the 22nd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* Vol. 4, pp. 193-200. Stellenbosch, South Africa: PME
- Wray, A. (2000). Formulaic sequences in second language teaching: principle and practice. *Applied Linguistics* 21 (4), pp. 463-489.
- Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yelland, G., Pollard, J. y Mercuri, A. (1993). The metalinguistic benefits of limited contact with a second language. *Applied Psycholinguistics*, 14, pp. 423-444
- Zimmerman, C. B. (1997) Historical trends in second language vocabulary instruction. In J. Coady and T. Huckin (eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition. A Rationale for Pedagogy* .Cambridge: Cambridge University Press, pp. 5-19.
- Zydati, W. (2007). *Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL)*. Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts in Gymnasien: Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen. Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Ley de Instrucción pública, sancionada por S. M. en 9 de Setiembre de 1857.
<http://goo.gl/UdafCP>.

Real Decreto de 20 de julio de 1900, reformando el plan de estudios de segunda enseñanza. <http://goo.gl/jVuNpz> .

Real Decreto de 25 de agosto de 1926 relativo al nuevo plan del Bachillerato.
<http://goo.gl/VKhvP4>.

Decreto de 7 de agosto de 1931 que pone en vigor durante el tiempo que comprende el curso académico 1931-1932 el plan de estudios del Bachillerato del año 1903, adaptado para los alumnos del mencionado curso 1931-1932. <http://goo.gl/UbKSQn>.

Orden de 13 de julio de 1932, aprobando el plan de estudios que han de seguir en el curso de 1933 y hasta terminar el Bachillerato quienes son alumnos de Segunda enseñanza en el curso corriente de 1931 a 1932.
<http://goo.gl/G79gcv>.

Decreto de 29 de agosto de 1934, de establecimiento de un nuevo plan de estudios. Gaceta de 30 de agosto de 1934.

Ley 20 de septiembre de 1938. Reforma de la segunda enseñanza (BOE de 23 de septiembre de 1938).

Ley de 26 de febrero de 1953. Institutos nacionales de Enseñanza Media. Ordenación de la Enseñanza Media (BOE núm. 58 de 27 de febrero de 1953).

Decreto de 12 de junio de 1953 por el que se aprueba el nuevo plan de estudios de Bachillerato (BOE núm. 183 de 2 de julio de 1953).

Decreto de 31 de mayo de 1957, estableciendo el plan de estudios del Bachillerato por el que se establece reducción de asignaturas en el vigente Plan de Bachillerato (BOE núm. 158 de 18 de junio de 1957).
<http://goo.gl/E6FT2T>.

Decreto de 13 de septiembre de 1957, de ordenación del Curso Preuniversitario (BOE núm. 253 de 7 de octubre de 1957).

Decreto de 27 de mayo de 1959, de ordenación del Curso Preuniversitario (BOE núm. 154 de 29 de junio de 1959).

Decreto 1862/1963, de 11 de julio, regulador del Curso Preuniversitario (BOE núm. 189 de 8 de agosto de 1963). <https://goo.gl/6cK47R>.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (B.O.E. núm. 187, 6 de agosto de 1970). <http://goo.gl/P2G18o>.

Orden de 2 de diciembre de 1970 por las que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica (BOE núm. 293 de 8 de diciembre de 1970). <http://goo.gl/xU37P7>.

Decreto 160/1975 de 23 de enero de 1975 donde se aprueba el plan de estudios del Bachillerato (BOE núm. 38, de 13 de febrero de 1975). <http://goo.gl/W3X3CD>.

Orden de 22 de marzo de 1975 por la que se desarrolla el decreto 160/1975 de 23 de enero que aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato y se regula el Curso de Orientación Universitaria (BOE núm. 93, de 18 de abril de 1975). <http://goo.gl/JMoswc>.

Orden de 24 de octubre de 1977 por la que se completan las Orientaciones Pedagógicas del idioma inglés en la segunda etapa de la Educación General Básica (BOE núm. 295 de 10 de diciembre de 1977). <https://goo.gl/hyecyD>.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990). <http://goo.gl/iPcFdm>.

Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria (BOE-A-1991-16421. Suplemento del núm. 152. Pág. 33. El Real Decreto puede ser consultado en el siguiente enlace: <http://goo.gl/3W9617>.

Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (Suplemento del BOE núm. 152, de 26 de junio de 1991). <http://goo.gl/PDhZHQ>.

Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato (BOE núm. 288, de 2 de diciembre de 1991). <https://goo.gl/LQVu3f>.

- Orden de 27 de abril de 1992. BOE núm. 111 de 8 de mayo de 1992. La Orden puede ser consultada en el siguiente enlace: <https://goo.gl/thu2FZ>.
- Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre de 1992 por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato (Suplemento del BOE del número 253 de 2 de octubre de 1992). <http://goo.gl/3BTXMT>.
- Orden de 12 de noviembre de 1992 por la que se dictan instrucciones para la implantación anticipada del Bachillerato establecido por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE núm. 279, de 20 de noviembre de 1992). <https://goo.gl/lwZQX6>.
- Decisión nº 819/95/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de marzo de 1995, por la que se crea el programa de acción comunitario Sócrates (DOUE núm. 77, de 14 de marzo de 1998, páginas 1 a 2). <http://goo.gl/kZt4VJ>.
- Resolución del Consejo, de 31 de marzo 1995 (Diario Oficial nº C 207 de 12/08/1995). <http://goo.gl/fVKNjp>.
- Resolución del Consejo de 16 de diciembre de 1997 relativa a la enseñanza precoz de las lenguas de la Unión Europea 98/C 1/02 (Diario Oficial nº C 001 de 03/01/1998). <http://goo.gl/uYjjiH>.
- Decisión del Consejo de 26 de abril de 1999 por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitario en materia de formación profesional Leonardo da Vinci (1999/382/CE).
- Decisión no 253/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 24 de enero de 2000 por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitario en materia de educación Sócrates. <http://goo.gl/TQIY4s>.
- Decisión no 1031/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 13 de abril de 2000 por la que se establece el programa de acción comunitario «Juventud».
- Decisión No 1934/2000/Ce del Parlamento Europeo y del Consejo de 17 de julio de 2000 por la que se establece el Año Europeo de las Lenguas 2001. <http://goo.gl/YzhZ4c>.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002). <http://goo.gl/QBPksk>.

Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria (BOE núm. 57 de 2 de julio de 2003). <http://goo.gl/P1E5d5>.

Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE núm. 158, de 3 de julio de 2003). <http://goo.gl/zlE35H>.

Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato (BOE núm. 159 de 4 julio 2003). <http://goo.gl/iuqmyG>.

Real Decreto 114/2004, de 23 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil (BOE núm. 32, de 6 de febrero de 2004). <http://goo.gl/ovVCBn>.

Orden 796/2004 de 5 de marzo, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid para la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés (B.O.C.M., 9 de marzo de 2004). <http://goo.gl/MoCLYO>.

Orden 1555/2004 de 22 de abril, del Consejero de Educación, por la que se resuelve la convocatoria para la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés (B.O.C.M. Núm. 99, 27 de abril de 2004). <http://goo.gl/eA4fXY>.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006). <http://goo.gl/KW56wl>.

Decisión No 1720/2006/Ce del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de noviembre de 2006 por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente. <https://goo.gl/x839Od>.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (BOE núm. 293 de 8 diciembre 2006). <http://goo.gl/ljLi2l>.

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/ce). <http://goo.gl/rhsMNI>.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE núm. 5, de 5 de enero de 2007). <http://goo.gl/aP8vPH>.

Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE núm. 266 de 6 noviembre de 2007). <http://goo.gl/WTSvQR>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013). <http://goo.gl/BGIv21>.

ANEXOS

ANEXO I - COMPETENCIAS DE LOS NIVELES EVALUADOS EN EL ESTUDIO EUROPEO DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Tabla A.I.1. Niveles Comunes de Referencia

Nivel	Subnivel	Descripción
<p>A (Usuario básico)</p>	<p>A1 (Acceso)</p>	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>
	<p>A2 (Plataforma)</p>	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>

Tabla A.I.1. Niveles Comunes de Referencia

Nivel	Subnivel	Descripción
B (Usuario independiente)	B1 (Intermedio)	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
	B2 (Intermedio alto)	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>

Fuente: Instituto Cervantes: Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.

ANEXO II – DESCRIPTORES MCERL SEGÚN LOS NIVELES

Tabla A.II.1. Niveles A1 y A2 del MCERL

Nivel	Comprender		Hablar		Escribir
	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción oral	Expresión oral	Expresión escrita
A1	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.
A2	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.

Tabla A.II. 2. Niveles A1 y A2 del MCERL

Nivel	Comprender		Hablar		Escribir
	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción oral	Expresión oral	Expresión escrita
B1	<p>Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc.</p> <p>Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.</p>	<p>Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionado con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.</p>	<p>Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).</p>	<p>Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.</p>	<p>Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.</p>
B2	<p>Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.</p>	<p>Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.</p>	<p>Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.</p>	<p>Presentó descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.</p>	<p>Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.</p>

Fuente Instituto Cervantes: Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.

ANEXO III- CUESTIONARIO

¿En qué niveles educativos has estudiado inglés?

Infantil Primaria ESO Bachillerato
 1er ciclo
 2º ciclo
 3º ciclo

Indica con qué frecuencia han ocurrido las siguientes afirmaciones en tus clases de inglés teniendo en cuenta que:

1 = NUNCA 2 = CASI NUNCA 3 = A VECES 4 = CASI SIEMPRE 5 = SIEMPRE

	1	2	3	4	5
1. El profesor habla en inglés durante las clases					
2. Los alumnos teníamos posibilidades de practicar la lengua en el aula					
3. El profesor utiliza un libro de texto					
4. El profesor utiliza otros materiales (CD, videos, revistas, etc) aparte del libro de texto					
5. El profesor utiliza actividades interesantes					
6. Las actividades están enfocadas a desarrollar la destreza oral					
7. Las clases de inglés son dinámicas y comunicativas					

Ahora contesta a las siguientes preguntas:

	Sí	No
8. ¿Has recibido clases de inglés de refuerzo o particulares?		

9. En caso afirmativo, ¿cuántas horas semanales has dedicado de media a estas clases?

1	2	3	4	5 o más

	Sí	No
10. ¿Has realizado cursos de idiomas en el extranjero?		
11. ¿Crees que el resto de asignaturas son más importantes para tu futuro profesional que los idiomas?		
12. ¿Consideras que tu nivel de inglés es bueno?		
13. ¿Crees que deberías hablar inglés con más fluidez después de los años que has dedicado a su aprendizaje?		

13. ¿Qué importancia, de 1 a 10, le das al aprendizaje de idiomas?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Si crees que tu nivel de inglés no es lo suficientemente alto indica cuál o cuáles crees que pueden ser las causas:

	Sí
15. La metodología utilizada	
16. La falta de dedicación por mi parte	
17. La imposibilidad de poner en práctica en clase lo aprendido	
18. Las pocas clases semanales recibidas en el idioma	
19. El profesor no hablaba habitualmente en inglés	

ANEXO IV- TABLAS DE CONTINGENCIA

A. IV.1- Percepción de los alumnos sobre su nivel de inglés en función de la exposición al idioma en el aula

El profesor habla en inglés durante las clases * ¿Consideras que tu nivel de inglés es bueno?

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
El profesor habla en inglés durante las clases * ¿Consideras que tu nivel de inglés es bueno?	1687	97,6%	42	2,4%	1729	100,0%

Tabla de contingencia: El profesor habla en inglés durante las clases * ¿Consideras que tu nivel de inglés es bueno?

Recuento

	¿Consideras que tu nivel de inglés es bueno?		
	Si	No	Total
El profesor habla en inglés durante las clases			
Nunca o casi nunca	114	310	424
A veces	219	344	563
Siempre o casi siempre	427	273	700
Total	760	927	1687

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	137,048 ^a	2	,000
Razón de verosimilitudes	139,729	2	,000
Asociación lineal por lineal	133,194	1	,000
N de casos válidos	1687		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 191,01.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal				
Tau-b de Kendall	,178	,021	7,872	,000
Tau-c de Kendall	,145	,018	7,872	,000
Gamma	,440	,052	7,872	,000
N de casos válidos	1706			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

A. IV.2- Percepción de los alumnos sobre su nivel de inglés en función de las actividades

Las actividades están enfocadas a desarrollar la destreza oral * ¿Consideras que tu nivel de inglés es bueno?

Resumen del procesamiento de los casos

Casos					
Válidos		Perdidos		Total	
N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Las actividades están enfocadas a desarrollar la destreza oral * ¿Consideras que tu nivel de inglés es bueno?	1677	97,0%	52	3,0%	1729	100,0%

Tabla de contingencia Las actividades están enfocadas a desarrollar la destreza oral * ¿Consideras que tu nivel de inglés es bueno?

Recuento

	¿Consideras que tu nivel de inglés es bueno?		Total	
	Si	No		
Las actividades están enfocadas a desarrollar la destreza oral	Nunca o casi nunca	251	508	759
	A veces	253	290	543
	Siempre o casi siempre	251	124	375
Total		755	922	1677

Pruebas de chi-cuadrado

		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado Pearson	de	117,084 ^a	2	,000
Razón verosimilitudes	de	118,504	2	,000
Asociación lineal lineal	por	115,361	1	,000
N de casos válidos		1677		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 168,83.

A. IV. 3- Percepción de los alumnos sobre la fluidez de su inglés en función de las actividades

Las actividades están enfocadas a desarrollar la destreza oral * ¿Crees que deberías hablar inglés con más fluidez después de los años que has dedicado a su aprendizaje?

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Las actividades están enfocadas a desarrollar la destreza oral * ¿Crees que deberías hablar inglés con más fluidez después de los años que has dedicado a su aprendizaje?	1672	96,7%	57	3,3%	1729	100,0%

Recuento

	¿Crees que deberías hablar inglés con más fluidez después de los años que has dedicado a su aprendizaje?		Total
	Si	No	

Tabla de contingencia Las actividades están enfocadas a desarrollar la destreza oral * ¿Crees que deberías hablar inglés con más fluidez después de los años que has dedicado a su aprendizaje?





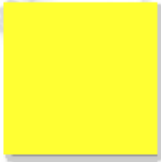








Las actividades están enfocadas a desarrollar la destreza oral	Nunca o casi nunca	650	109	759
	A veces	466	76	542
	Siempre o casi siempre	287	84	371
Total		1403	269	1672

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,193 ^a	2	,001
Razón de verosimilitudes	14,236	2	,001
Asociación lineal por lineal	9,969	1	,002
N de casos válidos	1672		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 59,69.

ANEXO V CLIL MATRIX

	Contenu	Langue	Intégration	Apprentissage
Culture				
Communication				
Cognition				
Communauté				

Content - Culture

In high quality CLIL classrooms teachers usually choose authentic materials, for example texts from target language textbooks, or authentic historical documents. Thus learners who study the French Revolution in French might work on the *Marseillaise* or on speeches by *Robespierre*. Learners who study European culture in German might work with Goethe's insights as in *Italian Journey* (1786-1788). In choosing materials teachers (and learners) must be careful, however, not to select texts that are too difficult. They should also use first language materials, so that learners can compare different cultural perspectives with respect to a specific topic.



Das Höchste, wozu der Mensch gelangen kann, ist das Erstaunen.

Johann Wolfgang von Goethe
(1749-1832)

■ ■ ■ ■ [Related questions](#)

CLIL Indicators:

- Content - Culture
- Language - Culture
- Integration - Culture
- Learning - Culture

- Content - Communication
- Language - Communication
- Integration - Communication
- Learning - Communication

- Content - Cognition
- Language - Cognition
- Integration - Cognition
- Learning - Cognition

- Content - Community
- Language - Community
- Integration - Community
- Learning - Community

[Home](#)

[Français](#)

Content - Culture

Culture is deeply embedded in many aspects of communication. In CLIL it is necessary to ensure that there is not a cultural black hole in the learning environment. This is achieved through appropriate target language input (through materials, networking).

■ ■ ■ ■ [Example](#)

CLIL Indicators:

- Content - Culture
- Language - Culture
- Integration - Culture
- Learning - Culture

- Content - Communication
- Language - Communication
- Integration - Communication
- Learning - Communication

- Content - Cognition
- Language - Cognition
- Integration - Cognition
- Learning - Cognition

- Content - Community
- Language - Community
- Integration - Community
- Learning - Community

[Home](#)

[Français](#)

Content - Culture

1. I would rate the richness of the cultural input in my teaching as

- very high high adequate low inadequate

2. The extent to which the CLIL teaching in my school is culturally relevant is

- very high high adequate low inadequate

3. In my classroom, I use authentic materials

- very often often sometimes not often never

4. The choice of materials used offers students opportunities for cross-cultural comparison

- very much much somewhat not much hardly at all

5. First language materials are used for comparison of content

- very much much somewhat not much hardly at all



[Click to see your level](#)

[Click to see indicators](#)

Content - Cognition

In CLIL learners deal with complex content in another language. It is necessary to ensure that methods used in the classroom nurture the cognitive demands resulting from CLIL.

■ ■ ■ ■ **Example**

Content - Cognition

A good example to understand this CLIL quality feature is vocabulary-building. It plays a very important role in CLIL classroom methodology. Learners must get teacher support in order to understand concepts underlying specific academic terms. Learners should, for example, be equipped with defining vocabulary in the target language in order to understand the words important for their content learning. They should learn how to use dictionaries effectively. First language terminology is not so important in a CLIL context although it should also be taken into account. Another important methodological aspect is the promotion of effective reading strategies which learners need in order to work with content subject materials.



*We know what we are,
but know not
what we may be.*

William Shakespeare
(1564-1616)

■ ■ ■ ■ **Related questions**

CLIL Indicators:

- Content - Culture
- Language - Culture
- Integration - Culture
- Learning - Culture

- Content - Communication
- Language - Communication
- Integration - Communication
- Learning - Communication

- Content - Cognition
- Language - Cognition
- Integration - Cognition
- Learning - Cognition

- Content - Community
- Language - Community
- Integration - Community
- Learning - Community

[Home](#)

[Français](#)

CLIL Indicators:

- Content - Culture
- Language - Culture
- Integration - Culture
- Learning - Culture

- Content - Communication
- Language - Communication
- Integration - Communication
- Learning - Communication

- Content - Cognition
- Language - Cognition
- Integration - Cognition
- Learning - Cognition

- Content - Community
- Language - Community
- Integration - Community
- Learning - Community

[Home](#)

[Français](#)

Content - Cognition

1. I handle concept building in the target language

- very well well quite well not very well not well

2. Practice in a range of different learning strategies features in my classroom

- very often often sometimes not often never

3. I develop students' knowledge of vocabulary and concepts by encouraging them to compare these between CLIL and the first language

- very often often sometimes not often never

4. I prepare with my students the vocabulary of a specific academic text before reading it with them

- very often often sometimes not often never



[Click to see your level](#)

Language - Cognition

**Subject learning requires
handling cognitive load. In quality CLIL
care is taken to support and guide
learners in concept-building
in the target language.**

■ ■ ■ ■ Example

Language - Cognition

The way content and language learning can integrate becomes very clear when looking at language and cognition. Cognitive concepts are represented through linguistic signs (words or phrases), and learners have to grasp the relationship between the linguistic sign and the cognitive concept. In content subjects many concepts are usually structured in a much more precise way than in everyday subject matter. So concept-building is in a way both easier and more difficult than in everyday contexts. It is easier because concepts are very clearly defined (e.g. "time" is a clear concept for a historian or a physicist). It is more difficult because concepts are more complex and carry a high cognitive load (e.g. "time" is difficult to define as a concept because it includes a high amount of cognitive categories). So when learners come across, let us say the concept of "time" they have to understand that as a scientific concept it is different from its everyday use. This is, of course, fairly difficult and learners need a lot of guidance.



*The quality of our
thoughts is bordered
on all sides by
our facility
with language.*

J.M. Straczynski
(1954)

■ ■ ■ ■ Related questions

CLIL Indicators:

- Content - Culture
- Language - Culture
- Integration - Culture
- Learning - Culture

- Content - Communication
- Language - Communication
- Integration - Communication
- Learning - Communication

- Content - Cognition
- Language - Cognition
- Integration - Cognition
- Learning - Cognition

- Content - Community
- Language - Community
- Integration - Community
- Learning - Community

[Home](#)

[Français](#)

CLIL Indicators:

- Content - Culture
- Language - Culture
- Integration - Culture
- Learning - Culture

- Content - Communication
- Language - Communication
- Integration - Communication
- Learning - Communication

- Content - Cognition
- Language - Cognition
- Integration - Cognition
- Learning - Cognition

- Content - Community
- Language - Community
- Integration - Community
- Learning - Community

[Home](#)

[Français](#)

Learning - Communication

In quality CLIL the classroom communication needs to actively support both the language and the content learning process. This requires a wide variety of communication skills to be used by both teachers and students alike.

Example

CLIL Indicators:

- Content - Culture
- Language - Culture
- Integration - Culture
- Learning - Culture
- Content - Communication
- Language - Communication
- Integration - Communication
- Learning - Communication
- Content - Cognition
- Language - Cognition
- Integration - Cognition
- Learning - Cognition
- Content - Community
- Language - Community
- Integration - Community
- Learning - Community

Home Français

Learning - Communication

Communication skills include all kinds of strategies which we use when interacting with each other. These skills help us to avoid misunderstandings, to negotiate meanings, to jointly build up content, to regulate interactions (turn-taking), and to close interactions. In written communication these skills are similar: in writing they include typical planning behaviours, conventions of organising texts etc.; in reading they include different types of reading (skimming, scanning, reading for gist). Communication skills have to be learned, and quality CLIL schools help learners to develop these skills.



The highest activity a human being can attain is learning for understanding, because to understand is to be free

Baruch Spinoza
(1632-1677)

Related questions

CLIL Indicators:

- Content - Culture
- Language - Culture
- Integration - Culture
- Learning - Culture
- Content - Communication
- Language - Communication
- Integration - Communication
- Learning - Communication
- Content - Cognition
- Language - Cognition
- Integration - Cognition
- Learning - Cognition
- Content - Community
- Language - Community
- Integration - Community
- Learning - Community

Home Français

Learning - Communication

1. In my CLIL classroom, I help students develop different features of good and appropriate forms of communication

- very much much somewhat not much hardly at all

2. I help develop students' skills in reading and writing, alongside verbal and non-verbal communication

- very much much somewhat not much hardly at all

3. In my CLIL classroom, I teach students different ways of conveying messages

- very often often sometimes not often never

4. In my CLIL classroom, I provide different types of situation in which students need to communicate in the target language

- very much much somewhat not much hardly at all

5. I teach my students ways to approach texts in order to better understand them

- very much much somewhat not much hardly at all

6. I rate my work in teaching my students oral communication skills as

- very high high adequate low inadequate

7. I actively support language and content learning by encouraging skills like communicating, writing, reading, listening and speaking

- very much much somewhat not much hardly at all

8. I provide ways in which students can receive feedback on their individual and group communication skills (e.g. through video, and other means)

- very much much somewhat not much hardly at all



[Click to see your level](#)

Language - Community

Language learning rarely takes place only within the classroom. In quality CLIL it is optimal if the school and other external stakeholders also support the language development of the learner.

CLIL Indicators:

- Content - Culture
- Language - Culture
- Integration - Culture
- Learning - Culture

- Content - Communication
- Language - Communication
- Integration - Communication
- Learning - Communication

- Content - Cognition
- Language - Cognition
- Integration - Cognition
- Learning - Cognition

- Content - Community
- Language - Community
- Integration - Community
- Learning - Community

■ ■ ■ ■ *Example*

[Home](#)

[Français](#)

Language - Community

Quality CLIL schools usually are very active in establishing contacts with schools in target language countries through internal and European programmes. They do so because they know that the classroom as a learning environment is not sufficient to allow for high quality content and language learning. In many CLIL schools it is very common now to send out students to stay for longer periods of time in a partner school of the target language country. Other schools send students out into businesses in partner language countries to do a period of practical training.



The limits of my language mean the limits of my world.

Ludwig Wittgenstein
(1889 - 1951)

CLIL Indicators:

- Content - Culture
- Language - Culture
- Integration - Culture
- Learning - Culture

- Content - Communication
- Language - Communication
- Integration - Communication
- Learning - Communication

- Content - Cognition
- Language - Cognition
- Integration - Cognition
- Learning - Cognition

- Content - Community
- Language - Community
- Integration - Community
- Learning - Community

■ ■ ■ ■ *Related questions*

[Home](#)

[Français](#)

Language - Community

1. I have been involved in international networking and projects

- very often often sometimes not often never

2. My students have been involved in international networking and projects

- very often often sometimes not often never

3. I provide opportunities for students to practice in the target language community or with members of the target language community

- very often often sometimes not often never

4. I give my students chances to be involved in joint educational projects with external partners

- very often often sometimes not often never

5. I make use of (guest) native speakers in my classroom

- very often often sometimes not often never

6. The opportunities for my students to use the target language outside the classroom are

- very high high adequate low inadequate



[Click to see your level](#)

ANEXO VI – UNIDAD DIDÁCTICA CLIL

UNIT TITLE: FABLES

TEACHING OBJECTIVES
<ul style="list-style-type: none"> • To introduce the concept of narrative fiction through fables (Folktales). • To develop students understanding of the characteristics and structure of fables. • To enable students to compare and contrast fables and ‘tricksters tales’.
LEARNING OUTCOMES
<p>By the end of the unit the learners will be able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Classify and identify the features of fables. • Understand the plot of a clearly structured story, recognise what the most important events are, and put them in chronological order using time connectives. • Understand the characters’ actions and their consequences for the development of the plot. • Compare and contrast different versions of the same fable using the language creatively. • Write an essay on the fables using comparative and contrastive connectives. • Plan a draft for writing a fable following the structure of narrative stories. • Ask and respond to questions about their work (<i>wh-</i>) which demand lower-order processing. • Create their own glossaries of unknown words. • Express personal opinions about others’ behaviour. • Understand the importance of values in life. • Give an oral presentation and share with peers the information obtained from a websearch about another type of folktale, “tricksters tales”. • Talk about the differences and similarities between what they have studied about fables and what they have learnt about Trickster Tales.
CONTENT
<ul style="list-style-type: none"> • Introduction of the topic. • To introduce the concept of narrative fiction (Folktales). • Characteristics of Fables. • Understand the structure of a story. • Organize research and present a mini-project in groups.

COGNITION

- Identifying and classifying the elements of a fable.
- Analyzing the structure of a story.
- Ordering a story in chronological order of events.
- Comparing and contrasting different versions of the same fables.
- Creating a dialogue.
- Evaluating peers and selves.

COMMUNICATION

Language of Learning

- **Key vocabulary:**
 - Fiction, fable, opening, setting, character, plot, conflict, climax, resolution, moral, personification.
- **Time connectives:**
 - First, then, after that, shortly after, later, next, finally.
- **Grammar:**
 - Identify and use of the past tense of regular and irregular verbs to talk about past events.
 - Use of the present tense & Punctuation for dialogues.
 - Spelling of regular (-ed) and irregular verbs.
- **Connectives for comparing:**
 - like, similar, as, same, in the same way, too, both, most important, have in common, the same as, similarly, as well as.
- **Connectives for contrasting:**
 - Although, yet, whereas, however, but, while, differ, instead, unless, unlike, on the contrary, contrary to, even though, on the other hand, different from.
- **Adjectives to describe characters:**
 - Hardworking, lazy, cunning, strong, fierce, wise, greedy, etc.

Language for Learning

- Answering the teacher's questions using evidence from the fable:
 - *Who are the characters of the story?*
 - *What is unusual about them?*
 - *In what way are the characters treated as people?*
 - *Why do you think these kinds of stories are short?*
 - *What is the Hare's attitude towards the Tortoise?*
 - *How does the Tortoise react to the Hare's boasting?*

- *What would have you done in such a situation?*
- *Have you ever underestimated anybody?*
- Summarizing the plot of a story.
- Discussing: language to build arguments, agreements and disagreements, giving opinion, giving reasons:
 - *I think, in my opinion, I agree, I don't agree, I'm afraid I disagree with ..., the point is that, I don't think so, from my point of view ,the reason for..... is....., that is because..... etc.*
- Sharing and exchanging information with other students:
 - *What do you know about..?, Can you tell me something about...?*
- Other:
 - *How do you spell?*
 - *What does.... mean?*
 - *How do you say in English?*

Language through learning

- Distinguish language needed to carry out the activities.
- Make use of peer explanations.
- Record, predict and learn new words which arise from activities.
- Use of dictionary to create glossary related to the topic.
- Searching information in the Internet.

CULTURE

- Investigate fables and fable-like stories from different cultures.
- The use of proverbs in daily life conversations:
 - *The early bird catches the worm*
 - *You can't judge a book by its cover*
 - *Birds of a feather flock together*
- To instill moral values in children.
- Discuss behaviours in different situations.
- Address the problem of bullying.
- Consider the importance of respecting each other.
- Be aware of how to help others.
- Understand how Literature helps us better understand the world around us.

PROCEDURE

- Identify and classify the elements of a fable.
- List human traits associated with particular animals in fables.
- Analyze the structure of a story.
- Retell a fable.
- Give personal opinions about characters' attitudes and point of views.
- Order a story in chronological order of events.
- Compare and contrast different versions of the same fables (Aesop, La Fontaine).
- Use diagrams for comparison (Venn diagram, charts).
- Fill in the elements of a story in charts.
- Arouse learners' curiosity – use of HOTS questions.
- Understand authentic materials in a non-native language.
- Summarize the plot of a story (Fables).
- Comprehend the meaning of morals.
- Plan writing using charts or frames.
- Adapt a fable to a modern version keeping the same moral.
- Create a dialogue between the Ant and the Grasshopper.
- Evaluate the dialogue of a partner/ group.

ASSESSMENT

- Written reports and written activities.
- Reading tasks in class.
- Listening tasks in class.
- Classroom observation of attitudes and participation in all proposed activities.
- Playing games.
- Classroom speaking tasks and debates.
- Preparing a presentation using Power Point.
- Oral presentations.
- Self and peer assessment.
- Teacher assessment on final task and group oral presentation.

SESSION 1

Specific Objective: Identify the features of fables.

Introducing the topic: Activating Students' prior knowledge

- **Starting the lesson:** Learners see a PowerPoint that will introduce the topic. In order to activate their previous knowledge, the slides will give them information about some of the features of fables as well as the characters that appear in them.

FABLES

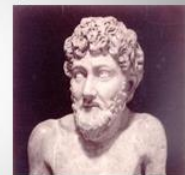
- *Fables are stories that were originally passed down through oral tradition, so they are a very good example of oral storytelling.*



- *Which famous Greek story-teller wrote the best known fables?*

- *The best known are Aesop's Fables.*

- *Aesop was a Greek story-teller who lived in the 6th century (550 BC). He was also a slave. He lived in ancient Rome, in the home of a wealthy Roman family.*



- *We cannot prove if he wrote any of these stories, but hundreds of years after they were told, other people wrote them down.*

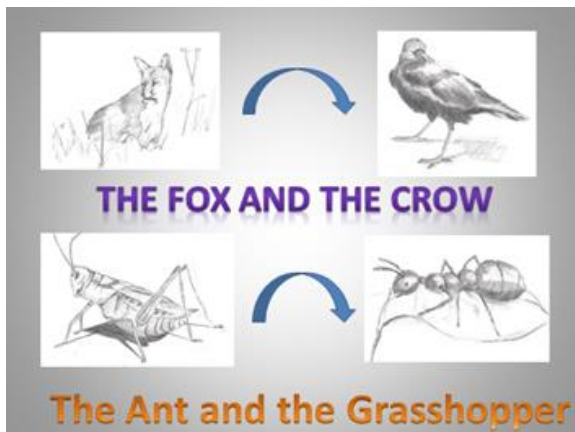
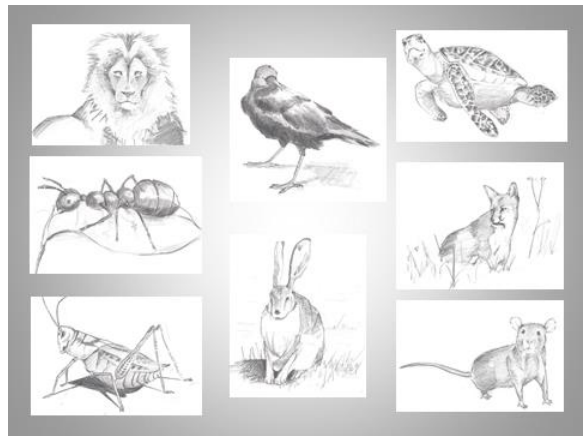


- *Which languages have Aesop's fables been translated into?*

- *Aesop's fables have been rewritten and illustrated and translated into nearly every language in the world.*

- *But Aesop's are not the only fables that exist.*
- *We can find fable-like stories in many other cultures, like for example in India and China.*

- *How much do you know about Fables?*



Slide 10 shows characters that appear in some fables. In order to make students identify some of the main characteristics of this genre, the teacher may ask questions as the following:

- **What kind of story do you think it is, fiction or non-fiction?** Students discuss and give reasons.
 - **FICTION:** A literary work whose content is produced by the imagination and is not necessarily based on fact.
 - **NON-FICTION:** Written works intended to give facts, or true accounts of real things and events
- **Who do you think these animals represent?** Characters of the stories
- **What do you think the stories will be about?** Animals
- **Do you know any fables?**
- **Think about an adjective to describe each animal.**
- **Would you be able to match them according to the stories where they appear?**
- **Can you guess the title of the stories?**

If learners cannot match the animals and give a title for the story a guessing game can be played.

The teacher will give the learners clues about the animals using adjectives that describe them. It is important to use the same structure to scaffold the language.

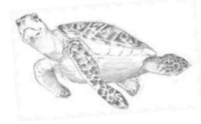
- The story is about a very strong and mighty animal and a small one.
- The story is about a very clever animal and a black bird.
- The story is about an animal that runs very fast and one which is very slow.
- The story is about a hardworking insect and a lazy one.

ACTIVITY 1 a- SHARED READING

- Read "The Hare and the Tortoise" with the class and help students identify the features of fables by asking them different questions.



THE HARE AND THE TORTOISE



The **Hare** was once vainly **boasting**¹ of his speed before the other animals. "I have never yet been beaten," said he, "when I run at full speed. I challenge any one here to race me."

The **Tortoise**, an animal known for her slow pace said quietly, "I accept your challenge."

"That is a good joke, "**sneered**² the **Hare**; "I could dance round you all the way."

"Keep your boasting till you've been beaten," answered the **Tortoise**. "Shall we race?"

The arrogant **Hare** agreed, so a course was fixed and a start was made. The **Fox**, the **sliest**³ animal in the forest, was appointed the **umpire**⁴ of the race. The **Hare** **darted**⁵ almost out of sight at once, but soon stopped.

"What is the point of getting tired on such a hot day, if I can catch up and overtake that slow creature as soon as I wake up?" **bragged**⁶ the **Hare**. And, to show his contempt⁷ for the **Tortoise**, and being so confident of his victory he **squatted**⁸ in the shade of a nearby tree to have a rest.

Meanwhile the **Tortoise** **plodded**⁹ on and on with a slow but steady motion and when the **Hare** awoke from his nap, he saw the **Tortoise** just near the winning-post and could not run up in time to win the race. Then said the **Tortoise**:

"Slow but steady wins the race."

1. Boast: Talk about oneself with excessive pride. To show off. Exaggerate

2. Sneer: To smile or speak in a contemptuous or mocking manner.

3. Sly: Clever in a dishonest way

4. Umpire: A person chosen to settle a dispute between contending parties. Judge

5. Dart: To run or move very quickly.

6. Brag: To say something boastfully.

7. Contempt: The feeling that a person or a thing is worthless or beneath consideration.
Lack of respect.

8. Squat : To sit with the knees bent and the heels close to the bottom or thighs.

9. Plod: To walk tenaciously and slowly with heavy steps.

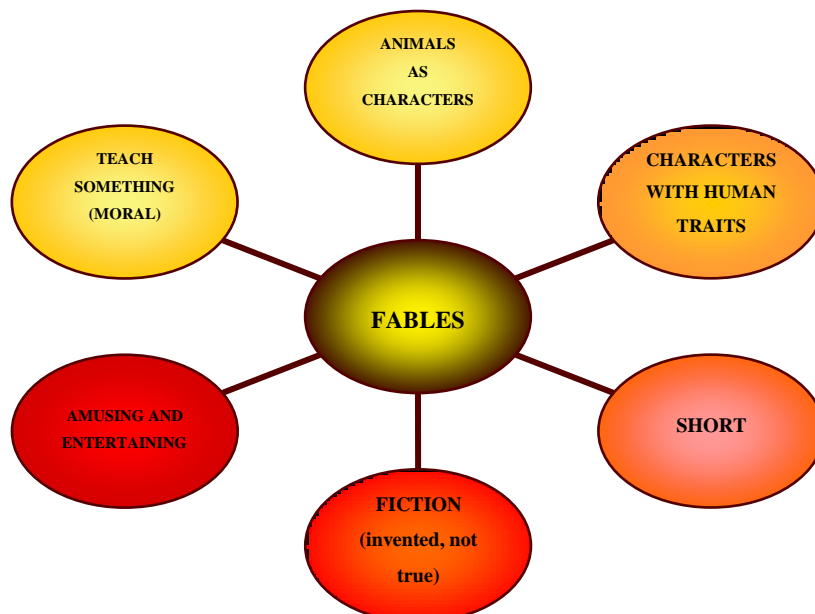
ACTIVITY 1 b. PROMOTING LOTS & HOTS (*Lower Order & Higher Order Thinking Skills*)

Encourage students to identify the different features of the story by asking them questions. They will answer using evidence from the text.

- **Who are the characters of the story?** Answer: they are animals
- **What is peculiar about them?** Answer: The animals are treated as people (personification: use of pronouns he, I, etc...) (use of capital letters and use of common nouns as proper nouns).
- **In what way are the characters treated as people?** They speak and they have human traits (**Hare** = arrogant, bragger, **Tortoise** = tenacious)
- **Is the story short or long?** Short
- **Why do you think these kinds of stories are short?** Because they were told orally and as they were short they could be easily remembered.
- **Does it teach us anything?** Yes, they have a teaching message called “moral”.
- **Do you remember what we call this genre?** Fable
- **What is the purpose of these stories?** To entertain and teach people how to live.

PLENARY (ASSESSMENT)

After reading the story, make a mind map on the board to see what characteristics of a fable they can remember, and in order to assess and consolidate the learning.



ACTIVITY 2

After the students have identified the features of a fable, help them give a definition of what a Fable is, taking into account the information in the mind map and providing them with a **word bank**, so they can fill in the text. They will write this definition on their notebooks.

- A **fable** is a short fictional story, in prose or verse, whose characters are animals, plants, inanimate objects or forces of nature which are given human qualities, and that teaches a lesson called “moral”. They try to teach people how to live. The word "fable" comes from the Latin “fabula” that means a "story", itself derived from "*fari*" ("to speak") with the *-ula* suffix that signifies "little": so the meaning is a "little story”. Fables are a type of Folktale.

- A **fable** is a short, in prose or verse, whose characters are, plants objects or which are givenqualities, and that teaches a lesson called a “.....”. They try to teach people how to live. The word "fable" comes from the Latin “.....” that means a "story", itself derived from "*fari*" ("to speak") with the *-ula* suffix that signifies ".....": so the meaning is a "little story”. Fables are a type of Folktales.

WORD BANK

little, fabula , animals, forces of nature, fictional story, human, moral, story, inanimate.

ASSESSMENT: *One minute paper* to be collected by the teacher at the end of the lesson

Students anonymously will write on a piece of paper two sentences about what they have learnt using some of the key words from the lesson.

SESSION 2

Specific objective: Students analyze the text with the help of the teacher in order to look for:
 Features: *Personification, powerful verbs, human traits, teaching lesson.*
 Elements common to every story: *Characters, setting, plot, conflict, climax, resolution, timeless.*

ACTIVITY 1 - TEXT ANALYSIS (ANNOTATED TEXT)

Personification: Use of capital letters for common nouns.

THE HARE AND THE TORTOISE

The **H**are was once vainly boasting of his speed before the other animals. "I have never yet been beaten," said he, "when I run at full speed. I challenge any one here to race me."

Use of **powerful verbs** that show the Hare's attitude

The **T**ortoise, an animal known for her slow pace said quietly, "I accept your challenge."

"That is a good joke," sneered the **H**are; "I could dance round you all the way."

Animals talk

"Keep your boasting till you've been beaten," answered the **T**ortoise. "Shall we race?"

Characters are given human

The arrogant **H**are agreed, so a course was fixed and a start was made. The **F**ox, the sliest animal in the forest, was appointed the umpire of the race. The **H**are darted almost out of sight at once, but soon stopped.

Use of personal pronouns

Action set in the past

"What is the point of getting tired on such a hot day, if I can catch up and overtake that slow creature as soon as I wake up" bragged the **H**are. And, to show his contempt for the **T**ortoise, and being so confident of his victory he squatted in the shade of a nearby tree to have a rest.

Meanwhile the **T**ortoise plodded on and on with a slow but steady motion and when the Hare awoke from his nap, he saw the **T**ortoise just near the winning-post and could not run up in time to win the race. Then said the Tortoise:

Teaching a lesson: the moral

"**Slow but steady wins the race.**"

ELEMENTS OF A STORY CHART

Author	AESOP
Title	“The Hare and the Tortoise”
Setting	Time: Unknown time in the past Location: Racing course
Character/s	The Hare, the Tortoise and other animals
Plot	Conflict: The Hare challenged the Tortoise to a race Climax: The climax of the Tortoise and the Hare is during the race. The Hare falls asleep, and the tortoise finishes first. The Hare thinks that as the Tortoise is a very slow animal she will not have any problem in catching her up, so she is shocked when she wins.
Resolution	The overconfident Hare took a nap and missed the determined Tortoise passing him by and then winning.
Moral	“Plodding wins the race.” This means that determination and perseverance makes you a winner in the end. If you persevere you will succeed.

ACTIVITY 2 - DEVELOPING THINKING AND LANGUAGE SKILLS

Discuss with your students the behaviour and values of the Hare and the Tortoise and compare them with ours.

Provide them with the structures and vocabulary they need to do the activity.

<i>Agreeing and disagreeing with opinions</i>
<p>I believe that..... I think that..... It seems to me that..... I'm convinced that..... In my opinion..... I feel that..... I don't think that..... I think so. I don't think so.</p>

<i>Explaining something(giving reasons, linking cause and effect)</i>
<p>That's because..... The reason for.... is..... It is because..... One reason is that..... One of the problems with..... is that..... Consequently..... As a result of..... Because of.....</p>

ADJECTIVES FOR DEFINING CHARACTER		SYNONYMS
Abusive	treating badly	<i>opressive</i>
Ambitious	having a strong desire for fame or success	
Anxious	eagerly desirous, worried	
Audacious	daring	<i>brave, bold, courageous</i>
Belligerent	having an argumentative nature	<i>bellicose, aggressive, argumentative</i>
Benevolent	kind	<i>compassionate</i>
Capricious	likely to change suddenly	
Confident	certain of one's ability	
Enthusiastic	to be filled with interest	<i>ardent, fervent, passionate</i>
Honest	not lying, fair	
Impetuous	to do without thinking	<i>reckless</i>
Insolent	rude	defiant, impudent
Inquisitive	curious	
Meticulous	extremely careful, worrying about details	
Obstinate	not giving in, stubborn	<i>stubborn, resolute, persistent</i>
Sarcastic	a tone used to ridicule	
Sympathetic	a sensitivity to others' emotions	
Unscrupulous	having little regard for what is right	
Vigilant	extremely watchful or careful	attentive, watchful

SPEAKING: Let's think, let's talk!

- **What is the Hare's attitude towards the Tortoise?** Contempt. He shows an intense feeling of dislike and lack of respect towards the Tortoise.
- **How does the Tortoise react to the Hare's boasting?** Very calmly and feeling confident about herself.
- **What do you think about people who boast?** Students' own answers.
- **Did the Hare deserve to lose the race?** Students' own answers.
- **What would have you done in such a situation?** Students' own answers.
- **Why is it important to persevere (moral of the story)?** Students' own answers.
(If you are determined and you persevere, you will be a winner at the end.)
- **Why did the characters behave as they did?** Students' own answers
- **How do these characters symbolize the way humans act sometimes?**
We sometimes overestimate ourselves and underestimate others as the Hare did with the Tortoise. Students' own answers.
- **Have you ever underestimated anybody?** Explain.
- **Have you ever been bullied?** Explain
- **What do you think about "bullying"?**

SESSION 3

Specific Objective: Identify and revise past tense of regular and irregular verbs and their spelling.

ACTIVITY 1 - INDEPENDENT READING

Provide students with a copy of different fables. Students read the fables independently and underline the verbs. The two first ones have been done as an example.

The Lion's Share

The Lion **went** once a-hunting along with the Fox, the Jackal, and the Wolf. They **hunted** and they hunted till at last they surprised a Deer, and soon took its life. Then came the question how the dead animal should be divided. "Quarter me this Deer," roared the Lion; so the other animals skinned it and cut it into four parts. Then the Lion took his stand in front of the carcass and pronounced judgment: The first quarter is for me in my capacity as King of Beasts; the second is mine as arbiter; another share comes to me for my part in the chase; and as for the fourth quarter, well, as for that, I should like to see which of you will dare to lay a paw upon it."

"Humph," grumbled the Fox as he walked away with his tail between his legs; but he spoke in a low growl.

Moral: "You may share the labors of the great, but you will not share the spoil."

The North Wind and the Sun

The North Wind and the Sun disputed as to which was the most powerful, and agreed that he should be declared the victor who could first strip a wayfaring man of his clothes. The North Wind first tried his power and blew with all his might, but the keener his blasts, the closer the Traveler wrapped his cloak around him, until at last, resigning all hope of victory, the Wind called upon the Sun to see what he could do. The Sun suddenly shone out with all his warmth. The Traveler no sooner felt his genial rays than he took off one garment after another, and at last, fairly overcome with heat, undressed and bathed in a stream that lay in his path.

Moral: Persuasion is better than Force.

The Ant and the Dove

An ANT went to the bank of a river to quench its thirst, and being carried away by the rush of the stream, was on the point of drowning.

A Dove sitting on a tree overhanging the water plucked a leaf and let it fall into the stream close to her. The Ant climbed onto it and floated in safety to the bank.

Shortly afterwards a bird catcher came and stood under the tree, and laid his lime-twigs for the Dove, which sat in the branches. The Ant, perceiving his design, stung him in the foot. In pain the bird catcher threw down the twigs, and the noise made the Dove take wing.

Moral: One good turn deserves another.

Once students have underlined the verbs, they will have to distinguish between regular and irregular verbs and work out their spelling rules by answering the teacher's questions. **Do all the fables we have read take place in the present?** No, they talk about past events.

- **What tells us when they happened?** Verbs.
- **What is a verb?** A verb is a word which describes the action in a sentence (the doing word).
- **What tense do we use to talk about past events?** Simple Past tense.
- **What is the difference between them?** Some end in **-ed** and others don't.
- **What do we call verbs ending in -ed?** Regular verbs.
- **What do we call those that do not follow the -ed pattern?** Irregular verbs.

ACTIVITY 2: CLASSIFYING

Students divide the verbs that appear in the three excerpts according to whether they are regular or irregular. After finishing the exercise students will compare their classifications in groups of three.

The Lion's share		The North Wind and the Sun		The Ant and the Dove	
<i>Regular</i>	<i>Irregular</i>	<i>Regular</i>	<i>Irregular</i>	<i>Regular</i>	<i>Irregular</i>
Hunted Divided Roared Skinned Pronounced Grumbled walked	Went Came Cut Took spoke	Disputed Agreed Declared Tried Wrapped Called Undressed bathed	Blew Shone Felt took	Carried Plucked Climbed Floated	Went Was Came Stood Laid Sat Stung Threw

ACTIVITY 3 - SPELLING RULES

Can you spot the rule for the following regular verbs? Look at the examples given and write the right spelling rule under each group.

Cook - cooked play - played jump - jumped work - worked

Carry - carried cry - cried marry - married try – tried

Decay – decayed Obey – obeyed stay – stayed play - played

Drag - dragged drop - dropped stop - stopped hug - hugged

Save - saved note - noted explore - explored receive - received

- A) When a single-syllable verb ends with a consonant preceded by a short vowel you double the final consonant when adding - **ed**.
- B) If a word ends in a vowel plus **y**, just add **–ed**.
- C) If a word ends in **e**, you just add **d**.
- D) Most regular verbs simply add - **ed**.
- E) If a word ends in a consonant plus **y**, change **y** to **i** before adding – **ed**.

IRREGULAR VERBS

Tell students that irregular verbs do not follow the - *ed* pattern of regular verbs, but there are some patterns to discover with some irregular verbs.

Copy some of the examples given in the boxes on the board and encourage the students to work out the spelling rules.

Blow –blew	Send – sent	Creep- crept	Cut – cut
Grow-grew	Bend- - bent	Keep – kept	Hurt – hurt
Throw - threw	spend - spent	Sweep - swept	Put - put

What happened to –ow verbs? –ow became -ew

What happened to –nd verbs? –nd became -nt

What happened to –ee verbs? –eep became –ept

➤ **See appendix for consolidation activities and board game on regular and irregular verbs.**

ACTIVITY 4 - SPELLING GROUP ACTIVITY

Divide students into pairs for the next activity. This will encourage learner's interaction with a partner, and at the same time they will be able to help each other in case of difficulty.

IRREGULAR VERBS

Match the infinitive and past tense of the following verbs and group them according to their spelling patterns.

weep wear hit sell go shake wind bear bet split tell take bind meet be tear
know shut throw swear grind sleep fall

shook swore ground wore threw fallen bound tore told took was split wept wound
slept hit met bore sold bet knew shut went

ake-ook

ear-ore

ell-old

no pattern

do not

ind-ound

ee-ept

SESSION 4

Specific objectives: Put the events of a story in chronological order and use time connectors (first, after, then, later, after that, finally)

Explanation: Chronological order with literary stories involves the sequence of events that occur in the story. In literary texts, it is important to be able to identify the story structure, to summarize, and to retell stories chronologically.

ACTIVITY 1 - LISTENING

Put events of a story in chronological order. (Fable “The lion and the Mouse”)

- 1.- Teacher reads students the fable .
- 2.- Students are given worksheet with the events in a random order.
- 3.- Students put events in chronological order while listening to the fable.
- 4.- Students decide which moral goes with the Lion and the Mouse story.



THE LION AND THE MOUSE



One day a **Lion** was sleeping and a little **Mouse** was running up and down upon him; this soon woke up the **Lion** who trapped the **Mouse** with his huge paw and opened his powerful jaws to swallow him. “Sorry, oh King of all the Beasts” squeaked the little **Mouse**: “Let me go this time, and I promise I will never forget what you did for me: who knows what one day I could do for you in return?”

The **Lion** laughed at the idea of the **Mouse** helping him in the future, and decided to lift his paw and let the **Mouse** go. Shortly after the **Lion** was caught in a net by some hunters who wanted to offer him alive to the King as a present. They tied him to a tree while they went to look for a cart to carry him on. The **Mouse** passed by and heard the **Lion**’s roar in despair and at that very moment he remembered his promise and gnawed through the net with his sharp teeth freeing the **Lion**. Was I not right? squeaked the little **Mouse**.

“Little friends may prove great friends”

STUDENTS' WORKSHEET

Students put the “Lion and the Mouse” events of the story in the correct order as they listen to the story. Once they have done it, provide students with the story (see appendix). They read the story and correct with the teacher.

Lion caught in trap
Mouse annoyed Lion
Lion agreed and let Mouse go
Lion was sleeping
Mouse decided to free the Lion
Mouse saw Lion in difficult situation
Mouse pleaded for mercy
Lion trapped Mouse and wanted to eat him

SPEAKING (*using the language creatively*)

Choose the moral that should go with the fable. Explain the others using your own words.

1. - No one can be a friend if you know not whether to trust or distrust him.
2. - We must make friends in prosperity if we would have their help in adversity.
3. - Little friends may prove great friends.
4. - It is wise to turn circumstances to good account.

CHRONOLOGICAL ORDER OF EVENTS (KEY)

Lion was sleeping	Lion agreed and let him go
Mouse annoyed Lion	Lion caught in trap
Lion trapped Mouse and wanted to eat him	Mouse saw lion in difficult situation
Mouse pleaded for mercy	Mouse decided to free the Lion

1. - No one can be a friend if you know not whether to trust or distrust him. **A friend is a friend if we can always trust him.**

2. - We must make friends in prosperity if we would have their help in adversity. **We know who our real friends are in moments of adversity.**

3. - Little friends may prove great friends. **We must not underestimate anybody. It does not matter whether they are small or big, when they are honest and grateful, they will fulfil what they promised.**

4. - It is wise to turn circumstances to good account. **We can take advantage in a bad situation if we know how to use our wisdom properly.**

ACTIVITY 2 - GROUP GUIDED WORK

After organizing chronologically the “Lion and the Mouse” story with the help of the teacher students, in groups, will read the Indian fable “The Lion and the Rabbit” and will fill in the chronological order of event chart .

THE LION AND THE RABBIT

In a certain forest a greedy Lion was killing all the animals and eating them. The animals made an agreement with the Lion. They promised to send him one animal a day to eat, if he would promise not to kill any of the other animals. The lion agreed.

The Rabbit’s turn came. The Rabbit seemed unafraid. He was even late to the lion’s **den**¹ and the Lion was furious. “Why do you dare to come late?” the Lion **roared**².

The Rabbit explained that on his way to the den, he’d been stopped by a mighty beast—another lion. The Rabbit went on to say that the other lion had claimed to be the King of the forest.

He’d said, “That **numskull**³ of a lion to whom you are going is a sneak thief. Whichever of us proves the stronger shall be King.”

When the Lion heard this he told the rabbit to lead him to the other lion. The Rabbit led him to a well and told the lion that the other lion was hiding in the well.

The Lion, being a dreadful fool, looked in the well and saw his own reflection in the water and gave out a great roar. From the well came a roar twice as loud, because of the echo. This the lion heard. He decided that his rival was very powerful, **hurled**⁴ himself down the well and met his death. And that is why I say:

“Intelligence is power.”

But where could power and folly make a pair?

The rabbit played upon his pride. To fool him: the lion died

1. Den: cavern

2.Roar: The sound made by a lion

3.Numskull: a stupid person; these words are used to express a low opinion of someone's intelligence.

4.Hurl: make a thrusting forward movement.

[*The Panchatantra*. Trans. Arthur W. Ryder. Chicago: University of Chicago Press, 1925]

Panchatantra: The Panchatantra is a legendary collection of short stories from India. Originally composed in the 2nd century B.C, Panchatantra is believed to be written by Vishnu Sharma. The purpose behind the composition was to implant moral values and governing skills in the young sons of the king. The Panchatantra is the best guide to enroot moral values in children since each tale has a moral lesson in its end. The Panchatantra is a great book where plants and animals can speak and converse with human beings too. Source: <http://www.culturalindia.net/indian-folktales/panchatantra-tales/index.html>

PLENARY : CHRONOLOGICAL ORDER OF EVENTS CHART (KEY)

Correct activity with the whole class

TITLE	The Lion and the Rabbit
CHARACTER/S	Lion and Rabbit
First	Lion was killing and eating all the animals
Then	Animals made an agreement with the Lion
After that	The Rabbit's turn came
Shortly after	The Rabbit tricked the Lion
Later	The Rabbit took the Lion to a well to look for the other lion
Next	The Lion roared and because of the echo he heard a stronger roar
Finally	The Lion thought his rival was very powerful, fell into the well and died

SESSION 5

Specific objective: Playing with proverbs

ACTIVITY 1 - WHOLE CLASS SPEAKING ACTIVITY

- Proverbs are simple and concrete sayings popularly repeated. We can learn many lessons from proverbs, and there is almost always a proverb for a certain situation. A moral (fables) is a proverb, for example, “a friend in need, is a friend indeed” (We know who our friends are in moments of adversity).
- Encourage learners to tell you some proverbs in their mother tongue:
 - “A quién madruga, Dios le ayuda”
 - “Más vale pájaro en mano, que ciento volando”
- Explain to the learners that they are going to play a game on proverbs. The aim of the game is to encourage them to communicate and speak creatively interacting with their peers since they will have to tell proverbs to each other.
- Every student is given a card in with a proverb and its explanation. They will have a few minutes to memorize what is on the card given, and then they will go around and talk to other students to exchange information. They must explain the meaning of the proverb using their own words (in other words...) to do so, or give an example (for example.....).
- Provide learners with an activity sheet, so they can record the proverbs and explanations given by their peers. Give them the language they need to carry out this activity (scaffold)

A: Do you know any good proverbs?

B: Yes, sure. How about *Birds of a feather, flock together*

A: Where does it come from?

B: It's an *English* proverb.

A: What does it mean?

B: It means that *those who have the same interests go in the same group*

ACTIVITY SHEET

LANGUAGE:

A: Do you know any good proverbs?

B: Yes, sure. How about

A: Where does it come from?

B: It's an *English* proverb.

A: What does it mean?

B: It means that

PROVERB	MEANING

Proverb:
When it rains, it pours.

Meaning:
When bad things happen, they happen all at once. In other words, if you have some bad luck, more bad luck will follow shortly.

Proverb:
Easy come, easy go

Meaning:
If we get something (like money) easily and without effort, we can lose it easily too.

Proverb:
*Many hands
make light work*

Meaning:
The more people work together, the easier the work is and the shorter the time we need to finish it.

Proverb:
*The early bird
catches the worm*

Meaning:
Often success depends on how quickly you act in order to get what you desire.

Proverb:
*Make hay while the sun
shines*

Meaning:
We should make good use of any opportunity while it lasts.

Proverb:
No news, good news

Meaning:
If we are waiting for news about someone, but hear nothing, it's probably good. If we hear news, it's probably bad because "bad news" arrives quickly.

Proverb:
*One swallow doesn't
make a summer.*

Meaning:
A single satisfactory event does not mean that all the others will be as good.

Proverb:
*A stitch in time saves
nine*

Meaning:
It's better to deal with a problem in its early stages, because if you don't, it will get worse.

Proverb:
Once bitten, twice shy.

Meaning:
After an unpleasant experience, people are careful to avoid something similar.

Proverb:

Don't count your chickens before they hatch.

Meaning:

Don't rely on something that hasn't happened yet. For example, you shouldn't spend money that you haven't earned yet.

Proverb:

One good turn, deserves another

Meaning:

If someone does you a favor, you should do a favor for that person in return.

Proverb:

You can't judge a book by its cover

Meaning:

You should not judge things only by their appearance, because things are not always what they seem.

Proverb:

Necessity is the mother of invention.

Meaning:

If you really need to do something you will find a way. In other words, people can be very creative when they have to be.

Proverb:

A bird in the hand is worth two in the bush

Meaning:

It is better to appreciate what you have than desire many things you cannot reach.

Proverb:

All that glitters is not gold

Meaning:

The attractive exterior of something is not a good indicator of its real nature. It may look valuable, but not be valuable.

Proverb:

Barking dogs seldom bite

Meaning:

Don't be afraid of dogs that bark or people that threaten you (say they will do something bad to you) - in both cases they rarely take action.

Proverb:

Look before you leap.

Meaning:

You should carefully plan things before you do anything. In other words, don't be hasty because If you act rashly, you might get hurt.

Proverb:

Too many cooks spoil the broth.

Meaning:

If too many people are managing something, it will fail. In other words, it's better to have one person directing a project than many people.

ACTIVITY 2 – ASSESSMENT QUIZ

We can assess students' learning by playing a competitive game to see how well they have communicated the information. Tell them in advance about this game, so they will focus more intensively on the first activity.

Children will be divided in groups of 4 or 5 and the teacher will ask questions such as:

- What do many hands do?
- What shouldn't you count?
- What flock together?

Each group will be provided with a buzzer. The first group to press it will answer the question. If it is not correct another group will have the chance to do it.

PROVERBS QUIZZ

1. What should you do before you leap?
2. What shouldn't you judge a book by?
3. What can a leopard not do?
4. What do too many cooks do?
5. Who catches the worm?
6. What shouldn't you count?
7. What does a good turn deserve?
8. Where should you not put all of your eggs?
9. What do many hands do?
10. What animal can be skinned in many ways?
11. What is the mother of invention?
12. What happens when it rains?
13. What can't you make a horse do?
14. What do you have to do while the sun shines?
15. What saves nine?
16. What doesn't make a summer?
17. What do barking dogs hardly ever do?
18. Which is not gold?
19. What happens once you have been bitten?

SESSION 6

Specific objectives: Students will compare, contrast and connect different versions of the same fable in terms of characters, settings, morals, and themes across text.

ACTIVITY 1 - WHOLE CLASS ACTIVITY

Explain to students that they are going to work with two different versions of the same fable, one by Aesop, and one by La Fontaine, a French fabulist, and they are going to compare and contrast both of them. Provide them with examples of sentences for comparing and contrasting as well as with the kind of connectives used.

COMPARING CONNECTIVES	CONTRASTING CONNECTIVES
<p><i>like , similar, as, same ,in the same way, too, both, most important, have in common, the same as, similarly, as well as.</i></p>	<p><i>although, yet, whereas, however, but, while, differ,instead, unless, unlike, on the contrary, contrary to, even though, on the other hand, different from.</i></p>

- Explain to the students that:
 - **When we compare one thing/person to another, we show how the two are alike, or similar.**
 - **Example:** Dogs, like cats, are mammals.
 - **When we contrast two subjects, we show how they are different.**
 - **Example:** Dogs, unlike cats, don't see well at night.
 - **Sometimes, comparison and contrast is used in the same sentence.**
 - **Example:** Both dogs and cats are pets; however cats are more independent than dogs.

*Encourage learners to provide you with some more examples.

ACTIVITY 2 - SHARED READING AND WRITING:

The teacher and the students read both versions of “The Ant and the Grasshopper”

**THE ANT AND THE GRASSHOPPER**

One summer day, in a field a very hardworking Ant woke up very early in order to start collecting grains. She was carrying with great effort a big grain of corn to her nest when she ran into a Grasshopper in high spirit, hopping around **chirping**¹ and singing **to its heart's content**².

“Why not come and chat with me”, chirped the Grasshopper, instead of **toiling**³ and **moiling**⁴ in that way?

“I am just helping to stock food for the cold days of winter” said the Ant, “and you should do the same”.

Who cares about winter? said the Grasshopper, “now we’ve got plenty of food”. But the Ant continued with her **chore**⁵ of collecting grains.

When the winter came the Grasshopper, who had only thought about enjoying himself during the warm summer days, was starving to death. Meanwhile he saw the ants distributing the corn and grain they had gathered during the summer. At that moment the grasshopper knew that:

MORAL: “It is best to prepare for the days of necessity”

1. - **To its heart's content:** As much as somebody wants .
2. - **To chirp:** When a bird or an insect such as a cricket or grasshopper **chirps**, it makes short high-pitched sounds
3. - **To toil: verb 1.** work extremely hard or incessantly. **2.** move somewhere slowly and with difficulty.
- 4.-. **To moil:** verb **1.** Work hard **2.** Move around in confusion
5. - **Chore:** task

Adapted from “The Fables of Aesop” by Joseph Jacobs

THE ANT AND THE GRASSHOPPER

The grasshopper having sung
The whole warm summer,
Found herself with no food
When the wind of winter blew.
Not even a little piece
Of fly or worm
To put into her mouth,
She begged for some grains
To her neighbour the ant.
Asking for a loan of wheat
Which would help her to eat
Till the new season came,
“I will pay you “she says
Before the harvest comes, animal’s **oath**¹
Interest and **principal**³.
Asked the Ant who is not a **loaner**² and
This is the least of her faults,
What were you doing last summer?
I sang to please you all.
Did you sing? I’m really glad
So now madam you must dance.

1. - Oath: a solemn usually formal calling upon God or a god to witness to the truth of what one says or to witness that one sincerely intends to do what one says.

2. - Loaner: Someone who lends money or gives credit in business matters

3. - Principal: The amount borrowed, or the part of the amount borrowed which remains unpaid (excluding interest).

Translation Virginia Vinuesa (La Cigale et la Fourmi – Jean de La Fontaine)

ACTIVITY 3 – SPEAKING

This will be a whole class activity:

After reading both versions, the teacher, in order to scaffold the language, will give the students the following substitution tables, and will encourage them to make sentences using the language they need to compare and contrast the fables.

LANGUAGE FOR COMPARING

In both fables	the Grasshopper the Ant	Is (not)	very quite rather	responsible irresponsible hardworking lazy
Both	the Grasshopper and the Ant	behave		in the same way similarly alike
	the Ant	treats	the Grasshopper	

LANGUAGE FOR CONTRASTING

La Fontaine's fable	starts takes place begins	in winter	<i>but</i> <i>however</i> <i>on the contrary</i> <i>unlike</i> <i>while</i> <i>whereas</i>	Aesop's fable	starts takes place begins	in summer
	is a	poem			is	prose

ACTIVITY 4 – SPEAKING

After working on the language needed, divide students in groups of four and provide them with either a Venn diagram or the compare and contrast chart. They will have to look for differences and similarities between both versions of the fables. Once they have completed the charts, they will write a short essay to show how the stories are similar or different and will compare it with peers.

SIMILARITIES	DIFFERENCES	
	Aesop	La Fontaine
<ul style="list-style-type: none"> - Same animals. - Ant works (responsible) - Grasshopper sings (irresponsible). - Ant does not care about Grasshopper's fate (selfishness) - Ant refuses to help Grasshopper - Ant greediness. Does not share what she has. - Action set in the past 	<ul style="list-style-type: none"> - Grasshopper male - Starts in summer - The Grasshopper wants the Ant to stop working and chat with him 	<ul style="list-style-type: none"> -Grasshopper female - Starts in winter - The Grasshopper begs the ant for some food

***What similarities and differences have you found?**

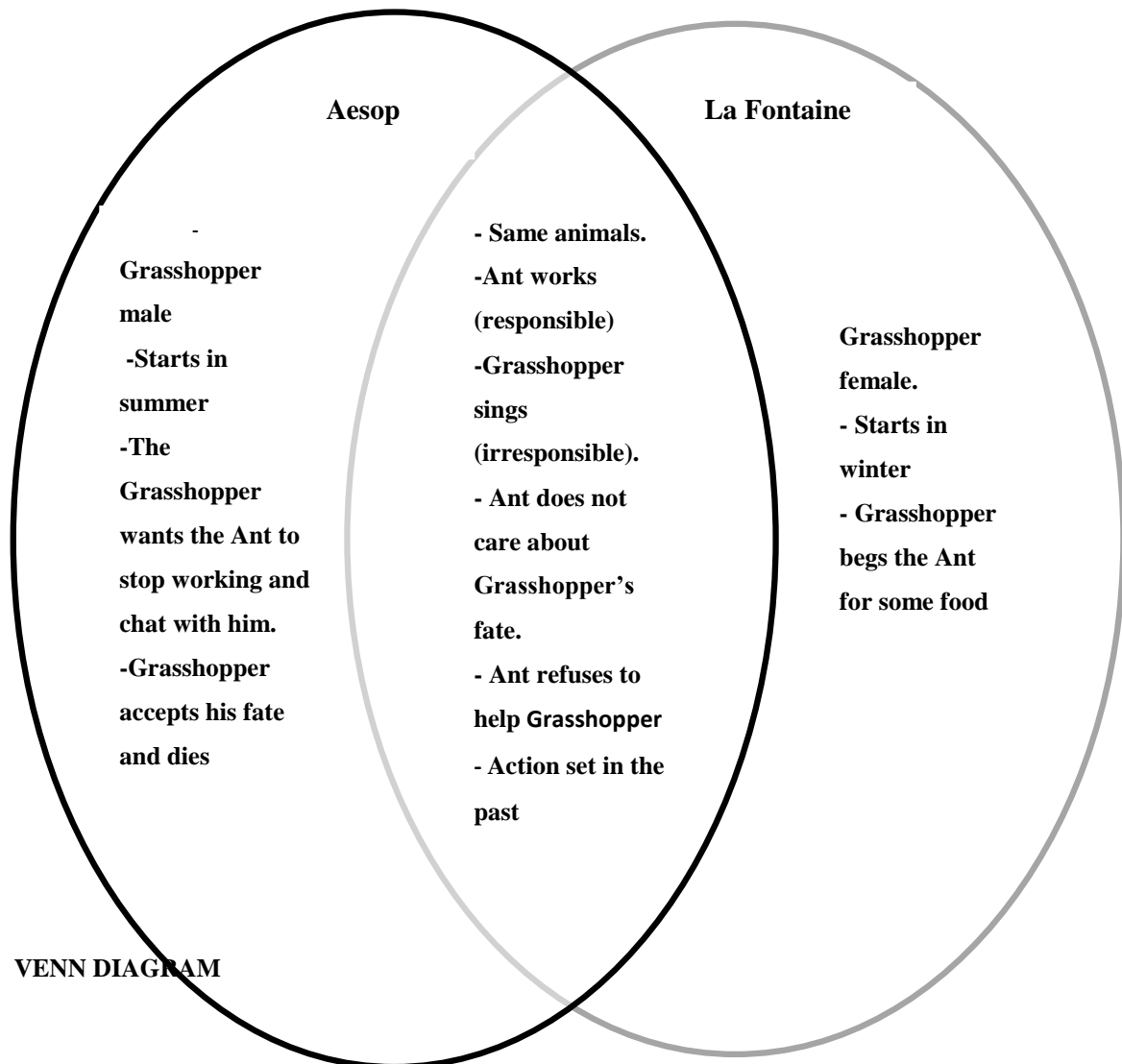
Examples:

- In both fables the animals are the same.
- The Ant's attitude is similar in both fables.
- The Ant treats the Grasshopper in the same way.

Examples:

- In Aesop's fable the Grasshopper is a male whereas in La Fontaine it is a female (ex: found herself).
- Aesop's fable starts in summer, but La Fontaine's starts in winter.
- In La Fontaine's story the Grasshopper asks the Ant for help unlike the Grasshopper in Aesop's that accepts his fate and dies.

COMPARE AND CONTRAST



VENN DIAGRAM

COMPARE AND CONTRAST CHART

1.

2.

HOW ARE THEY ALIKE?



--

HOW ARE THEY DIFFERENT?



SESSION 7

Objectives: Students will write a modern version of a well-known fable and illustrate it.
--

ACTIVITY 1 - INDEPENDENT WRITING

Imitating Aesop's style, students draft a brief story that conveys a lesson about life. The students' version can be based on any of the fables they have worked with or a new one. They can use animals or other characters but they have to keep to the features of a fable and the moral. Students will have to illustrate their fables.

To help them, they can watch and read some modern versions in the following link:
<http://www.umass.edu/aesop/fables.php>

Remind students the steps they have to follow to write a fable. Each paragraph must include the following:

1. Introduce your characters. Describe them (use of adjectives). Determine their personality traits and how they will act.
2. Describe your setting. When and where the story takes place. Tense: past tense usually. Present (dialogue).
3. Develop a plot. Decide what happens, what the problem is and who learns the lesson and how. What is the surprise or unexpected element in the story?
4. End the story. Determine how the characters solve the problem and learn their lesson.
5. Choose a moral or lesson that you want your characters to learn.
6. Use colloquial language and powerful verbs (*brag, sneer, squeak, plod*).
7. Put speech marks around the words being spoken (“ “, !, ?).
8. Punctuate the speech before closing speech marks.
 - *"I have never yet been beaten," said he, "when I run at full speed."*
 - *"Was I not right?" squeaked the little Mouse.*

STUDENTS' CHECKLIST AND PEER EVALUATION

Students will use the checklist as a guide to write their own fables, and then they will evaluate peers' fables by reading their work and ticking the features they have used.



STUDENTS' CHECKLIST

- In order to write my Fable, **I have to...**
- Introduce the characters. Describe them (use of adjectives). Determine their personality traits and how they will act.
- Describe the setting. When and where the story takes place.
- Use past tense usually. Present (dialogue).
- Develop a plot. Decide what happens, what the problem is and who learns the lesson and how.
- Determine how the characters solve the problem and learn their lesson.
- Choose a moral
- Use colloquial language and powerful verbs (*brag, sneer, squeak, plod*)
- Put speech marks around the words being spoken. (“ “, !, ?)
- Punctuate the speech before closing speech marks.
- *"I have never yet been beaten," said he, "when I run at full speed."*
- *"Was I not right?" squeaked the little Mouse.*



PLANNING A DRAFT FOR A FABLE

TITLE:

Paragraph 1. Introduce characters and set the scene.

Who:

Where:

When:

Paragraph 2. Problem that sets off the events.

Paragraph 3. Sequence of events.

First

Next

Later

Paragraph 4. Resolution (determine how the characters solve the problem).

Moral (lesson you want your characters to learn).

SELF- ASSESSMENT

CAN-DO MARKING LADDER

Student	I CAN
	Identify the main features of a fable.
	Use a graphic organizer to analyse the structure of a story.
	Re-tell a fable.
	Use sequence connectives to put the events of a story in chronological order.
	Compare and contrast different versions of the same fable using linking words
	Talk about past events (past tense)
	Plan a draft to write my own fable
	Prepare a power point for my presentation
	Give an oral presentation based on the information obtained in the internet about “Trickster Tales”
<p>What could I do to improve my work next time?</p>	

TEACHER 'S FABLE RUBRIC

	4	3	2	1	TOTAL
Title	Title is clearly related to all of the fable main ideas	Title is clearly related to most of the fable main ideas	Titles is partially related to some of the ideas of the fable	Title has nearly no relation with the ideas of the fable	
Characters	Characters are described with much detail (physical and personality traits). Each character is personified	Good description. Character traits are evident and many characters are personified	Basic description about the characters is given and some of them are personified	Characters traits are not evident. Description limited except for the names. A few or none are personified	
Setting	Readers can create a mental picture because setting has been clearly and vividly described	A good description of setting is given	Fable contains minimal information about the setting	No description of the setting is contained in the story	
Plot	Fable contains a logical beginning, middle and end. It strongly supports the moral which is clearly stated at the end of the story. Story is clear and makes sense	Fable contains a logical beginning, middle and end, but a part of the story is missing. It has a moral at the end of the story. The story is easy to understand	Fable is incomplete, either missing animals with human characteristics or does not teach a moral. The moral is not stated at the end of the story. The story is difficult to follow	Fable has no story. Beginning, middle and end missing. Does not teach a lesson. No moral stated. The story makes no sense	
Conflict	Conflict well described and effective resolution	Conflict is introduced and/or resolution is made	Conflict is not well introduced and there is no resolution of the conflict	No conflict present in the story	
Grammar Spelling Punctuation	Sentences well- constructed with varied structures. Good use of vivid words and phrases. Very few or no errors in capitalization, punctuation and spelling	Most sentences well- constructed with varied structures. Use of some vivid words and phrases. Few errors are made in capitalization, punctuation and spelling, but they do not interfere with the reading	Sentences lack structure and appear incomplete. A few vivid words or phrases. Errors may interfere with the reading. Quite a few capitalization, punctuation and spelling errors	Filled with errors that interfere with communication	
Resolution	The resolution closes the story correctly by stating the moral, lesson and theme	Adequate ending to finish the story	Story is left unfinished due to an inadequate ending	There is no ending	
Moral	Moral fits well with the action of the story. Teaches a clear lesson and it is well developed	Moral is implied in the fable. It teaches a moral lesson, but it is not well developed	Moral is stated at the end of the fable, but does not fit the story	Fable does not include a life lesson or moral	

ASSESSMENT: PAIR WORK AND PLENARY

Match each of the words that have been studied throughout the unit with its correct definition.

FABLE GLOSSARY	
Aesop was a lesson about right or wrong that can be derived from a story or experience, taught by a fable.
Allusion is.....	... stinginess resulting from a concern for your own welfare and a disregard of others
A fable is a literary term that attributes a personal nature or human characteristics to something non-human, for example animals.
Greediness is an indirect reference to something.
A moral isa slave and story-teller who lived in ancient Greece between 620 and 560 BC.
Oral tradition is..	... a good or useful quality of a thing.
Personification	... a fictitious short story, typically with animals as characters, that conveys a moral.
Proverb	1. ...a particular form of something differing in certain respects from other forms of the same type of thing. 2. ... an account of a matter from a particular person's point of view.
Selfishness is an excessive desire for wealth (usually in large amounts);
A version is a short saying stating a general truth or piece of advice.
Virtue is	... the handing down of stories from generation to generation through the spoken word.

Source: <http://www.thefreedictionary.com/UK>

FABLE GLOSSARY	
Aesop	A slave and story-teller who lived in ancient Greece between 620 and 560 BC.
Allusion	An indirect reference to something.
Fable	A fictitious short story, typically with animals as characters, that conveys a moral.
Greediness	An excessive desire for wealth (usually in large amounts)
Moral	A lesson about right or wrong that can be derived from a story or experience, taught by a fable.
Oral tradition	The handing down of stories from generation to generation through the spoken word.
Personification	Literary term that attributes a personal nature or human characteristics to something non-human, for example animals.
Proverb	A short saying stating a general truth or piece of advice.
Selfishness	Stinginess resulting from a concern for your own welfare and a disregard of others
Version	1. A particular form of something differing in certain respects from other forms of the same type of thing. 2. An account of a matter from a particular person's point of view.
Virtue	A good or useful quality of a thing.

Source: <http://www.thefreedictionary.com/UK>

USEFUL LINKS

<http://www.umass.edu/aesop/>

Traditional and modern versions of Aesop's fables

<http://www.pacificnet.net/~johnr/aesop/>

Aesop's fables online some of which can be listened to)

<http://allaboutfrogs.org/stories/fables.html> (Fables about frogs)

<http://www.pitt.edu/~dash/jataka.html>

Jataka tales (fables from other cultures)

<http://panchatantra.org/> Tales from India

<http://chineseculture.about.com/library/extra/story/blyrh.htm>

Chinese fables

<http://www.woodlands-junior.kent.sch.uk/interactive/literacy2.htm#adj>

Site to work on grammar. Interactive

<http://talkeasy.co.uk/link/materials/esl11.html>

Different activities (adjectives to describe people, spelling, punctuation, etc.)

<http://www.youtube.com/watch?v=HAd0jOuQg8o&NR=1>

Silly symphony Disney (Ants and grasshopper)

CONNECTING SECTION:

Social Science – Living beings (insects, mammals, etc...); habitats, climates, etc...

FILMS: A Bug's life, Antz

SONG: Leon Rosselson and Roy Bailey - The Ant and the Grasshopper

CONSOLIDATION AND EXTENSION ACTIVITIES

These activities can be done as homework in order to consolidate what they have learnt about regular and irregular verbs

ACTIVITY 1.

Change all the present tense verbs underlined into the past tense.

THE HARE AND THE TORTOISE

One day a Hare is making fun of the short feet and slow pace of a Tortoise. The Tortoise challenges the Hare to a race. They choose the Fox as the judge. On the day appointed for the race they both start at the same point. The Tortoise does not stop for a moment and goes on with a slow but steady pace saying as he jogs along, "little by little wins the race". The Hare that is sure of her speed lies down for a moment and falls deep asleep. She sleeps, and sleeps through the heat of the day. When she wakes up, she leaps and runs as fast as she can, but she realizes that it is too late because the Tortoise has already reached the Finishing Post and is the winner of the race.

THE HARE AND THE TORTOISE

One day a Hare..... fun of the short feet and slow pace of a Tortoise. The Tortoisethe Hare to a race. They the Fox as the judge. On the day appointed for the race they both at the same point. The Tortoise for a moment and on with a slow but steady pace saying as he jogs along, "little by little wins the race". The Hare that sure of her speedfor a moment anddeep asleep. She....., andthrough the heat of the day. When she....., sheandas fast as she....., but shethat ittoo late because the Tortoisethe Finishing Post and is the winner of the race.

ACTIVITY 2

A. Match up the present and the past tenses of the following verbs. Write them like this: *break-broke*

Present tense (Today I...)	Past tense (Yesterday I ...)
break	left
catch	paid
creep	drew
dig	dag
draw	held
fight	taught
grow	crept
teach	caught
shake	grew
hold	shook
leave	fought
pay	broke

B. - Write some sentences using the verbs in the chart. They can either be affirmatives, interrogatives or negatives.

- 1.-
- 2.-
- 3.-
- 4.-
- 5.-.....

ACTIVITY 4

Write Wh- questions to which the underlined words are the answers.

The Fox flattered the Crow in order to have the cheese.

2.-The Grasshopper died because he had been singing instead of collecting food.

3.-By walking slow but steady, the Tortoise won the race.

4. - The Mouse freed the Lion when he saw him trapped in the net.

5.-La Fontaine wrote many of Aesop's fables in verse.





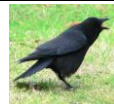
6. - Thurber is an American cartoonist and writer who was born in Ohio.

7.-Thurber published "Fables of our time" in 1940.

8.-The Panchatantra is a legendary collection of short stories from India.

9.-Fables are short stories that were orally transmitted.

10.-The Dove did not eat the Grasshopper because she felt sorry for him.

START	Go hunting		Blow wind		Take off clothes	PAST TENSE BOARD GAME				Walk park	Dance all night	Catch the bus			
	Run fast		Win a race		Go back 2										
	Read a story		Shine the sun		Quench my thirst										Run fast
					Sleep well	Catch in a net	Visit granny	Throw party	Hug mum	Make omelet	Call Jenny	Fix bike			
	Be tired	Sting bee	Sit under a tree	Fall down stairs	Pluck a leaf	Sing cheerfully	Use time expressions to make your sentences: <i>Yesterday</i> <i>Two days/weeks/years ago</i> <i>Last week/month/year</i>				Go Ahead 2				
	Tell a lie					Get up early				Go Back 1	Drink coke	Take picture	Do homework		
	Throw ball		Go Ahead 2		Come home					Draw picture					
	Wake up early				Climb mountain	Think about				Find money		END			

ANEXO VII - WEBSEARCH

ICT PROJECT - TRICKSTER TALES WEBSEARCH

A websearch is an excellent tool to make learning interesting for students. It is not exactly as a webquest, but it shares many of its characteristics since it is inquiry-oriented, and all the information the students get comes from the World Wide Web.

A Websearch is a way to let students work collaboratively and at their own pace. Like web quests, students explore selected resources around a topic that has been preselected by the teacher, in a guided and meaningful manner. They have proved to be excellent for classes with students with different ability levels, and they help students become creative researchers rather than simply “surfing the net”. Students will learn to convert information and data into useful knowledge. Besides this, by using a websearch students will practice the four skills needed in a Language classroom in a balanced way. Why?

Students are divided into groups, and each group is assigned a part of the search. In order to answer the questions given they will have to look in the net for the information they need. That implies reading texts, stories, watching videos and listening to them, analyzing and synthesizing the information, taking notes, and finally telling the rest of the class how much they have learnt on the part they have been working on, so the 4 skills are involved in this kind of activity.

A websearch also implies using ICT's, since once they have found all the information, each group will create a powerpoint and will make a presentation to share the learning outcomes on their part with peers, so at the end the whole class will have a complete idea about the topic selected “Tricksters tales”.

As the websearch deals with a topic that belongs to the Folktales genre in the same way as Fables, a debate will be opened after the presentations in which students will talk about differences and similarities found in both types of Folktales.

The oral presentation will be assessed by the teacher and by their peers. Two rubrics have been created for that purpose.

The websearch that appears in this appendix shows the links from where the pictures have been taken; however, in the original one, the links are in the pictures and in the underlined words.

The students will be provided with charts that include directions to create a good PowerPoint, as well as DO's and DON'Ts for the oral presentation.

This internet investigation can be used as a cross-curricular activity, since it can be linked to subjects such as, Geography, Science (fact sheet about coyotes), History and Culture.

GROUP WORK**POWER POINT PREPARATION CHECKLIST**

➤ The power point presentation should be attractive, well organized and structured	<input type="checkbox"/>
➤ There should be bullet points as an outline	<input type="checkbox"/>
➤ There should be a title that summarizes the topic	<input type="checkbox"/>
➤ The explanations must be clear and accurate	<input type="checkbox"/>
➤ Do not write too much on each slide	<input type="checkbox"/>
➤ The pictures and graphics should clarify the explanations	<input type="checkbox"/>

TIPS FOR A GOOD ORAL PRESENTATION

DO'S	DON'TS
Be organized!	Don't try to cover too much material. You just have 10 minutes
Speak clearly and slowly	Don't read your presentation. Use short notes or bullet points as a guide. Reading is unnatural
Use vocabulary that is appropriate . Explain the words the audience don't know	Don't stay still. Move around
Make eye contact	Don't turn your back on the audience.
Use hand gestures	Don't put your hands in your pockets
Allow the audience to ask questions at the end of your presentation	
Practice your presentation beforehand	
Thank your audience and introduce the next speaker	

Oral Presentation: Peer Assessment Rubric			
	Very Good 3	Satisfactory 2	Poor 1
POWER POINT			
Aspects of slides organized and easy to follow			
Texts big and easy to understand			
Pictures and graphics made the presentation clear			
DELIVERY			
Gave an interesting introduction			
Clear explanation of topic			
Information presented in acceptable order			
Used complete sentences			
Spoke in a clear, correct, and confident way			
Clearly audible			
Free from hesitation			
Good pronunciation			
Used fluent and natural expressions			
Good use of stress and intonation			
Good use of eye contact and body language			
Used visual/audio aids well			
Handled questions and comments from the class very well			
Presentation was interesting. Gave examples and reasons			
A concluding summary was given			
Total _____ (of 54)			

Adapted from Teacher Resource Manual, Senior High Social Studies 10/20/30, Alberta 1990

TEACHER'S ORAL PRESENTATION RUBRIC				
Criteria	1	2	3	4
Group participation	Only 1 or 2 group members participate.	Some group members participate.	All group members participate.	All group members participate equally.
Subject Matter Knowledge	The group does not feel confident about the information, and cannot answer audience questions.	The group feels uncomfortable with information and can only answer basic questions.	The group is comfortable with information, and answers questions briefly, but well.	The group has full knowledge of information, and handled questions and comments very well.
Structure	Difficult to follow. Information is presented in a disorganized way.	Difficult to follow as information is only partially organized.	Information presented logically, easy to follow.	Information presented logically, in an interesting way, easy to follow.
NonVerbal Communication	Minimal eye contact. Gestures missing. The speakers depend heavily on the written speech or notes.	Eye contact some of the time/some of the audience, turns back, reads notes.	Eye contact, interaction with aids and body language are natural.	Good use of eye contact and body language.
Verbal Communication	Only 1 or 2 group members speak in a clear, correct and confident way. Poor pronunciation. Hesitation.	Some group members speak clearly, but are difficult to understand and be heard .	Most of audience can hear and understand all members of the group. They speak clearly. Good pronunciation and intonation.	All group members speak in a clear, correct and confident way, using fluent and natural expressions, complete sentences, good stress, intonation and pronunciation.
Use of Visual Aids, Graphics and Support Material	No supporting visual aids, graphics or support material to increase audience understanding.	Visual aids, graphics or support material do not increase audience understanding.	Relevant use of visual aids, graphics and support material, increasing audience understanding.	Confident use of quality visual aids, graphics and support material, furthering audience understanding.
Accuracy	Multiple mistakes, incorrect explanations, mis-use of terminology.	Quite a few mistakes: misspelling, incorrect explanations, mis-use of terminology.	No obvious mistakes.	Audience misunderstandings well clarified or explained.

Adapted from Teacher Resource Manual, Senior High Social Studies 10/20/30, Alberta 1990

FOLKTALES FROM OTHER CULTURES



TRICKSTERS OF THE WORLD



INTRODUCTION

Fables are a type of folktales.

Folktales are short stories that form part of the tradition of a culture.

They began with oral storytelling, were passed down through the ages, teach a lesson and explain why things are the way they are.

Now let's investigate another kind of folktales called "**TRICKSTERS**", and see whether they are similar or not to the fables we have studied.

***²¹⁵Click on the images that appear below to find out all you can about them!**

- ⦿ What are trickster tales?



- ⦿ What are its main characteristics?



- ⦿ Who is a trickster? How would you define a "Trickster"?



- ⦿ What are the elements of a trickster tale?



- ⦿ How were these stories passed down?



²¹⁵Links that belong to the images below:

<http://goo.gl/VoXI04>.

<http://goo.gl/1wYACI>.

<http://goo.gl/qkZSdK>.



Trickster tales” are short, imaginative narratives that usually use **anthropomorphic animal** characters to convey folk wisdom and to help us understand human nature and develop proper human behavior.

TRICKSTERS FROM OTHER CULTURES

- What does **anthropomorphism**²¹⁶ mean?
- Where does the term derive from?
- Name some famous tricksters around the world, the countries they come from, and what they are like. Create a table and fill in the table with the information obtained.
- How many names can you give for Ananse?²¹⁷
- What is quite a common feature about all these tricksters?
- Who were the Greek tricksters?
- Name the most famous American²¹⁸ tricksters and tell what they are like.
- Who is the most famous African trickster?

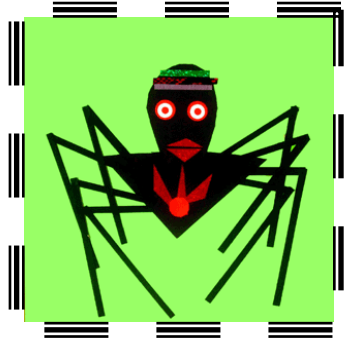


²¹⁶ Links to the images: <https://goo.gl/pz9ZeY>.

²¹⁷ <http://goo.gl/Lp81o9>.

²¹⁸ <http://goo.gl/f4Fz16>.

ANANSI, THE AFRICAN TRICKSTER



Many of Anansi's stories tell us why things are the way they are.

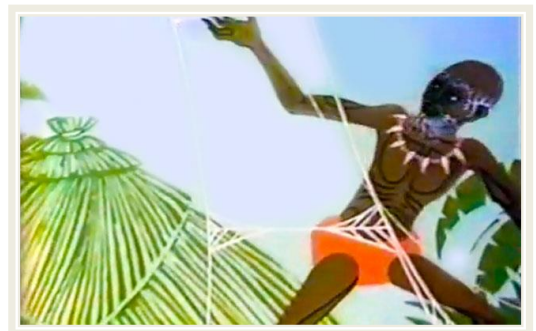
So let's know "IT" a little bit better.

- Get as much information as you can about Anansi by clicking **here**²¹⁹. Make a profile.
- What do we learn from Anansi?
- How did he become a **spider**?
- Who are the main **characters**²²⁰ in Anansi's stories?

HOW ANANSI BECAME KING OF ALL STORIES?

***Watch the video**²²¹ **and answer these questions:**

- Where did the king keep the stories?
- What did the king ask Anansi to bring him in exchange for the stones?
- How did Anansi trick the leopard, the bees and the fairy?
- Did Anansi get what he wanted?



²¹⁹ Links to the images: <http://goo.gl/CfTQBO>.

²²⁰ <http://goo.gl/myNOCW>.

²²¹ <https://goo.gl/TeIWnt>.

COYOTE THE AMERICAN TRICKSTER

The “Coyote” is the traditional Native American Trickster figure and a symbol in Native American culture and oral tradition.

The image²²² will give you a lot of information about “HIM”.

- What is one important role given to Coyote?



According to the Yokut tribe:

- How did Coyote create the world?
- Who helped him?
- How is he described?
- Does he teach us anything?
- Is Coyote always an **animal**?

- How did Coyote bring fire to the people?

²²³*Click on the image to read the story



Facts about coyotes

Fill in the fact sheet about coyotes that appears below. Use **this link** ²²⁴to find all the information you need.

²²² Direcciones enlaces: <http://goo.gl/nlXdTg>.

²²³ <http://goo.gl/rgS4VM>.

²²⁴: <http://goo.gl/z0yIGq>.

Name: _____ Subject:

Date: _____ Source of Information:

COYOTE FACT SHEET

Name of animal:	
Habitat:	
Geographic distribution:	
Description: Classification:	
Vertebrate or invertebrate:	
Coloring:	
Shape:	
Gestation period:	
Number of puppies	
Food Sources:	
Warm or cold-blooded?	
Natural enemies	
Endangered? If yes, how to help:	
Other interesting facts:	

YOUR SEARCH HAS FINISHED HERE!